IMPLEMENTACIÓN DE CUENTOS CORTOS EN LINEA PARA EL DESARROLLO DE LECTURA LITERAL EN LENGUA EXTRANJERA

KAREN DAYANA RODRÍGUEZ AGUIRRE

CÓDIGO 20201191033

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN LITERATURA

2022

IMPLEMENTACIÓN DE CUENTOS CORTOS EN LINEA PARA EL DESARROLLO DE LECTURA LITERAL EN LENGUA EXTRANJERA

KAREN DAYANA RODRÍGUEZ AGUIRRE

CÓDIGO 20201191033

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Comunicación Educación

DIRECTOR

BORYS BUSTAMANTE

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN LITERATURA

2022

Nota de aceptación:

_____

_____

_____

_____

Firma del presidente del Jurado

_____

Firma del Jurado

_____

Firma del Jurado

Bogotá D.C. 2022

Nota Aclaratoria:

“La universidad no se hace responsable de las ideas, ni del contenido del presente trabajo, debido a que estas hacen parte única y exclusivamente de su autor”

Cap. XV, art. 117, acuerdo No. 19 de 1988 del Consejo Superior de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Agradecimientos

Primeramente, agradezco a Dios por la oportunidad que me dio de concluir un logro más en mi desarrollo académico y profesional, a mi familia por hacer parte de este proceso, que con su apoyo y palabras me permitieron alcanzar esta meta.

También quiero dar un agradecimiento especial a mi tutor de tesis Borys Bustamante por su orientación, paciencia y profesionalismo durante la investigación. Finalmente, agradezco a los estudiantes y padres de familia que fueron la población que asintió al desarrollo de este proyecto de investigación.

Abstract

This study is part of action research, the main objective of which is to strengthen literal reading comprehension through the implementation of pre-reading activities with a B1 level in LE (foreign language), and the use of short stories online in tenth grade students from the San Bernardino school, pre-reading activities, seven reading sessions of short stories, and later reading tests were implemented through the use of the "Quizziz application". This was in the True/ False format, Multiple Choice and Open-ended Questions, in order to evaluate the effectiveness of the activities carried out which would have impacted their level of literal comprehension when interpreting short stories online.

In addition, interviews were conducted with the students and questionnaires were applied to their parents which aimed at collecting data on their perceptions when using multimodal technologies in the classroom and the use of stories. The data collected were analyzed under the principles of the Grounded theory approach, and the results obtained showed that the performance of young people in literal reading comprehension improved as well as their vocabulary. Their academic perception about the use of multimodal technologies was also affected for learning English by using some apps like "Quizziz and Padlet"[1].

Undoubtedly, this work has some significant contributions in the academic field for the teaching of foreign languages and the strengthening of reading comprehension in the Colombian context of which the following can be highlighted: The use of multimodal technologies facilitates and encourages learning and understanding of a foreign language. Working on

[1] **Quizizz**: is an online-based quiz tool used by testing students about different topics. **Padlet:** is a web app that lets students post notes on a digital wall.

previous vocabulary before reading in LE, increases the possibilities of understanding the main ideas of a narrative. Therefore, it is recommended that this approach be more widely adopted in secondary education.

Keywords: Reading comprehension; Tics; engagement; multimodal technologies.

Resumen

El presente estudio se enmarca dentro de la investigación acción, cuyo objetivo principal fue el fortalecimiento de la comprensión lectora literal a través de la implementación de actividades de prelectura con un nivel B1 en LE (lengua extranjera) y la utilización de cuentos cortos en línea en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Distrital San Bernardino. Se implementaron actividades previas a la lectura de vocabulario, siete sesiones de lectura de cuentos cortos y posteriormente pruebas de lectura a través del uso de la aplicación quizizz, con formato de verdadero/falso, opción múltiple y preguntas abiertas, con el fin de evaluar cómo las actividades realizadas afectaron su nivel de comprensión literal en la interpretación de cuentos cortos en línea.

Por otra parte, se realizaron entrevistas con los estudiantes y se aplicaron cuestionarios a sus padres para recopilar datos sobre sus percepciones al usar tecnologías multimodales en el aula de clase y el uso de cuentos. Los datos recolectados fueron analizados utilizando los principios del enfoque de la teoría fundamentada, y los resultados obtenidos mostraron que el desempeño de los jóvenes en la comprensión de lectura literal mejoró al igual que su vocabulario, como también su percepción académica sobre el uso de tecnologías multimodales para el aprendizaje del inglés al utilizar algunas apps como "quizziz y padlet"[2].

[2] **Quizizz:** Es una aplicación web online para crear preguntas aleatorias en forma de quiz acerca de cualquier tema. **Padlet:** Es un tablero web online en donde se puede introducir y compartir recursos multimedia (vídeos, audio, fotos y documentos) en notas adhesivas, los estudiantes pueden dejar sus mensajes y responder cualquier ejercicio allí.

Este trabajo tiene algunos aportes significativos en el ámbito académico para la enseñanza de lenguas extranjeras y el fortalecimiento de la comprensión lectora en el contexto colombiano, de los cuales se pueden resaltar los siguientes: El uso de tecnologías multimodales facilitan e incentivan el aprendizaje y la comprensión de un idioma extranjero. El trabajar vocabulario previo antes de las lecturas en LE, incrementa la posibilidad de entender las ideas principales de una narración. Por lo tanto, este enfoque debería ser adoptado más ampliamente en educación secundaria.

Palabras claves: Comprensión lectora; Tics; compromiso; tecnologías multimodales

Tabla de Contenido

ABSTRACT 6

RESUMEN 8

TABLA DE FIGURAS 14

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN 15

1.1 Introducción al estudio 15

1.2 Justificación 17

1.3. Planteamiento del problema 18

1.4 Pregunta de investigación 22

1.5. Objetivos 22

1.5.1. **General:** 22

1.5.2. Específicos: 23

1.6. Antecedentes y estado del arte. 23

1.6.1. Estudios previos del uso de tecnología en el aprendizaje de una lengua extranjera 25

1.6 .2. Estudios relacionados con el uso de historias cortas para el desarrollo de vocabulario 26

1.6.3. Investigaciones previas sobre comprensión lectora 28

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO 31

2.1. El acto de leer 31

2.2. Comprensión de lectura 33

2.3. Comprensión lectora en lengua extranjera 36

2.4. El nivel de comprensión literal y los procesos denotativos 39

2.5. El cuento infantil 40

2.6. Contextualización histórica de los cuentos infantiles 42

2.7. Características generales de los cuentos infantiles 48

2.8. El aprendizaje del inglés a través de cuentos 54

2.9. Las Tecnologías multimodales en la educación 57

2.10. El aprendizaje de idiomas apoyado por la tecnología (TELL) 59

2.11. Las Tics como herramienta de animación a la lectura 61

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO 63

3.1. Tipo de investigación 63

3.2. Contexto: 67

3.3. Participantes: 67

3.4. Rol del investigador: 67

3.5. Consideraciones Éticas: 68

3.6. Instrumentos de recolección de datos 68

3.7 Instrumentos: 69

3.7.1. El diagnóstico 70

3.7.2. Notas de campo: 71

3.7.3. Cuestionarios 71

3.7.4. Entrevistas 72

3.7.5. Pruebas de comprensión lectora 73

CAPÍTULO 4: DISEÑO PEDAGÓGICO E IMPLEMENTACIÓN PEDAGÓGICA 75

4.1. Visiones del lenguaje y el aprendizaje **76**

4.1.2. Visión del aprendizaje 76

4.2. Diseño instruccional **77**

4.2.1. Planificación de los talleres de lectura 77

4.2.2. Implementación 79

CAPÍTULO 5: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS 82

5.1. Resultados y análisis de datos **82**

5.2. Procedimiento de gestión de datos **82**

5.3. Validación **83**

5.4. Metodología de análisis de datos **84**

5.5. Categorías **87**

5.5.1. Mapeo de categorías generales 87

5.5.2. Discusión de categorías 89

5.5.2.1 Mejora de la comprensión de lectura literal en vocabulario y párrafos cortos 90

5.5.2.2. Acercamiento a experiencias emocionales por parte del lector a través de las historias. **105**

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 119

6.1. Introducción **119**

6.2. Importancia de los resultados **119**

6.3. Retos y recomendaciones pedagógicas **121**

6.4. Limitaciones de la investigación en el presente estudio **123**

6.5. Futuras investigaciones **124**

6.6. Conclusiones **125**

REFERENCIAS 129

ANEXO A: SCREENSHOT -FORMATO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES 143

ANEXO B: PRUEBA DIAGNOSTICA 144

ANEXO C: CRONOGRAMA DE LECTURAS 146

ANEXO D: SCREENSHOT QUIZIZZ APP 147

ANEXO E: CARTA DE CONSENTIMIENTO PARA EL RECTOR 148

ANEXO F: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO 149

ANEXO G: DIAGNÓSTICO FINAL 150

ANEXO H: EXTRACTO DE NOTAS DE CAMPO 152

ANEXO I: CUESTIONARIO A PADRES 153

ANEXO J: ENTREVISTA A ESTUDIANTES 154

ANEXO K: MATRIZ PRUEBA DE COMPRENSIÓN 156

ANEXO L: FLASHCARDS SAMPLE FOR THE STORY ROMEO AND JULIET 157

ANEXO M: SCREENSHOT STORY ROMEO AND JULIET 158

ANEXO N: COMPREHENSION TEST SAMPLE QUIZIZZ APP 159

ANEXO Ñ: SCREENSHOT QUIZZIZ APP 160

ANEXO O: MATRIZ DE MUESTRA DE ANÁLISIS DE DATOS 161

ANEXO P: EJEMPLOS DE CODIFICACIÓN ABIERTA (CAPTURAS DE PANTALLA) 162

Tabla de Figuras

Figura 1. Análisis Pruebas saber 11 20

Figura 2. Imagen presentación Oral Caroline. 97

Figura 3. Imagen Presentación Power Point Caroline. 98

Figura 4. Gráfico de Resultados Prueba comprensión Lectora 102

Figura 5. Percepciones de los estudiantes frente a las lecturas..... 108

Figura 6. Interés por aprender inglés a través de las TICs..... 112

Tabla de tablas

Tabla 1. Etapas para el desarrollo del proyecto de investigación. 66

Tabla 2. Ejemplo de implementación del "lesson plan British Council Format". 79

Tabla 3. Cronograma de la intervención Pedagógica. 81

Tabla 4. Procedimientos de diseño convergente para el análisis de datos. 85

Tabla 5. Codificación Axial. 89

Tabla 6. Escala utilizada para medir el rendimiento en comprensión de lectura. 101

Capítulo 1: Introducción

1.1 Introducción al estudio

El siguiente estudio se enmarca dentro de la investigación acción, donde se usó tecnología multimodal a través de cuentos cortos y aplicaciones tales como: “quizziz y padlet” para fortalecer las habilidades de lectura en tiempos de pandemia. Los ejercicios de prelectura permitieron desarrollar el nivel de comprensión literal en estudiantes de grado decimo de la institución educativa San Bernardino. Leer en lengua extranjera no es una tarea fácil, si se carece del vocabulario necesario para su debida comprensión. Yolanda & Leyere de Zarobe (2011) afirman que el desarrollo de las habilidades lectoras tanto en lengua materna como en lengua extranjera requiere la integración compleja de distintos procesos cognitivos, del conocimiento de la lengua y del contenido, y de un amplio despliegue de estrategias y habilidades específicas de la comprensión lectora.

Es así, que una de estas estrategias es el reconocimiento de palabras, lo cual permite una comprensión literal de un texto. El reconocimiento de palabras es uno de los procesos más importantes que contribuyen a la comprensión lectora. El reconocimiento fluido de palabras implica una interacción de procesos ortográficos, fonológicos, semánticos y sintácticos

activados. Las investigaciones sobre la lectura han demostrado que los lectores principiantes deben establecer vínculos sólidos entre las formas ortográficas y los sonidos del lenguaje. (Bowey 2005; Perfetti, Landi y Oakhill 2005; Ehri 2006; Tunmer y Chapman 2006). En este sentido, a través de las actividades de prelectura implementadas en esta investigación, se permitió la práctica de las palabras, es decir; la pronunciación para el reconocer el sonido y la escritura para práctica ortográfica con el fin de lograr ese primer nivel de comprensión.

Asimismo, las clases fueron planeadas utilizando un formato de planeación donde se hiciera uso de algunas estrategias de lectura tales como; Estrategias de inferencia intralingual; estas se basan en el conocimiento de la lengua meta (indicadores intralinguales), como: - Adivinar el significado de palabras o expresiones desconocidas, a partir del contexto textual, o leer el texto de forma rápida para saber cómo está organizado, para conseguir una idea general sobre el tema o el tono que imprime el autor, lo cual permite establecer hipótesis (scanning). Estas estrategias también ayudaron al desarrollo de comprensión literal en los estudiantes y se evidenciaron dentro de las sesiones de lecturas planeadas.

Como es sabido, la capacidad para que un estudiante comprenda oraciones y textos cortos muestra lo que se llama el primer nivel de comprensión o comprensión literal, en la que el lector es capaz de transmitir el significado de lo que se afirma directamente en el texto a partir de las palabras que lo componen (ver 2.5). La habilidad de la comprensión literal es el primer paso y, por lo tanto, el más importante del proceso de aprendizaje para alcanzar niveles más altos de comprensión.

Por tal razón, este estudio se realizó con el fin de analizar los efectos de una estrategia pedagógica que involucró, por un lado, la enseñanza previa del vocabulario y, por otro, el uso de

la Información y tecnologías de la Comunicación (TICs), específicamente, el uso de historias en línea para el desarrollo de lectura literal.

1.2 Justificación

Este estudio se realizó con la finalidad de contribuir a la solución de la falta de vocabulario en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Distrital San Bernardino, para así, poder alcanzar un nivel de comprensión literal, que como se mencionó anteriormente es el primer nivel de comprensión para lograr niveles de interpretación más altos. Esta dificultad fue identificada después de realizar un análisis de necesidades de la población, siguiendo el formato y la orientación pedagógica del gestor del Convenio 2234 de 2021 suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el British Council (BC) que busca acompañar a colegios focalizados con estrategias e insumos para el fortalecimiento del currículo en lengua extranjera inglés y contribuir al cierre de brechas de calidad a través de acciones pedagógicas para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés de los niños, niñas y jóvenes de las Instituciones Educativas (IED) de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) (ver anexo A: Formato de análisis de necesidades) .

Durante el encuentro con el asesor, se definió la situación problemática y se planteó la posible solución a la necesidad identificada la cual fue; Los estudiantes necesitan incrementar su vocabulario, para evitar usar el traductor y así comunicase en inglés, al igual que comprender textos de manera natural, se realizó un diagnóstico (ver anexo B:prueba diagnóstica), para así , plantear una solución pedagógica frente a esa necesidad , la cual fue; Utilizar cuentos cortos

infantiles en línea para que los estudiantes adquirieran vocabulario a través de las historias, y al mismo tiempo a través de actividades de prelectura desarrollaran la comprensión de lectura literal.

Los objetivos fueron fortalecer la comprensión lectora y analizar un posible impacto en la utilización de actividades de prelectura como el uso de vocabulario previo, para el posible desarrollo de la comprensión de textos escritos. Considerando que la comprensión lectora es una habilidad esencial para cualquier alumno, y que una capacidad de lectura ineficaz es una de las causas más comunes del bajo rendimiento de los estudiantes en inglés (Ojo, 2003). En este sentido, se vio pertinente proponer e implementar estrategias pedagógicas en el aula que potenciaron la mejora de la comprensión lectora literal de los participantes

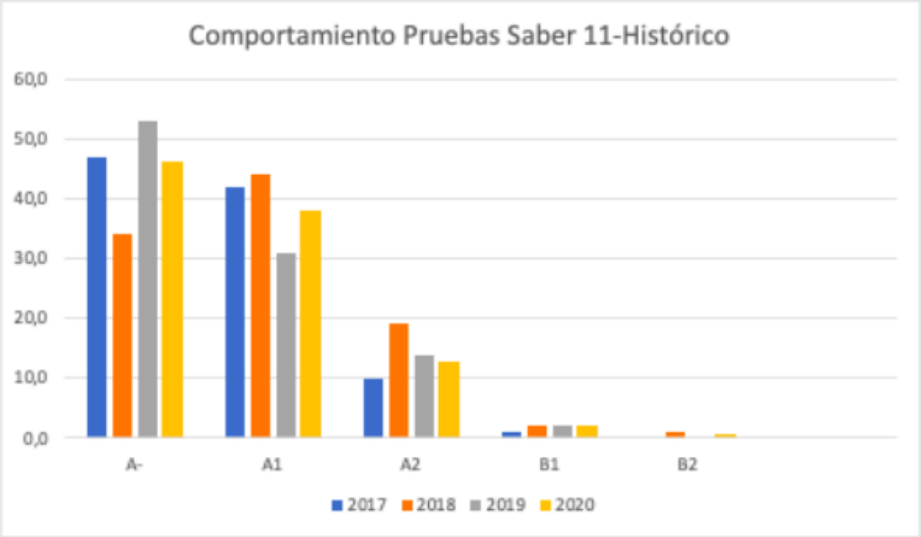
1.3. Planteamiento del problema

Una de las demandas del sistema educativo colombiano es la necesidad de que los estudiantes puedan alcanzar competencias básicas en una lengua extranjera con la finalidad de poder enfrentar el mundo globalizado en el cual están inmersos actualmente. Por tal razón, surge la necesidad de fortalecer la habilidad lectora “Reading” a través de este estudio, desarrollando la comprensión literal, mediante el uso de historias cortas en línea y actividades de prelectura, utilizando tecnología multimodal como estrategia. Este estudio se desarrolló con los estudiantes del Colegio San Bernardino, colegio localizado en la localidad séptima de Bogotá, Bosa, con diez estudiantes de grado décimo.

La IED San Bernardino es una institución educativa de fortalecimiento del inglés como lengua extranjera focalizada por el Plan Distrital de Bilingüismo durante el Convenio de

cooperación 2234 de 2021 entre British Council Colombia y la Secretaría de Educación Distrital, SED. En el marco de este convenio, la IED junto con el gestor pedagógico se plantearon unas metas a corto plazo, dando como resultado la construcción de un Plan de Acción Institucional – PAI; implementar las acciones metodológicas propuestas en el currículo sugerido de inglés dentro de las aulas de clase, cuya meta fue la consolidación al 100% del currículo de inglés institucional alineado con el currículo sugerido de inglés, a través del alcance de los siguientes objetivos trazados para el año 2021: la articulación del PEI y el PAI con las necesidades de la institución dentro del proceso de bilingüismo, generar avances en la construcción de los referentes del modelo bilingüe y la adaptación el currículo de inglés para lograr las competencias mínimas requeridas en la lengua.

Con base, en la orientación recibida de parte del gestor pedagógico y las necesidades de la población se realizó un análisis de las pruebas saber 11 durante los siguientes periodos; entre los años 2017 -2020, estos datos fueron suministrados por el asesor pedagógico al tener la reunión con directivos docentes, PAI, permitió hacer un análisis sobre el desempeño institucional



Gráfica 1 Histórico Saber 11

en las Pruebas Saber 11. A continuación, se ilustra el comportamiento del desempeño institucional en dicha prueba nacional.

Figura 1. Análisis Pruebas saber 11

Nota. Elaborado por Natalia Carolina Cifuentes (2021) – Gestora Pedagógica Convenio 2234 de 2021 - British Council y Secretaría de Educación del Distrito.

Al llevar a cabo el análisis de la gráfica anterior se encuentra que el porcentaje más alto de estudiantes de grado 11 de la IED San Bernardino se encuentra ubicado en los niveles A1 y A-. En lo que respecta a los niveles superiores, el porcentaje de estudiantes en los niveles A2, B1 y B+ no supera el 5%. Estas estadísticas permiten evidenciar que la mayoría de los estudiantes de grado 11 de esta IED son capaces de comprender situaciones comunicativas simples en las que se hace uso de expresiones básicas, mientras que algunos pocos son capaces de utilizar estructuras más complejas, vocabulario más específico y su comprensión de textos escritos alcanza un nivel interpretativo superior.

Lo que conllevó a la creación de una estrategia pedagógica que lograra fortalecer y desarrollar en los estudiantes el nivel de comprensión literal, que es la base para lograr niveles de comprensión superiores y así mejorar la adquisición de vocabulario. Ya que, fue una de las falencias identificadas en las necesidades de la población durante las clases realizadas antes de la implementación. Para poder superar esa carencia de vocabulario y alcanzar el nivel de comprensión literal, se implementó un plan de siete sesiones de lectura, que equivalieron a veinte horas de inglés adicionales a las programadas en el horario de clases, utilizando la plataforma *MEET* google con el fin de mejorar el nivel de comprensión de los estudiantes de este colegio, se seleccionó estudiantes de grado décimo, cuyo propósito fue impactar esta población y así empezar un proceso de fortalecimiento antes de las pruebas saber 11. Puesto que, el vocabulario es un factor importante en la interpretación de textos escritos.

Estas sesiones involucraron lecturas de cuentos en línea, utilizando tecnología multimodal. La implementación de estas herramientas digitales permitió fortalecer no solo las habilidades en una lengua extranjera (inglés) si no, fortalecer el PEI de la institución. Este se titula; Construcción del conocimiento y desarrollo de competencia para la vida y el amor. Donde el inglés y el uso de herramientas tecnológicas hacen parte de esas competencias para la vida, ya que es una prioridad para tener mejores oportunidades laborales.

Además, la implementación de estas sesiones consistió en crear actividades de prelectura con el objetivo de superar esta falencia. Para esto, se realizó un test diagnóstico inicial (ver anexo B: prueba diagnóstica), su finalidad era conocer el nivel de inglés actual de los estudiantes, junto con el nivel de comprensión lectora.

Seguidamente, se estableció un cronograma de lecturas de siete cuentos, que fueron evaluados a través de test de comprensión de lectura utilizando la aplicación “quizziz”. Con base en el diagnóstico y las observaciones iniciales surgió la siguiente pregunta de investigación.

1.4 Pregunta de investigación

¿Cómo el uso de cuentos cortos en línea contribuye al desarrollo de la comprensión de lectura literal en inglés con estudiantes de grado 10 del colegio IED San Bernardino?

1.5**. Objetivos**

1.5.1. **General:**

Fortalecer la comprensión lectora en inglés con el uso de actividades previas, a través de historias cortas en línea en estudiantes de grado 10 del colegio San Bernardino

1.5.2. Específicos:

1.5.2.1. Diseñar actividades de prelectura, que promuevan el desarrollo de la comprensión lectora a través de cuentos cortos en línea.

1.5.2.2. Interpretar el nivel de comprensión lectora en lengua extrajera a través de cuentos cortos en línea

1.5.2.3. Evaluar el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera a través de siete test de comprensión de lectura propuesta en la investigación.

1.6. Antecedentes y estado del arte.

Con el fin de ilustrar los temas que se exponen en este proyecto de investigación se realizó un análisis de otros proyectos. Esta información se presenta de manera resumida y hace referencia al contenido de cada una de las tesis y artículos de investigación relacionadas con la enseñanza del inglés a través del uso de cuentos cortos, actividades previas a la lectura e implementación de tecnología, para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes, las cuales se describen a continuación.

Un primer trabajo, corresponde a Pineda Wilson (2017) en su tesis de maestría "Experiencing reading ELF short stories in the English classroom" Universidad Distrital. Nos muestra un estudio de investigación que tuvo como objetivo encontrar y describir las respuestas de los estudiantes con respecto a las evocaciones que surgen cuando leen cuentos literarios seleccionados en lengua inglesa. El estudio se llevó a cabo con un grupo de 25 estudiantes de un colegio público de Bogotá. La intervención pedagógica consistió en aplicar tres talleres de

lectura basados en la literatura en el aula de inglés como lengua extranjera utilizando historias cortas. Esta investigación arrojó resultados positivos en los estudiantes tales como; apropiación de nuevo vocabulario y gramática en contexto, basado en las observaciones hechas, revelaron que cuando a los lectores se les pide que establezcan relaciones entre sus evocaciones personales y los textos (cuentos en este caso), suelen establecer las evocaciones que se relacionan con la vida propia, interior e individual. Eso significa que los lectores relacionan primero las evocaciones de sentimientos personales con elementos de los textos que están leyendo, además permitió conocer los gustos de los estudiantes y los vínculos que establecen al leer historias literarias.

Este trabajo reconoce que los lectores asocian sus propias experiencias al estar en contacto con un texto, lo cual permite poner al estudiante en diferentes escenarios, de este modo los estudiantes aprenden vocabulario y gramática en un contexto específico.

Un segundo trabajo corresponde a Blanco Julieth (2016) en su tesis de maestría "Development of A1 L2 learners' literal Reading comprehension of short online animated stories through vocabulary pre-reading activities" Universidad de La Sabana, nos muestra un estudio basado en el desarrollo de actividades de aprendizaje de vocabulario con el fin de lograr la comprensión lectora de historias animadas. Se encontró que las actividades realizadas con el vocabulario y los recursos multimodales contribuyeron al mejoramiento de su comprensión de lectura y, además, generaron emociones positivas en los estudiantes. Estos resultados muestran que el uso de estrategias tradicionales como la pre-enseñanza de vocabulario en conjunto con la implementación de tecnología debe ser mayormente considerado por los actores de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la educación básica primaria en Colombia.

Este trabajo se relaciona con la investigación en curso, ya que propone la implementación de historias animadas, el valor de utilizar actividades previas a la lectura y tecnología, para abordar el problema de baja comprensión lectora.

1.6.1. Estudios previos del uso de tecnología en el aprendizaje de una lengua extranjera

Un primer trabajo, corresponde a la implementación de tecnología multimodal en la enseñanza. Walsh Maureen (2010) en su artículo; "Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? Analiza la evidencia de una investigación reciente en el aula donde 16 maestros trabajaron en equipos en nueve aulas de escuela primaria para desarrollar nuevas formas de incorporar la tecnología para el aprendizaje de la lectoescritura. Los datos de los nueve estudios de caso proporcionan evidencia de que los profesores pueden combinar la enseñanza de la alfabetización impresa con la tecnología de las comunicaciones digitales en una variedad de áreas del plan de estudios. Los hallazgos de este estudio de investigación revelan resultados positivos y desafíos para la nueva pedagogía de la alfabetización. La evidencia en el aula demuestra que los maestros pueden combinar el aprendizaje de alfabetización basado en medios impresos de los estudiantes con la tecnología de comunicaciones digitales de manera efectiva. Este resultado se logró cuando los maestros reconocieron la necesidad de adaptar la comunicación en el aula a las prácticas de comunicación digital a las que los estudiantes acceden fuera de la escuela y que serán importantes en el futuro para sus estudiantes. Hubo muchas experiencias emocionantes e innovadoras a lo largo del estudio que proporcionan evidencia de que los maestros estaban planificando creativamente para involucrar a los estudiantes en un

aprendizaje efectivo de la alfabetización. Sin embargo, existen varios desafíos dentro de este entorno de aprendizaje relativamente nuevo.

Este trabajo evidencia los resultados positivos en los estudiantes al utilizar tecnología multimodal en el aula, los estudiantes se sienten relacionados con algunas herramientas que son utilizadas por ellos mismos fuera del aula, genera aprendizaje de contenidos específicos y un mejor aprestamiento en el uso de estas nuevas tecnologías.

Otros estudios sobre el uso de programas informáticos y aplicaciones tecnológicas como búsquedas web y libros electrónicos para la comprensión lectora (Alshumaimeri & Almasri, 2012; Charria Gómez, 2014; Chen, y Wey, 2013; Korat, 2010; Leu, 2002; Marzban, 2011; Rátiva, Pedreros y Núñez, 2012) han encontrado que los niveles de comprensión lectora de los participantes mejoraron mediante el uso de esos recursos.

1.6 .2. Estudios relacionados con el uso de historias cortas para el desarrollo de vocabulario

Por otra parte, Zem al-Dersi (2013) En su artículo “The Use of Short-Stories for Developing Vocabulary of EFL Learners” describe lo siguiente; Es un hecho irrefutable que el vocabulario juega un papel importante en la vida académica de los estudiantes de lengua extranjera. Esto se debe a que, si los estudiantes de lengua extranjera carecen de un vocabulario maduro, sus otras habilidades del lenguaje sufren significativamente. Es por eso que David Wilkins (1972, P. 111) muy acertadamente dice que "Sin gramática, muy poco se puede transmitir. Sin vocabulario, nada puede ser transmitido. Por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario en cualquier aula de idiomas tienen un lugar muy significativo. Este

ayuda a la exploración de un nuevo idioma, a comparar y contrastar con su lengua materna, además, el dominio del vocabulario convierte a el estudiante un hablante eficaz, mientras que la falta de vocabulario lo lleva a fracasar en establecer y lograr el éxito en una conversación, Zem al-Dem cita Wilkins (1972), uno de los primeros defensores del enfoque comunicativo, indica claramente que aprender vocabulario es tan importante como aprender gramática. Si el estudiante ha alcanzado un nivel cercano al de habla nativa o no, se puede juzgar en función de si puede usar y decir bien las colocaciones.

En ese sentido, los textos literarios y los cuentos en particular pueden desempeñar un papel muy importante en desarrollar y enriquecer el vocabulario de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Esta idea de aprovechar las historias cortas para desarrollar el vocabulario de los estudiantes de inglés como lengua extranjera ha sido apoyada por muchos ELT profesionales (Wright, Betteridge y Buckby, 1984). Es así como; Wright, Betteridge y Buckby (1984) creen que usar cuentos es una buena forma de aprender vocabulario en contexto EFL. Esto se debe a que, con el uso de cuentos, el maestro puede crear varios contextos en los que los estudiantes tengan que usar el idioma para comunicarse, intercambiar información y expresar sus opiniones

Otras investigaciones previas con respecto a la enseñanza del vocabulario y la comprensión lectora, Chun y Plass (1996) en su investigación titulada “Facilitating reading comprehension with multimedia” informó que cuando a los estudiantes se les presentaba vocabulario en modos verbal y visual a través de multimedia, les ayudó a tener una comprensión global de los textos; otros estudios comparables,(Joshi y Aaron, 2000; Manyak y Bauer, 2009; Martin - Chang y Gould, 2008; Zhang y Anual,2008) en “ Effect of vocabulary knowledge and

background knowledge on Iran ELF learners's L2 reading comprehension" han informado de una fuerte correlación entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión de lectura. García (1991) en su investigación titulada "Factors Influencing the English Reading Test Performance of Spanish-Speaking Hispanic Children*"* también informó sobre el conocimiento del vocabulario como un predictor de mejor decodificación de palabras y comprensión lectora. Azizifar, Roshani, Gowhary y Jamalinesari (2015) en "The effect of pre-reading activities on the reading comprehension performance of Ilami high school Students". Informaron que las actividades previas a la lectura, como preguntas previas a la lectura y las actividades de vocabulario fueron útiles para aumentar la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes. Asimismo, Yeeding (2007) citado por Azizifar, Roshani, Gowhary y Jamalinesari (2015) en "Using pre-reading activities to increase learners' motivation in reading comprehension: A case of 2nd year vocational students enrolled in the electrical and electronic certificate program at industrial technology college King Mongkut" observó que realizar actividades previas a la lectura ayudó a los estudiantes a tener mejores resultados en las pruebas de comprensión lectora.

Estos artículos evocan a la implementación de actividades previas a la lectura para tener una mejor comprensión de textos.

1.6.3. Investigaciones previas sobre comprensión lectora

Otros artículos de investigaciones sobre la comprensión lectora permitieron reflexiones sobre las prácticas pedagógicas en el aula y la reestructuración del currículo. Silvia Anchía (2006) en su ensayo "Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica" presenta una reflexión sobre la lectura de textos literarios en el tercer ciclo de la enseñanza general básica en relación con el fomento de la comprensión lectora y la formación del

estudiantado. De este modo la propuesta Psicopedagógica expuesta por la autora pretende la hibridación de las categorías establecidas por los estándares del ministerio, el desarrollo de los niveles de comprensión y la lectura de textos como un acto formativo, es importante no leer el texto literario de un mismo modo , cada texto tiene su propia interpretación, debe existir esa flexibilidad, Se debe tomar como eje al estudiante que exista esa transacción entre el lector y el texto, de una manera más integral.

Dubois María (1984) El artículo titulado *"**Algunos interrogantes sobre comprensión de lectura"*** plantea tres interrogantes con respecto a la comprensión de lectura. Los dos enfoques sobre los que se sitúa la discusión problematizan la manera en la que se concibe el acto lector y está absolutamente vigente en la actualidad. Creo desde mi punto de vista que los dos enfoques presentan verdades significativas, y no se deben satanizar, pienso que el sistema tradicional de lectura, al cual hace referencia a los niveles de comprensión, si toma un lugar importante en la adquisición de vocabulario en una lengua extranjera, es una forma de evaluar, como lo especifica la autora, no un proceso de comprensión. El enfoque constructivista también es importante en la medida que existe una transacción con el texto. La autora afirma que; el aprendizaje de la lectura es un proceso individual, como lo es el aprender a caminar y el aprender a hablar, lo que indica que ya no se trata de elegir entre un método y otro para enseñar a leer, sino de crear situaciones de aprendizaje que favorezcan la adquisición de este proceso por parte del niño.

Estas dos reflexiones expuestas anteriormente, están relacionadas con la construcción de la implementación pedagógica de este trabajo en curso, donde el texto literario o cuentos cortos sean trabajados de forma global, creando situaciones de aprendizaje. En este sentido, esas situaciones de aprendizaje están relacionadas con las actividades previas a la lectura, que fueron

implementadas en esta investigación, donde el estudiante tiene la posibilidad de tener una vista global del texto para su interpretación y comprensión, al igual que la utilización del método tradicional que hace parte de los niveles de comprensión, que permite analizar a través de evaluaciones qué tanto vocabulario los estudiantes han adquirido con el uso de actividades previas de lectura.

Capítulo 2: Marco Teórico

Dado que el objetivo principal de este proyecto es desarrollar la comprensión de lectura literal a través de historias cortas, con ejercicios de prelectura para la adquisición de nuevo vocabulario y utilizando tecnología multimodal como estrategia, se explicarán algunos constructos teóricos que se refieren a comprensión de lectura, comprensión de lectura literal, actividades previas a la lectura, cuentos cortas en línea, que a su vez están relacionadas con aprendizaje mejorado por la tecnología TELL , TICs y multimodal.

2.1. El acto de leer

La lectura es una actividad que requiere que el lector se aislé en un lugar silencioso, permitiendo el descubrimiento y la recreación del lenguaje escrito. Bruno Bettelheim y Karen Zelan (1990) Leer es volver presente un pasado y, por lo tanto, se convierte en un viaje hacia el conocimiento y la verdad; al mismo tiempo puede ser útil en la inacabable tarea de comprender al mundo, al hombre, a uno mismo. La lectura implica, por una parte, una competencia, un aprendizaje del sujeto que ejecuta el acto y, por otra, es la razón que justifica en mayor medida la puesta en práctica de la imaginación, ya que en todo acto de lectura siempre apelamos a ella y es ella la que nos permite hablar del papel activo, (co)creador, (co)elaborador del lector ante la obra. De este modo, a través de la lectura se puede comprender el mundo, se pone en práctica la imaginación, los estudiantes pueden comprender su realidad e ingresar al mundo ficcional en pro del desarrollo de su imaginación.

Asimismo, Bruno Bettelheim y Karen Zelan (1990) afirman que; en todo acto de lectura subyacen dos situaciones: a) una práctica lingüística y, b) una actividad directamente relacionada con el quehacer humano, con las motivaciones, las experiencias y la vida personal, pues es un aprendizaje que se construye y se conquista paso a paso desde el momento en que el sujeto descubre y redescubre nuevos mundos, nuevos saberes. De este modo, la recepción individual se encuentra mediada por los acontecimientos vivenciales y por diversas recepciones que determinan, en gran medida, las motivaciones hacia la lectura. Leer un texto es descifrar su significado; al mismo tiempo es agregar de acuerdo con una perspectiva personal una interpretación. En otras palabras, todo texto se caracteriza por su organización interna y su codificación múltiple. En el caso específico de la lectura literaria, la participación del lector se modifica, en la medida en que el universo de la obra es un universo inventado, creado, ficcional, en una palabra. De allí que la figura del lector se hace indispensable para construir el texto.

Umberto Eco (1993) propone la figura del “lector modelo” para la interpretación de textos. El lector debe tener conocimiento previo de lo que hablará el texto, así como del tipo de lenguaje que utiliza. El lector debe realizar la interpretación iniciativa del texto dependiendo el contexto. "un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar”. Por ende, las actividades de pre-lectura, permitirán que el lector pueda tener un previo conocimiento del texto, y se genere una interpretación adecuada del mismo.

Por otra parte, Manguel Alberto (1996) nos da una definición del libro, es un receptáculo de la memoria, un medio para superar las limitantes del tiempo y del espacio, un lugar para la reflexión y para la creatividad, un archivo de nuestra experiencia y la de los otros, una fuente de felicidad, de iluminación y, en ocasiones, de consuelo, una crónica de eventos pasados, presentes

y futuros, un espejo, un compañero, un maestro, una convocatoria de los muertos, un divertimento; el libro en sus muchas encarnaciones, de la tableta de arcilla a la página electrónica, ha servido por mucho tiempo como una metáfora de muchos de nuestros conceptos y empresas esenciales.

2.2. Comprensión de lectura

La lectura es importante no solo para aprender un segundo idioma, sino también para aprender la lengua materna. Zúñiga (2003) afirma que la lectura en ambos idiomas combina habilidades similares, como los procesos de dar significado a los textos impresos, y las transacciones entre el lector, el texto en sí, y el contexto en el que se desarrolla un texto. La lectura se basa en conocimientos previos e involucra habilidades y procesos cognitivos, así como estrategias afectivas (Cain, Oakhill & Bryant, 2004; Zúñiga 2003). Las personas entre cuatro y nueve años comienzan a usar más de cien reglas fonéticas, y reconocer al menos tres mil palabras que se combinan en oraciones para dar significado (Kropp, 1996).

El proceso de aprender a leer implica una gran parte de los años elementales de instrucción en la escuela (Torgesen, Houston, Rissman y Kosanovich, 2007) y se dice que comienza con la adquisición de habilidades básicas independientes que ayudan a consolidar a un joven estudiante-lector competente. Básicamente, el reconocimiento de palabras impresas y la comprensión del mensaje que transmiten las palabras son habilidades de lectura inicial (Catts & Weismer, 2006; Hoover & Gough, 1990), lo que implica también la fluidez para extraer y crear esos significados transmitidos (Lesaux, Crosson, Kieffer y Pierce, 2010). Conceptualmente, la palabra “leer” se ha definido como la capacidad de un lector para reconocer palabras escritas correctamente y sin esfuerzo.

La comprensión comprende tanto el reconocimiento exitoso de palabras como la capacidad de comprender el lenguaje hablado (Gough y Tunmer, 1986). Fuertes habilidades de lectura de palabras y lenguaje verbal están positivamente conectadas con la comprensión lectora (Leider, Proctor, Silverman y Harring, 2013). El reconocimiento de palabras y la comprensión de su mensaje constituyen habilidades convincentes para leer, pero otros participan en el proceso de lectura; estos son decodificación de palabras, orden de palabras, conciencia y comprensión auditiva, decodificación de palabras o adquisición de la fonología. De hecho, la comprensión lectora no puede ocurrir de manera efectiva a menos que se hayan dominado las habilidades de decodificación (Zoghi, Mustapha y Maasum, Nor Rizan Tg Mohd, 2010). Asimismo, el orden de las palabras contribuye al tono semántico de una frase, y es crucial que los lectores principiantes sean conscientes de este aspecto (Ryan & Ledger, 1979).

Golinkoff y Rosinski (1976) sugirieron que los niños que comienzan a leer pueden concentrarse exclusivamente en la decodificación de palabras individuales y no utilizan la sintaxis como ayuda para determinar el significado de las oraciones. Niños que descubren conscientemente que las diferencias en el orden de las palabras pueden afectar el significado de una oración es más probable que tomen el orden de las palabras como una estrategia para decodificar el significado, cuando no hay claves lingüísticas adicionales (Bohannon III, Warren-Leubecker y Hepler, 1984).

Por lo tanto, la conciencia del orden de las palabras como estrategia para inferir el significado es un paso hacia la comprensión lectora, teniendo en cuenta que se trata de un proceso simultáneo de extracción y construcción de significado a través de la interacción y la participación con el lenguaje escrito (Sweet & Nieve, 2003).

La comprensión auditiva también es un factor que afecta y predice la calidad de lectura (Verhoeven y Van Leeuwe, 2012), ya que leer y escuchar están estrechamente relacionados (Buchweitz, Mason, Tomitch & Just, 2009) porque ambos implican la capacidad de decodificar palabras y crear significado. Los procesos de decodificación y reconocimiento de palabras suelen estar etiquetados como procesos de abajo hacia arriba, y el desarrollo de habilidades de comprensión tales como inferencias, son etiquetados como procesos de arriba hacia abajo (Harrington y Sawyer, 1992). La lectura eficaz se basa en el uso adecuado de las habilidades de decodificación y comprensión (Gough & Tunmer, 1986).

Por ende, la comprensión de lectura implica la presencia de un texto y un lector. Carrasco (1999) explica que existen diferentes posiciones teóricas al respecto, la primera se centra en el contenido del texto y considera el acto lector como la habilidad de “recuperar” lo que ha escrito el autor. La segunda enfatiza en el lector y concibe el acto de la lectura, como la utilización de los esquemas de este al entrar en contacto con el texto. La tercera postura denominada “transaccional”, afirman que intervienen tanto el texto como los esquemas del individuo, de manera tal que cada uno condiciona y es condicionado por el otro.

Entonces, con base en la perspectiva transaccional, Isabel Solé (1996) habla de tres requisitos o condiciones para el proceso de comprensión. El primero radica en el texto; la claridad o coherencia n sus contenidos, su estructura (que sea conocida para el lector), el léxico, la sintaxis, y la cohesión interna. Otro requisito tiene que ver con el lector: este debe poseer cierto conocimiento previo que lo faculte para comprender el contenido del texto. La tercera condición también se asocia con el sujeto que lee: supone la utilización de estrategias diferentes según la intención de la lectura (aprendizaje, información, entretenimiento...)."Comprendemos”

afirma Solé (1996) porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta. Si comprendemos lo que está escrito es porque podemos ir relacionándolo con cosas que ya conocíamos e ir integrando la información nueva en nuestros esquemas previos..."Además, la estructura del texto se plantea como un requisito por considerar en la comprensión de lectura. Pujol y Vivas (1997) señalan que la forma en que se encuentra estructurado un texto influye en su comprensión por parte del lector; esto se debe a que el lector posee esquemas mentales previos que le ayudan a relacionar los contenidos y la estructura de los textos con el fin de comprender el mensaje; así, diferentes tipos de texto activan distintos procesos cognitivos. Bendito (1989) sostiene que una estrategia para mejorar las habilidades de comprensión lectora, radica en el conocimiento y práctica de determinadas estructuras textuales.

2.3. Comprensión lectora en lengua extranjera

La habilidad de comprender un texto escrito es, sin duda, un proceso dinámico, interactivo e interpretativo que tiene como protagonistas al texto escrito y al lector. El lector desarrolla acciones que tienen como objetivo convertir el signo escrito en significados para, de esta forma, obtener el mensaje que el autor desea comunicar. El dinamismo de este proceso se ve reflejado en cada lector en particular y en cómo éste enfrenta el proceso lector en función de su motivación, propósitos, capacidades personales, condiciones ambientales y el desarrollo de adecuadas estrategias que le permitan alcanzar distintos niveles de lectura comprensiva.

Con referencia a la lectura de textos en un segundo idioma, Koda (2005) hace notar el aspecto interlingüístico que se origina en este tipo de lectura. Se produce aquí una interacción constante entre los dos idiomas, en la cual se requieren ajustes internos que permitan responder a

las demandas de ambas lenguas. Esto, en definitiva, conduciría a que se produjese una mayor dificultad en la lectura de textos en una lengua extranjera. Según Yolanda & Leyere de Zarobe (2011) La lectura en lengua extranjera conlleva centrarse en la lengua extranjera, pero partiendo de la lengua materna, ya que toda investigación y estudio relativos a la lectura en lengua extranjera se ha abordado a partir de lo realizado en lengua materna.

Sin embargo, en lengua extranjera el primer acceso a un texto es la decodificación, siendo un factor importante la fluidez en el proceso. Para lectores de una lengua extranjera (LE) la decodificación refiere el reconocimiento de las palabras halladas en el texto, mientras que la fluidez en una lectura silenciosa, como la lectura académica, requiere la recuperación de significados con velocidad y precisión (Sato et al., 2013). En este sentido, la adquisición de nuevo vocabulario al área de conocimiento previo del lector, permite mejorar el proceso de comprensión (Iwahori, 2008)

Por tal razón, el vocabulario juega un rol importante para llegar a un nivel de comprensión, Yolanda & Leyere de Zarobe (2011) El reconocimiento de palabras en inglés se vuelve rápido y preciso a medida que los estudiantes desarrollan la automaticidad a través de correspondencias entre letras y sonidos aprendidas en exceso y la lectura de palabras de uso frecuente. La investigación en inglés L1 sobre el seguimiento del movimiento ocular ha demostrado que los buenos lectores reconocen palabras en promedio en aproximadamente 200-250 milisegundos, mueven la vista hacia adelante aproximadamente 8 espacios de letras por enfoque, hacen movimientos oculares regresivos alrededor del 12 por ciento del tiempo (a menudo para pequeños ajustes), y se centran activamente en más del 80% de las palabras de contenido y sobre 35% de palabras funcionales.

La habilidad de comprensión de lectura que el aprendiente ha desarrollado en la lengua materna no es, necesariamente, la misma que en el segundo idioma. Algunos estudios han revelado que tiene más incidencia, sobre la comprensión de lectura en un segundo idioma, el conocimiento que el aprendiente tenga de la lengua meta que el de su lengua materna.

La investigación sobre el conocimiento del vocabulario LE también ha demostrado que el vocabulario está correlacionado con la comprensión lectora de LE. Laufer (1992) informó correlaciones de .50 a .75. Entre el conocimiento del vocabulario y el rendimiento en lectura. Qian (2002) informó correlaciones de .73 a .82. Droop y Verhoeven (2003) informaron de una fuerte relación entre el conocimiento de vocabulario de los estudiantes de LE de 3er y 4to grado y sus habilidades de lectura. Schoonen, Hulstijn y Bosser (1998) también informaron relaciones muy sólidas entre el vocabulario y la lectura, para los estudiantes de inglés como lengua extranjera de octavo grado en Holanda.

Estas investigaciones indican que el vocabulario es un eje principal para comprender textos en lengua extranjera, en este caso en inglés que es la lengua meta, lo que indicaría que para que exista una comprensión de las historias a trabajar en esta investigación, se deben realizar ejercicios de pre -lectura para incrementar el vocabulario de los estudiantes. Ya que, para que los estudiantes se conviertan en buenos lectores con una amplia gama de textos, necesitan reconocer al menos el 95 por ciento de las palabras que podría encontrar en estos textos para una comprensión esforzada, y la fluidez generalmente ocurre cuando un lector puede reconocer el 98-99 por ciento de las palabras en un texto dado. La cantidad de palabras que se necesitarían para una cobertura del 95 por ciento de la mayoría de los textos parece estar entre 10,000 y 15,000 palabras (lemas); el número para el 98-99 por ciento de cobertura probablemente requiere un

vocabulario de reconocimiento de aproximadamente 40,000 palabras (lemas) (Stahl y Nagy 2006; Schmitt 2008) (cf. Nation 2006 y su estimación de 8,000 familias de palabras para una comprensión razonablemente fluida.

Estas afirmaciones e investigaciones anteriormente mencionadas, encaminan esta investigación al fortalecimiento de actividades previas de lectura para incrementar los niveles de compresión, puesto que los estudiantes deben reconocer un cierto número de palabras para comprender un texto en lengua extranjera.

2.4. El nivel de comprensión literal y los procesos denotativos

La comprensión literal se refiere a la comprensión del significado directo de un texto, como hechos, vocabulario, fechas, horas y lugares. Se pueden responder preguntas de comprensión literal directa y explícitamente del texto (Nuttall, 1996; Pearson & Johnson, 1978).

Mohamand (1999) definió la comprensión literal como el primer y más explícito nivel de comprensión lectora, que implica significados superficiales, en la que los profesores pueden pedir a los estudiantes que ubiquen información e ideas expresadas explícitamente en el texto, y también puede evaluar el vocabulario. De acuerdo a Karlin (1980), la capacidad de leer los significados literales de las ideas expresadas, está influenciada por el dominio de los significados de las palabras en contexto. Las preguntas literales tienen respuestas expresadas directamente en el texto, y lo que hace el lector es localizar la información y copiarla o resumirla.

Méndez Silvia (2006) expone lo siguiente; los niveles de comprensión no están separados ni se dan en un orden estricto e inalterable. Según Sánchez, Rojas y Víquez (1997, p. 9) citado por Silva Méndez, “No existen recetas fijas y mecánicas, el acto de leer es un acto comunicativo

por excelencia y requiere de todas nuestras capacidades. Cada texto tiene su propia dinámica." En este, el lector se ocupa de las ideas expuestas de modo explícito, identificando informaciones tales como personajes, acontecimientos, lugares donde se desarrollan las acciones y el tiempo cuando estas transcurren en este nivel no solo se debe evaluar la memorización de datos, sino recordar que la lectura es una práctica interactiva, lo cual quiere decir que no parte únicamente del material escrito, cuyo desciframiento y memorización realizaría el lector en forma automática, sino que constituye una labor que se da por dos vías: del texto al lector y del lector al texto. Sin embargo, Silva Méndez, citando a Goodman (1996) afirma que es el lector el que selecciona los datos importantes del texto y que no todos los estudiantes recordarán los mismos datos. Está selección o "muestreo" de qué habla Goodman forma parte de un proceso interactivo, en el que cuentan tanto los caracteres impresos en el texto literario (con su correspondiente significado denotativo) como las expectativas e intereses del lector, quien conforme avanza en su proceso de lectura, va elaborando el texto en aras de encontrarle sentido.

2.5. El cuento infantil

La literatura infantil ha sido, desde sus inicios, un elemento esencial en la vida y el desarrollo de la primera infancia. Desde el punto de vista pedagógico, específicamente los cuentos infantiles son un elemento fundamental en la vida cotidiana del niño. Procuran dejar un mensaje, una enseñanza, una moraleja o, simplemente, cautivar la atención del lector. La literatura en general ha sido, durante siglos, utilizada para comunicar historias, sentimientos y opiniones. Particularmente, la literatura infantil, pretende cultivar hábitos de lectura desde edades muy tempranas e incentivar el gusto por la lectura a medida que el niño va creciendo.

El cuento es extraordinariamente favorable para la adquisición del lenguaje, en especial cuando se aprende una lengua extranjera. Según Luis S. Villacañas (2013) nos indica que la lectura de obras literarias infantiles en inglés no sólo nos aporta el conocimiento de un vocabulario de origen inglés, sino que también es un medio ideal con el que se permite alcanzar una enseñanza íntegra.

Además, la narración de cuentos, es una actividad tradicional que debe seguir siendo privilegiada en las Instituciones Educativas como lo cita Delaunay (1986), el cuento "abre a cada uno un universo distinto del suyo; invita a hacer viajes al pasado, o hacia lejanías que no conocen otros límites que los de la imaginación" (pág.38). En ese sentido, el cuento bajo todas sus formas facilita la adquisición del desarrollo personal y social, como también del lenguaje.

Por lo tanto, es necesario explicar qué se entiende por cuento y para tal fin se mencionan algunas definiciones propuestas por diferentes autores. Según la Real Academia Española, (1970). El cuento es: "una relación de palabra o por escrito, de un suceso falso o de pura invención" (p. 394). Para Víctor Montoya (2007), el cuento es: "la narración de algo acontecido o imaginado", y señala también que en el cuento tanto el transmisor como el receptor saben que es una ficción que toma como base la realidad. Y finalmente, de acuerdo con Wikipedia (2008, documento en línea): "El cuento es una narración de hechos imaginarios o reales, protagonizada por un grupo reducido de personajes y con un argumento sencillo". Por lo tanto, se puede decir que los cuentos son el producto de la narración de sucesos reales o imaginarios.

Aunque es difícil decir con precisión qué es lo que define a un cuento, hay algunos rasgos constitutivos que se mencionan generalmente en la literatura sobre el tema. El cuento es una forma particular de narración cuyo contenido suele ser diferente del contenido de otro tipo de

discursos. Tiene una estructura o estructuras diferentes de la descripción y la exposición. Tiene tramas, personajes que interactúan socialmente, y temas; puede tener una visión interna, variar el punto de vista y contener prefiguraciones. Contiene un problema o conflicto o ambos a la vez, gira en torno a los propósitos de los personajes y tiene un tipo de acción y de resolución, con diversos elementos que se relacionan con encadenamientos temporales o causales. El cuento es a menudo caracterizado por rasgos lingüísticos tales como "Había una vez", tiene una fuerza de entretenimiento, o estético-literaria, y por lo general evoca sensaciones afectivas tales como el interés, la sorpresa y el suspenso.

2.6. Contextualización histórica de los cuentos infantiles

Los cuentos infantiles nacen hace más de cuatro mil años, su intención ha sido desde siempre relatar historias, narrar anécdotas, describir sueños o dar a conocer experiencias personales del autor. Se conocen dos orígenes de la literatura infantil, el primero se refiere al material didáctico creado para los niños, que no eran específicamente cuentos y el segundo los cuentos que, para ese entonces, eran creados para adultos y que, posteriormente, fueron llegando a los niños como una estrategia para captar su atención, al tiempo que la historia le ofrece un mensaje educativo, de este modo se fue generando una costumbre de contarle historias al niño antes de dormir. Gracias a la narración, el cuento ha sido transmitido de generación en generación como una práctica oral.

En este sentido, aparece la primera transformación radical que enfrenta la literatura infantil, la cual se refiere al salto que da desde la oralidad hacia la escritura. José María Perceval Verde y Santiago Tejedor Calvo (2006) abordan el cuento infantil, definiéndolo como una herramienta para la transmisión de conocimientos, y realizan una búsqueda de lo que fue en sus

inicios. Anteriormente, la comunicación o transmisión de la literatura infantil era netamente oral-gestual ya que muy pocos tenían la capacidad de memorizar las historias y transmitirlas. Posteriormente, el cuento llegó a la imprenta y es aquí donde, para muchos, enfrenta una revolución que cambiaría su existencia. Por un lado, fue la mejor manera de recopilar historias que seguramente con el tiempo se habrían olvidado, pero, por otro, la imprenta se convirtió en una cárcel del cuento pues la imaginación se ve afectada fijándose en una estructura determinada.

Por su parte, Walter J. Ong (1993) sostiene que los seres humanos se valen de todos sus sentidos para comunicarse, pero en especial se valen de la vista y el oído para hacerlo, sin embargo, cuando la comunicación no es verbal la gesticulación es fundamental para que sea efectiva. Numerosas teorías establecen que la escritura nace de la oralidad, la oralidad del lenguaje y el lenguaje nace con el hombre. Ong (1993) afirma “La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad” (p.18) y añade que el primer escrito que se conoce en la humanidad data aproximadamente hace seis mil años, como una forma de plasmar o dejar evidencia de un lenguaje hablado, ya que la palabra dicha deja de existir incluso antes de terminar de pronunciar, el sonido no es perecedero, por lo tanto después de dicha una palabra, ésta se desvanece mientras que la escritura, si bien para muchos se convierte en una “cárcel” de la imaginación porque no permite ir más allá de lo ya escrito, pero es la mejor manera de recopilar el conocimiento y la historia que deja cada época y cada generación.

Hablando específicamente de literatura infantil, se plantea que la primera transformación por la cual ésta atraviesa es de suma importancia ya que es la responsable que en pleno siglo

XXI, se sigan contando cuentos que se contaban hace más de cuatro mil años, “La escritura, consignación de la palabra en el espacio, extiende la potencialidad del lenguaje casi ilimitadamente” (Ong, 1993, p.17) De no ser por el manuscrito, inicialmente, y luego por la imprenta muchas de las historias contadas en aquella época se habrían perdido y olvidado. En la actualidad, la escritura es el método de enseñanza del lenguaje más reconocido por padres y maestros, es decir, el primer contacto que el niño tiene con el lenguaje es la oralidad, y el canal por el cual se da esta comunicación es el oído. Sin embargo, al llegar a determinada edad, donde debe memorizar, entender y dominar el lenguaje el canal de comunicación es la vista, esta vez por medio de la escritura. “En una cultura que conoce la escritura, el aprendizaje de memoria, palabra por palabra, por lo general se logra basándose en un texto, al cual la persona recurre tan a menudo como sea necesario para perfeccionar y poner a prueba el dominio literal” (Ong, 1993, p.62)

En 1658, el pensador y pedagogo, Jan Amós Comenius, escribe una enciclopedia ilustrada para el aprendizaje del latín, conocido como el primer libro ilustrado para niños, el cual desencadenó un cambio significativo para la literatura, ya que nace a partir de este escrito el término de “literatura infantil’. Cuentos pensados para los más chicos, que surgen con una intención clara de educar, en los que se les enseña la importancia de los valores. Es allí donde el niño comienza a incorporar conceptos como el bien y el mal, aunque el canal de comunicación más utilizado en ese entonces para dar a conocer la literatura infantil era la oralidad, libros como el de Comenius (1658) fueron ocupando un lugar fundamental en los niños de esa época. De este modo cobran “vida” los cuentos de hadas que proponen, en su mayoría, finales felices. Su intención moralizadora hace que los buenos triunfen y los malos tengan su castigo, convirtiéndose en una característica esencial de un cuento infantil.

Dentro de su transformación histórica, el cuento enfrenta varios cambios trascendentales, que lo convierten hoy en día en un elemento primordial en la vida del niño. Existen algunas investigaciones que hacen un paralelo entre lo que fue el libro clásico o tradicional, y lo que es el cuento actualmente. En este punto, es importante resaltar las diferencias y características de cada una de estas variaciones de cuento, es decir, siguiendo la definición de Rossini y Calvo (2013) se entiende por cuento actual aquellas historias escritas y creadas en el siglo XXI, pensadas desde su creación para un público infantil, con temáticas más modernas y contemporáneas.

De este modo, se afirma que el cuento clásico ha trascendido a través del tiempo, tanto así que en pleno siglo XXI, el cuento infantil sigue ocupando un espacio importante en las escuelas. En segundo lugar, el cuento tradicional nace en la trasmisión oral, evoluciona, inicialmente, al llegar a la imprenta y en la actualidad aquellas historias clásicas se encuentran en medios digitales.

El cuento actual, se transmite de forma escrita y su transformación se da al llegar a medios audiovisuales, es decir, a las pantallas, lo cual permite que el cuento actual se convierta en un complemento del llamado cuento tradicional. Al afirmar que el cuento actual es un complemento del tradicional, se refiere a que les permite a los cuentos clásicos pasar de la narración a la imprenta y gracias a los avances tecnológicos, pasar de ser propios de la imprenta a incursionar en la era digital, agregándole características de interactividad, propias de una herramienta audiovisual, como lo son el sonido, la imagen en movimiento, y la posibilidad de que el niño pueda mover y jugar con los personajes. En tercer lugar, se afirma que el cuento tradicional es más universal, valedero en el tiempo y en el espacio. El actual suele ser más específico, concreto, se reduce a un ámbito o un contexto determinado, del mismo modo, el

cuento tradicional maneja signos y símbolos clásicos y, a la vez, abstractos que han perdurado en el tiempo, a pesar de que para algunos genere rechazo al identificar esquemas mentales y sociales de épocas pasadas.

Las aportaciones de Gianni Rodari abrieron el camino de la academia a una cierta aceptación del relato libre de tipo experimental. El cuento educativo dejaba de ser una encorsetada narración moralizante para transformarse en un elemento liberador del aula.

De este modo, José María Perceval Verde y Santiago Tejedor Calvo (2006) afirman que: Las nuevas tecnologías de la información han ayudado a la creación de cuentos que superan el relato escrito para transformarse en un producto audiovisual con diversas herramientas multimedia y con la posibilidad de interacción con el oyente que puede incluso alterar el relato que escucha.

También resaltan que las posibilidades ofrecidas por Internet permiten romper la cárcel impuesta al relato oral por la imprenta y la academia. El relato polifónico vuelve a ser una posibilidad en el inmenso río de documentos que la red puede ofrecer y canalizar. Se recupera la libertad de creación y cada receptor se convierte en propietario y artesano del cuento que recibe.

Asimismo, José María Perceval Verde y Santiago Tejedor Calvo (2006) afirman que el cuento multimedia interactivo recupera su identidad esencial, su base primigenia y creadora, en un lugar sin lugar, un no lugar tan mágico como su propio relato, donde se pierde el nombre del escritor concreto para recuperar el anonimato de la fantástica creación múltiple.

Como se sabe, en sus inicios, la comunicación o transmisión de la literatura infantil era netamente oral y gestual ya que muy pocos tenían la capacidad de memorizar las historias y

transmitirlas. Posteriormente, el cuento llegó a la imprenta convirtiéndose en la mejor manera de recopilar historias que seguramente con el tiempo se habrían olvidado. Con la llegada del internet, los cuentos infantiles atraviesan por otro cambio: dejan de ser propios de la imprenta y llegan al mundo audiovisual, donde la narración vuelve a tomar lugar en el cuento multimedia interactivo, como lo afirman José María Perceval Verde y Santiago Tejedor Calvo, al respecto dicen:

"El multimedia interactivo presenta una serie de características que, tanto de forma separada como de conjunto, lo convierte en un instrumento con amplias posibilidades en el terreno de la creación literaria. Básicamente se pueden señalar cuatro características esenciales de estos entornos digitales: son sucesivos, participativos, espaciales y enciclopédicos, la interactividad viene dada por las dos primeras características atribuibles a estos entornos". (2006, p. 180).

Un cuento infantil sea cual sea su formato, ha de tener historias y diseños que divierten, enseñan, entretienen y motivan a sus lectores a conocer más, deberá incentivar la búsqueda de nuevas historias y nuevos personajes. En este punto aparece el libro electrónico como una herramienta que almacena contenidos literarios en formato digital, los cuales son también llamados o conocidos como e-books. Abel Miguel Cano Delgado (2004) plantea la realidad del libro electrónico, el cual se enfrenta hoy en día a muchas problemáticas a nivel social, pues hay quienes lo rechazan y quienes están de acuerdo con su existencia.

Por otra parte, Bárbara Muñoz de Solano y Palacios (2001) realizan un acercamiento al libro electrónico, tomando como base lo que ha significado durante siglos el libro impreso, el cual reconoce como objeto tradicional que transmite la historia de generación en generación.

Igualmente hace referencia a la transición por la que pasó la industria del libro, aproximadamente en el año 2001, cuando la tecnología digital marca un antes y un después en su historia, con la aparición del e-book o libro electrónico, al cual define como un sistema que permite leer contenidos digitalizados en un aparato electrónico habitualmente portátil.

Estos avances y cambios en la transmisión de los cuentos, ese paso de la oralidad a la imprenta y luego a los medios digitales, permite a los estudiantes nuevas formas de aprendizaje, a través del sonido, de la imagen, y de la lectura en estos nuevos formatos facilita la interpretación de una narración y la adquisición de vocabulario, ya que el estudiante asocia la imagen con la palabra permitiendo un aprendizaje en contexto.

2.7. Características generales de los cuentos infantiles

Para conocer un poco acerca de las características morfológicas de un cuento infantil, se realiza un acercamiento a la teoría de Vladimir Propp (1985). Este autor analiza las diferentes clasificaciones que hasta ese entonces había tenido el cuento; pero se centra en la descripción de los cuentos maravillosos o de hadas, que responden a una estructura tradicional de un cuento clásico orientado a un público infantil, pero con cierto contenido fantástico. Desde el punto de vista morfológico, un cuento maravilloso es aquel que parte de una secuencia de sucesos negativos, que culminan en sucesos positivos, donde intervienen personajes fantásticos, ya sean humanos o animales personificados. Resulta interesante esta definición para comenzar un desarrollo de la literatura infantil, ya sea aplicada a las nuevas tecnologías, o al tradicional libro impreso.

Específicamente, esta investigación considera como período de estudio la era digital y el ingreso del cuento infantil a los nuevos dispositivos móviles, puesto que se pretende hacer uso de cuentos animados con el fin de desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes. Independientemente, de la clasificación entre cuento actual y cuento clásico, existe otra clasificación de los principales géneros que han abordado tanto los cuentos infantiles clásicos como los actuales. En grandes rasgos se clasifican en: cuentos folklóricos, cuentos fantásticos y cuentos maravillosos o de hadas, a continuación, se detallarán las características principales de cada uno, siguiendo las definiciones propuestas por Propp y la que realizan Rossini y Calvo (2013) en pleno siglo XXI.

Concretamente a lo largo de esta investigación se entiende por cuentos folklóricos, historias antiguas, provenientes de la tradición oral de cada cultura. "El término folklore" significa "saber del pueblo". Integran el folklore aquellas manifestaciones que, surgidas en el seno del pueblo y en una región determinada, se han transmitido a través de las generaciones, preservadas por la tradición" (Rossini y Calvo. 2013).

Por otro lado, están los cuentos fantásticos, caracterizados por sus finales trágicos e inesperados. "Mientras en el mundo de las hadas la magia y el encantamiento se aceptan como hechos cotidianos y naturales, lo fantástico irrumpe como lo inexplicable, lo misterioso y lo insólito." (Rossini y Calvo. 2013). Y, por último, se encuentran los cuentos maravillosos o cuentos de hadas, en los que existe un componente mágico y de encantamiento que se presenta como un hecho cotidiano y natural. Asimismo, "El sentido dramático de los cuentos de hadas busca un cambio, en sus finales, una conciliación para el conflicto. Su intención moralizadora

hace que los buenos triunfen y que sus esfuerzos sean premiados por una vida feliz" (Rossini y Calvo. 2013)

De este modo, es preciso agregar que los cuentos de los Hermanos Grimm son un claro ejemplo de cuentos folklóricos, ya que sus historias eran antiguas, provenientes de la tradición oral de cada cultura. Para los cuentos fantásticos se hace referencia a Hans Christian Andersen, quien se aventura a contar por primera vez una historia con un desenlace triste, y escribió cuentos como: El patito feo, Pulgarcita, El soldadito de plomo, La sirenita, entre otros. La bella durmiente y la Cenicienta, son un claro ejemplo de cuentos maravillosos, según Roger Caillois, quien habla del mundo de las hadas como un universo maravilloso, capaz de entrar al mundo real sin alterar su coherencia, muestra lo sobrenatural en una cotidianidad sorprendente, donde los dragones, las hadas, los milagros y la varita mágica hacen parte del día a día. "Para él, el mundo ficcional de lo maravilloso incorpora lo sobrenatural, lo imposible, haciendo que estos fenómenos sean aceptados como algo natural, como algo normal, como un elemento propio del relato" (Zapata, 2007, p. 68).

En términos generales, un cuento infantil, se caracteriza por ser simple, breve y lineal, el ambiente en el que se desarrolla la historia debe reflejar el ambiente mismo del niño, de tal forma que éste se sienta identificado con las situaciones, los personajes y el entorno, más aún cuando un cuento llega a los más pequeños, aquellos que aún no saben leer, pero que disfrutan, conocen y generan un vínculo emocional con la historia. En esta edad, la fantasía y la realidad pueden ser intercambiables, es decir, que no se logra diferenciar una de la otra. Según señaló López, "Ha de ser realista, poético, impregnado con ternura y con un margen para la fantasía. Su estilo ha de ser

sencillo, directo con preferencia al diálogo y a la acción. La presentación del mismo ha de tener una calidad técnica." (1966, p. 53).

Para esta investigación específicamente, la literatura infantil tiene un valor agregado, que es la tecnología, pero esto no quiere decir que la interactividad, el movimiento o los sonidos que traiga consigo el cuento, serán más importantes que la imagen, como ya se dijo en líneas anteriores, sea cual sea el formato del cuento la ilustración es un elemento fundamental, en efecto, el autor Angelo Nobile (1992), dedica sus investigaciones al impacto que generan los medios audiovisuales en las sociedades contemporáneas, específicamente se preocupa por la niñez y la juventud del siglo XXI.

Nobile describe cómo las nuevas tecnologías han transformado la infancia y con ella la literatura, igualmente, subraya la importancia que la imagen sigue teniendo a pesar de dichas transformaciones afirmando que, incluso, con la llegada de las nuevas tecnologías la imagen se fortalece y sigue teniendo esas características funcionales de motivar al niño a la lectura y generar lazos afectivos entre el lector y el cuento. La ilustración se convierte en un elemento que incentiva la inteligencia, la creatividad y la memoria del niño, adicional a esto, Nobile afirma que inserta en el contexto narrativo, a ser posible formando una unidad con la palabra escrita, la ilustración aclara, enriquece, integra y complementa el mensaje transmitido por el texto, del que facilita la comprensión, en especial en sujetos con dificultad para descifrar los signos alfabéticos y la decodificación del texto escrito. (1992, p. 89)

En este sentido, los cuentos utilizados en esta investigación son cuentos clásicos, y cuentos maravillosos o cuentos de hadas, estos apoyados de tecnología multimodal, estos se encuentran en medios digitales. Los cuentos clásicos son aquellos que han pasado de generación

en generación y que, a pesar de los años, siguen vigentes en pleno siglo XXI, conocidas como aquellas historias que le dieron vida a la literatura infantil, también identificados como cuentos tradicionales.

De este modo, Joaquín Serrabona (2008), psicólogo, psicomotricista y terapeuta familiar, realiza un análisis del cuento clásico donde afirma que los cuentos clásicos ayudan al desarrollo integral del niño, estructuran el universo cognitivo, emocional y relacional del niño debido a su valor pedagógico y terapéutico.

Entre las características principales de los cuentos clásicos, según Serrabona (2008), por un lado, está la diferenciación entre el bien y el mal, donde ambos se equilibran, pero siempre triunfa el bien. Por otro lado, el contenido y el mensaje de estas historias le permiten al niño concretar miedos o angustias que aún no sabe interpretar. Y, por último, dichos cuentos tienen finales felices, el niño logra identificarse con un personaje que, generalmente, es el protagonista, del cual absorbe aspectos fundamentales de su personalidad, se identifica con él, y en él proyecta sus esperanzas y sus miedos, finalmente el bueno es socorrido y el malo es castigado.

Esta investigación tiene como eje los cuentos clásicos, debido a la importancia que siguen teniendo en el siglo XXI, más allá de los avances tecnológicos, de los cambios generacionales y culturales que enfrenta la sociedad actual, estos cuentos aún acompañan la niñez y la juventud. Han cambiado su formato, pero su función sigue siendo la misma, el mensaje no cambia, y su valor pedagógico se fortalece con los años. En efecto, se han elegido de la página del British Council algunos cuentos clásicos, donde se llevarán a cabo siete talleres de lectura (7 reading Lesson), con actividades de prelectura. Este tipo de historias cortas animadas en formato digital

pueden llegar a contribuir de manera positiva para el aprendizaje de una lengua extranjera y desarrollo de los niveles de comprensión.

Según estudios, se han conocido investigaciones positivas para el desarrollo de comprensión lectora a través de textos digitales. Neva, O. (2021) en su artículo titulado: Textos Digitales y Comprensión Lectora en Primaria, nos muestra una investigación documental sobre algunas investigaciones del uso de textos digitales para mejorar la comprensión lectora; en donde se mencionan los siguientes hallazgos: González et al. (2019) evidenciaron un mejor desempeño en la comprensión lectora inferencial de los estudiantes gracias a una herramienta Web 2.0; Arancibia y Bustamante (2019) mostraron que la integración didáctica de la pizarra digital en situaciones interactivas de aprendizaje de la lectura, contribuye al desarrollo de habilidades lectoras de los estudiantes; y Sanabria (2017) destaca que los ambientes virtuales de aprendizaje colaborativos son una alternativa valiosa para superar problemas de meta comprensión lectora.

En el área de inglés, se ha encontrado que los cuentos digitales, aplicaciones y juegos, desarrollan habilidades de lectoescritura bilingüe en los niños (Machado & Ruiz, 2017), lo mismo que las canciones y los dibujos (Tarazona, 2020). También, los ambientes de aprendizaje mediado por Tics ejercicios en línea, lecturas digitales con animación, juegos, presentaciones en PowerPoint, uso de programas como Word y Paint, y actividades que buscaron interacción con el computador mejoran la lectura y aprendizaje de este idioma (Almenárez & Ortega, 2018).

Es un hecho que los textos vienen hoy en día en diferentes formatos y que hacen uso de diversos modos de comunicación, por lo que la comprensión lectora en LE ya no puede ser pensada únicamente desde la perspectiva de los textos planos o monomodales.

De este modo, la multimodalidad puede definirse de manera simple como la diversidad de formas de hacer o concebir una acción comunicativa. Adicionalmente, podemos afirmar que, en el contexto del aula, se observan diversos modos de comunicación que están activos, ya sea de manera oral o escrita, durante el desarrollo de las diversas actividades de enseñanza y aprendizaje. Más aún, desde el enfoque comunicativo de lenguas, la multimodalidad supone la utilización de diversos recursos didácticos y la estimulación de los propios estudiantes como un importante recurso lingüístico. Esta concepción multimodal del aula tiene grandes repercusiones para el aprendizaje (Kress y Van Leeuwen, 2001).

En consecuencia, el aprendizaje ya no depende central o predominantemente del lenguaje (Kress y Van Leeuwen, 2001). Este planteamiento supone que el aprendizaje ocurre cuando el aprendiz se involucra muy dinámicamente en una actividad que incorpora diversos modos de presentación y comunicación, y en la cual el discurso oral y el discurso escrito son sólo uno de los diversos modos involucrados en una determinada actividad. Es más, el uso de los recursos computacionales para la exploración, lectura y construcción de significados obliga a considerar la variable multimodal (Matthewman, Light y Davies, 2004). Como se ha demostrado, esta variable tiene gran incidencia en la interpretación, deducción o construcción de significados (Kress, 2003)

2.8. El aprendizaje del inglés a través de cuentos

La lectura es una de las cuatro habilidades de aprendizaje que un estudiante debe dominar al aprender un idioma. Es una habilidad básica y complementaria en el aprendizaje. La lectura requiere que el lector centre su atención en el texto, debe integrar conocimientos y habilidades previamente adquiridos para comprender lo que alguien más ha escrito. Chastain (1988), afirma

que a veces el acto de lectura es llamado erróneamente “habilidad pasiva” porque el lector no produce mensajes en el mismo sentido que un hablante o escritor, leyendo, sin embargo, requiere un procesamiento mental para que se produzca la comunicación. La lectura es una habilidad receptiva en la que el lector recibe un mensaje de un escritor. También conocida como habilidad de decodificación, la terminología implica la idea de lenguaje como un código, uno que debe ser descifrado para llegar al significado del mensaje.

Uno de los enfoques recientes para la lectura en EFL / ESL es el 'Modelo interactivo', propuesto por Eskey (1988). En este modelo, la 'interacción' entre el lector y el texto, y el otro es la interacción entre niveles inferiores y superiores de proceso de lectura. La lectura fluida resulta de la interacción simultánea y funcionamiento de estas dos habilidades. Habilidades de nivel inferior, se conocen como identificación. Habilidades tales como reconocer palabras y oraciones necesarias para decodificar y extraer información explícita. Las habilidades de nivel superior requieren más habilidades cognitivas esfuerzo que incluye leer entre líneas para encontrar la información implícita y comprender el punto de vista del escritor y realizar interpretaciones. Estudios desarrollados en el campo de la lectura revelan que la lectura es un proceso en el que el lector combina la información textual con sus conocimientos previos y habilidades para recrear el significado pretendido por el escritor. Perfetti (1984), define la lectura como "el pensamiento guiado a través de la impresión.

En ese sentido, la lectura es un proceso complejo que combina el uso de habilidades para llegar a la comprensión. Los lectores de lengua extranjera fortalecen las habilidades de lectura, tales como análisis de palabras, análisis estructural, uso de diccionarios, hacer inferencias y aprender el significado de las palabras a partir del contexto. Las historias cortas en las etapas

intermedias del aprendizaje de idiomas podrían ser beneficioso ya que la literatura tiene la cualidad de ser universal y los cuentos le permiten al docente enfrentarse a los problemas humanos.

Por otro lado, Stern cree que la literatura ofrece beneficios potenciales de alto orden para inglés como segunda lengua o lengua extranjera (ESL / EFL). Lingüísticamente, la literatura también puede ayudar a los estudiantes a dominar el vocabulario y la gramática del idioma. Cómo activar las cuatro habilidades del lenguaje: leer, escribir, escuchar y hablar. (Citado en Celce-Murcia 1991).

Widdowson (1984) opina que la enseñanza de una segunda lengua a través de la literatura resulta muy interesante porque la literatura constituye un uso de la lengua y precisamente es el uso de la lengua lo que queremos transmitir a los alumnos.

Madrigal Luis (2014) en su investigación titulada; “la enseñanza del inglés a través de la literatura” expresa lo siguiente: La Literatura ofrece la capacidad de crear significado y el significado a su vez crea vida y contenidos, de acuerdo a la expresión de Barthes “Literature makes the meaning the meaning makes life” (1979, pág. 84).

En ese sentido, la literatura hace parte de nuestra vida, recrea mundos que al leer son interiorizados y asumidos como propios, existentes. Al enfrentarnos a un texto, no todos lo interpretan de la misma manera, cada quien le da un significado. Es por esta razón, ahondando en el pensamiento de Barthes, la literatura consigue crear contenido y crea vida, a través de significados de conceptos unidos y conectados en un texto.

Es esa creación que permite la existencia de un ámbito comunicativo entre el lector y el autor, es a través de la literatura que miramos a través de los ojos del escritor, y comprendemos un contexto y un escenario en el que se desarrolla vida, diferente a lo conocido. Como afirma Lotman (1979) el mundo creado se apoya en unas coordenadas que el escritor transmite al lector, que lo sitúa en un espacio y un tiempo evocados a través de las palabras escritas. Esa creación de mundos posibles, permite el uso del lenguaje en contexto, lo que facilita situar al lector en un pasado, presente y futuro, interpretando el mensaje sin enseñar estructura gramatical, como es el caso de la lengua extranjera. Es hacer el uso de la lengua en un contexto específico.

El lector tiene entonces la tarea de descifrar las características de estos mundos y descifrar su significado, construyendo de esta forma conocimiento. El proceso lector tiene importancia, ya que, concede al lector el papel de creador, en el caso de una lengua extranjera, el lector tendrá que conjugar todas sus habilidades, para concretar esos procesos de significación. Cuanto mayor sea su conocimiento de esta segunda lengua, más fácil será el proceso.

La lectura de un texto literario en el aula ayudará por lo tanto al desarrollar la competencia discursiva ya que facilita al estudiante las nociones necesarias para reproducir un contexto y saber comunicar un escenario, construyendo realidades, ventaja frente a los diálogos inventados y el material didáctico sin sustrato cultural que impiden al estudiante interiorizar una realidad más allá de la situación estudiada.

2.9. Las Tecnologías multimodales en la educación

Las historias animadas o cuentos cortos hacen parte de la tecnología multimodal, ya que estas historias se encuentran en la web especialmente en los sitios de aprendizaje de inglés; estos

se muestran a través de tecnologías que ofrecen acceso a la multimodalidad (Hull & Nelson, 2005). El concepto de multimodalidad incluye los entendimientos performativas, visuales, auditivos y semióticos necesarios para construir y reconstruir el significado a partir de textos impresos y no impresos (Alvermann, 2002). Mayer (2009) define la multimodalidad desde la perspectiva de una modalidad de representaciones que incluyen palabras e imágenes impresas, como subtítulos en la pantalla y animaciones. Esto significa que los aprendizajes es el conocimiento construido a través de la actividad sensorial. Uno de los principios del diseño multimedia es que hay una mayor posibilidad de que los estudiantes sean capaces de aprender más eficazmente si son expuestos a presentaciones simultáneas de palabras e imágenes, en lugar de palabras solamente.

La tecnología digital actúa como una representación de la multimodalidad, y la multimodalidad misma surgió como un nuevo enfoque que ve la comunicación y la representación más allá del lenguaje (Jewitt, 2013). Jewitt (2013) mencionó tres principios de multimodalidad: primero, representación y la comunicación se basan en múltiples modos (visual, verbal, escrito, gestual) que contribuyen al significado; segundo, los recursos comunicativos se construyen con el tiempo para convertirse en significado las personas, y tercero, las personas definen el significado en los actos comunicativos de acuerdo con las reglas que operan durante ellos y también de acuerdo con su contexto social. El concepto antes mencionado de la multimodalidad muestra que las tecnologías multimodales ofrecen un conjunto completo de formas de construir significado, enriqueciendo el modo del lenguaje y el proceso del significado haciendo más de lo que es en un texto lineal.

Las historias cortas utilizadas para esta investigación son de género fantástico que contienen elementos multimodales que incluyen imágenes, voces en audio, música y movimientos corporales que alimentan el lenguaje impreso (Kress & Kalantzis, 2000). Lo que proporciona una mayor inmersión en una lengua extranjera.

2.10. El aprendizaje de idiomas apoyado por la tecnología (TELL)

El aprendizaje de idiomas apoyado por la tecnología (TELL) es el estudio de aplicaciones de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. TELL es el uso de tecnologías que mejora y facilita el aprendizaje educativo (Golshan & Tafazoli, 2014). La inclusión de programas TELL y dispositivos en las aulas de idiomas es beneficioso para la enseñanza de idiomas. Crear una actitud positiva en los docentes hacia el uso de tecnología y computadoras en sus clases, podría contribuir notablemente al sistema educativo (Golshan & Tafazoli, 2014). TELL consiste en la aplicación de dispositivos tecnológicos y multimedia como complemento a la enseñanza de segundas lenguas (Patel, 2014). Este enfoque abre a los estudiantes las puertas a una gran variedad de recursos comunicativos de utilidad, permite la puesta en práctica y aplicación de sus propios conocimientos y fomenta un aprendizaje natural alejado de las lecciones tradicionales (Yang y Chen, 2007).

Golshan & Tafazoli, no solo definen el concepto de TELL en su artículo titulado “Technology-Enhanced Language Learning Tools In Iranian EFL Context: Frequencies, Attitudes And Challenges” como se explica en el párrafo anterior. Si no, según estudios referenciados en su artículo, la tecnología puede manejar una amplia gama de actividades y realizar funciones programadas en diferentes situaciones. La aplicación de CALL de 1960 hasta la fecha tuvo una gran influencia en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en todo el mundo.

Hashemi y Azizinezhad (2011) citado por Golshan & Tafazoli, creen que CALL (Computer Assisted Language Learning) ayuda a generar aprendices autónomos. Los resultados de este estudio sugieren que incluir programas y dispositivos TELL en las aulas es beneficioso para la enseñanza de idiomas. Levi (2012) en su artículo titulado "Technology-enhanced language learning (TELL) in independent schools in Queensland. Queensland, Australia: Independent schools Queensland". Informa de un estudio sobre TELL en escuelas independientes en Queensland, cuyos hallazgos mostraron resultados notables en relación con el éxito del idioma.

Los profesores de estas escuelas discutieron algunas herramientas tecnológicas específicas que encontraron interesante y beneficioso para sus estudiantes, como Jing ™, Quizlet, YouTube ™ y Microsoft OneNote ™. Algunos profesores utilizaron Jing ™ para grabar explicaciones visuales y de audio para material de lectura. La herramienta en línea Quizlet también se utilizó para aprender vocabulario; esta fue una herramienta que los estudiantes disfrutaron mucho. Programas como OneNote y sitios como YouTube ™, entre otros, se decía que permitían a los estudiantes la creatividad y la sensación de estar al día. Entre los anteriores aspectos mencionados por estos profesores, otras razones para utilizar los recursos TELL, fue la proporción de recursos significativos, estas herramientas involucran y motivan a los estudiantes, tener en cuenta una variedad de estilos de aprendizaje, proporcionar interés y un cambio de ritmo, son una forma eficiente de apoyo a los estudiantes, y permite más tiempo para el desarrollo de tareas (Levy, 2012).

Además, Como señalan Tafazoli, Gómez y Huertas (2018), una correcta implementación TELL ayuda a la construcción del conocimiento y de una perspectiva de interdisciplinariedad e

interculturalidad entre los estudiantes, pues les permite ir más allá del habitual uso del libro de texto en el aula de idiomas y utilizar materiales más originales y diversas fuentes de información.

En este sentido, también puede suponer un aumento de la motivación de los estudiantes y la colaboración e interacción con aprendices de todo el mundo, además del empoderamiento del aprendizaje centrado en el estudiante y el desarrollo de una conciencia intercultural y comprensión global del mundo. En definitiva, el TELL proporciona mayor flexibilidad al aprendizaje de lenguas en comparación con los estilos más tradicionales de la enseñanza de idiomas y beneficia al aula de LE de forma multidimensional, abarcando dominios cognitivos y afectivos del aprendizaje (Ghanizadeh, Razavi y Jahedizadeh, 2015).

2.11. Las Tics como herramienta de animación a la lectura

Las nuevas tecnologías a las que hoy tenemos acceso pueden servirnos para motivar a nuestros alumnos y mejorar la competencia lingüística, la utilización de medios audiovisuales hace que el estudiante comprenda mejor la lengua porque dispone de más vías de percepción, visual y auditiva de manera conjunta.

De acuerdo con Martínez (2011) las Tics ofrecen nuevas oportunidades para introducir el texto literario en el aula, ya que podemos emplear el potencial de múltiples soportes, como procesadores de texto, cuentos multimedia, video cuentos, lecturas online, podcast, etc. Herramientas que resultan muy atractivas para los estudiantes. Para Martínez (2011) las Tics generan en el alumno una experiencia motivadora y le animan a la lectura, con todas las ventajas para la mejora de la competencia lingüística que de ésta se deriva.

Por otra parte, Las tecnologías de la información y la comunicación (Tics) incluyen computadoras, tecnologías en red con una interfaz multimodal, teléfonos móviles con capacidad para un rango de tipos de comunicación, y otras tecnologías, que permiten una comunicación multimodal (Torgerson et al., 2004). Las Tics en el presente estudio son las herramientas para sumergir a los estudiantes en comprensión lectora en inglés. Como se menciona en la definición de Tics, Internet es parte de la nueva era de la tecnología. También; De hecho, sólo es posible acceder a muchas herramientas y recursos interactivos a través del Internet. Zúñiga (2003) afirma que el potencial real de Internet radica en su capacidad para proporcionar una base para el aprendizaje de idiomas que sea abundante en textos auténticos., simultáneamente, la motivación hacia este material para ser usado.

La lectura mediante herramientas tecnológicas ha demostrado ser una estrategia pedagógica positiva. Según Truscott y Case (1999) citado en Ybarra y Green (2003), los estudiantes que han usado las computadoras para la lectura han podido mejorar su rango de vocabulario de uso frecuente, fluidez y comprensión. Además, afirmaron que la instrucción de lectura basada en el uso de la computadora también permitió una mayor interacción con los textos y atiende las necesidades individuales y la independencia, ya que los estudiantes leen textos que de otro modo no podrían leer. Es más, el software y los juegos de computadora brindan muchas oportunidades divertidas para que los estudiantes practiquen la lectura y la escritura. Hay varios paquetes de software para mejorar la ortografía, la fonética, la gramática y vocabulario de palabras reconocibles a la vista; el uso de ellos se convierte en una experiencia lingüística valiosa para contribuir en la capacidad de lectura (Ybarra & Green, 2003).

Capítulo 3: Marco metodológico

Este capítulo tiene como objetivo explicar la metodología de investigación utilizada en este trabajo, y los instrumentos para la recolección de datos, tales como; cuestionarios, entrevistas y los test de comprensión lectora. Este capítulo describe el tipo de estudio que se realizó, el contexto en el que tuvo lugar, y los instrumentos elegidos y utilizados para recopilar los datos, incluye una descripción de los motivos de su selección.

3.1. Tipo de investigación

Este estudio se enmarca dentro de la teoría de investigación acción, que tiene como objetivo identificar y reflexionar sobre los problemas y debilidades presentes en el aula que deben superarse, para que la enseñanza sea más eficaz. En la investigación acción el docente se vuelve investigador, su principal objetivo es identificar los desafíos importantes, se implementan estrategias para mejorar esas falencias, denominada parte de la acción de la investigación por qué se hace deliberadamente para traer cambios e incluso mejoras en las prácticas de enseñanza. (Burns, 2010)

La investigación acción, es una forma de entender la enseñanza como un proceso de investigación, búsqueda, reflexión sobre la práctica pedagógica, que indaga sobre introducir mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Lewin, 1973).

Elliot (1993) El propósito de la investigación acción es profundizar a través de un diagnóstico su problema, esta interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, es decir; profesores y alumnos, profesores y director.

Por ende, la presente investigación acción sigue el siguiente ciclo: planificación, implementación del plan, observación y reflexión, esta última fase lleva a más investigación. (Kemmis y Mac Taggart, 1988).

La primera fase es la planificación; esta se llevó a cabo a través de la observación y aprobación de un problema o situación relativa a las habilidades lectoras de los estudiantes a través del análisis de las pruebas saber 11º del año 2020 (Ver figura 1, análisis pruebas saber 11) y un diagnóstico inicial de lengua y comprensión de textos en inglés. Con base en estos resultados, el docente investigador identificó una estrategia para resolver las debilidades de los estudiantes en el nivel de comprensión literal; con el propósito principal de obtener resultados positivos. Esta estrategia consistió en el uso de actividades de pre-lectura para fortalecer el vocabulario y desarrollar el nivel de comprensión de lectura literal, a través de la implementación de historias cortas en línea, implementando siete sesiones de lectura con una equivalencia de 20 horas de intensidad en el horario académico diferente al establecido. (Ver anexo C: Cronograma de lectura).

Por ende, a través de este proyecto se cumple una de las características de la investigación – acción, ya que se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan Kemmis y MacTaggart (1988); (i) Se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases

del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

La segunda fase, que es la observación, el investigador sigue un proceso de recolección de datos y más análisis para obtener información sobre el estado de la estrategia implementada, con el fin de finiquitar el problema. Esta es la fase de la investigación acción en la que se utiliza un análisis sistemático para interpretar los datos recopilados durante el plan de acción. El desarrollo de esta fase genera apoyo para cambios en la práctica docente (Burns, 2010). En esta fase, el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos se apoyaron en los principios del diseño convergente, propuesto en el enfoque de métodos mixtos (Creswell & Plano, 2011). Este diseño, es útil cuando la intención del investigador es fusionar concurrentes cuantitativos y datos cualitativos para abordar los objetivos del estudio, el análisis de datos consiste en fusionar estos y comparar los dos conjuntos de información y resultados: datos cuantitativos y cualitativos.

En este sentido, para el análisis de datos se utilizó el método mixto convergente, como se nombró anteriormente. La investigación de métodos mixtos es un enfoque de investigación que involucra la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos, la integración de las dos formas de datos y el uso de diseños distintos que pueden incluir suposiciones filosóficas y marcos teóricos. El supuesto básico de esta forma de investigación es que la combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos proporciona una comprensión más completa de un problema de investigación que cualquiera de los dos enfoques por sí solos (Creswell, 2014).

De este modo, los datos cualitativos provienen de notas de campo sobre el desempeño de los estudiantes y los eventos importantes durante todas las lecciones implementadas. Además, se

complementa con datos de un cuestionario abierto a los padres y de las respuestas dadas por los estudiantes durante la entrevista.

Los datos cuantitativos provienen, en primer lugar, de las pruebas de comprensión lectora que respondieron los estudiantes en cada una de las lecciones implementadas a través de la aplicación quizziz. (Ver anexo D: Pantallazo “quizziz aap”)

Finalmente, en la etapa reflexiva de la investigación, se pretende realizar profundas consideraciones a la luz de esos resultados recogidos, en este punto, se reflexiona, evalúa y describe los efectos de la acción para entender lo que ha sucedido y comprender el problema que se ha explorado con mayor claridad. Se puede decidir hacer más ciclos de investigación para mejorar la situación aún más, o compartir la "historia" de su investigación con otros como parte de su desarrollo profesional continuo. (Kemmis y McTaggart, 1988, págs. 11-14). La Tabla 1 presenta en resumen las etapas del diseño y realización de esta investigación.

Tabla 1. Etapas para el desarrollo del proyecto de investigación.

Fases	Fechas
Análisis de necesidades (a través de cuestionarios-diagnóstico)	**Enero /febrero 2020**
Revisión del problema, ampliación del marco teórico y estado del arte	**Enero/ junio 2020**
Diseño de investigación	**Julio/agosto 2020**
Definición y diseño de instrumentos de recolección de datos	**Agosto 2020**
Pilotaje de instrumentos	**Agosto/ septiembre 2020**
Intervención pedagógica y recolección de datos	**Septiembre / octubre 2020**
Análisis de datos y definición de categorías	**Octubre 2021**
Redacción de resultados y conclusiones	**Octubre/ noviembre 2021**

3.2. Contexto:

Esta investigación se llevó a cabo en un colegio estatal de tamaño mediano ubicado en Bogotá, Colombia. El colegio San Bernardino IED, es una institución pública oficial ubicada en el sector sur occidental de Bogotá D.C. en la localidad de Bosa.

Este ofrece educación formal regular y acelerada en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y regular en la educación media, para niños, niñas y jóvenes. El Colegio San Bernardino para el año 2022 estará posicionado a nivel nacional, como la primera institución educativa pública urbana de carácter intercultural bilingüe, que forma para el respeto por la dignidad humana, la convivencia armónica y el cuidado del territorio.

3.3. Participantes:

Los participantes fueron 10 estudiantes de grado décimo del colegio en mención, cuyas edades oscilaban entre los quince y los dieciséis años. Habían sido instruidos en inglés básico e inglés intensificado como área de contenido. Sin embargo, los estudiantes estaban en un nivel básico, inglés A1, debido a la pandemia, ya que muchos carecían de conectividad y durante el año 2020 no tuvieron clases regulares, ni conexión a clases virtuales.

3.4. Rol del investigador: Profesor-investigador, además de haber sido participante en el estudio. (Patton, 2001) mediante la elaboración de la pregunta, el plan de acción, el análisis y la reflexión sobre la investigación, tuve diferentes funciones. Inicialmente, se informó a los estudiantes sobre los recursos que se iban a implementar y hacer que realmente los utilizaran. Una vez se finalizó este proceso, la tarea consistió en diseñar y administrar instrumentos de

recolección de datos para analizar los efectos de la estrategia empleada sobre las habilidades lectoras de los estudiantes.

3.5. Consideraciones Éticas:

Un proyecto de investigación-acción debe tener en cuenta cuestiones éticas para ser válido y aceptable en el campo de la investigación (Burns, 1999). Este proyecto se realizó con responsabilidad, y confidencialidad, para mostrar responsabilidad y protocolo en el estudio, el consentimiento y las cartas fueron diseñadas para el rector del colegio (Ver Anexo E : Carta de consentimiento para el rector) con el fin de obtener su aprobación para realizar la investigación, por otro lado, los padres de familia también fueron informados a través de un formulario google (Ver anexo F: formato de aceptación) , su finalidad fue obtener su aceptación y permiso para que los estudiantes participaran en el estudio.

3.6. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos se diseñaron con base en los constructos y los objetivos de la investigación, se plantearon, con el fin de conocer las percepciones de los estudiantes sobre el uso de las historias cortas en línea para el aprendizaje del inglés y el efecto de las actividades previas a la lectura, actividades de vocabulario, para lograr alcanzar el nivel de comprensión de lectura literal de esas historias.

Los datos recopilados a través de los instrumentos que se describen a continuación pasaron por un proceso de triangulación de datos (Wierdsma, 1995), con el fin de comparar la información obtenida y a su vez dar validez y confiabilidad a los hallazgos de la investigación. El enfoque empleado en esta investigación para analizar los datos previamente

triangulados fue la teoría fundamentada, cuyo propósito es generar teoría sobre los puntos centrales de interés de la investigación, mediante la codificación y estrategias de memorización (Glaser y Strauss, 1967).

En el presente estudio, los puntos centrales fueron el uso de actividades previas a la lectura, actividades de vocabulario y su posible contribución al desarrollo de comprensión de lectura de cuentos cortos en línea.

La teoría fundamentada Según Strauss y Corbin (1998), exige identificar categorías que son derivadas de los datos mediante la utilización de un método comparativo constante, comparar contenidos de diversos episodios de entrevistas o de observación, notando así las diferencias y las similitudes de los datos que lo conducen a esas categorías que ayudan a comprender el fenómeno de estudio.

Su objetivo es producir interpretaciones que puedan explicar y proporcionar información valiosa sobre las conductas sometidas a estudio. Por tal razón, se busca a través de los siguientes instrumentos la recolección de datos que puedan arrojar información significativa para la creación de categorías y posteriormente comprender el fenómeno estudiado.

3.7 Instrumentos:

A continuación, se mencionan los instrumentos diseñados y seleccionados para la recolección de datos de esta investigación.

3.7.1. El diagnóstico

Como primera fase, para la recolección de datos se implementó un diagnóstico, al principio y al final de la implementación (ver Anexo B: Prueba diagnóstica inicial), y (Ver Anexo G: Prueba diagnóstica final) con la finalidad de analizar el desarrollo de la comprensión lectora literal de los estudiantes. Scarón de Quintero afirma que; "el diagnóstico es un juicio comparativo de una situación dada con otra situación dada" ya que lo que se busca es llegar a la definición de una situación actual que se quiere transformar. La que se compara, valorativamente con otra situación que sirve de norma o pauta. (Scarón, 1985: p. 26) En ese orden de ideas, fue a través del diagnóstico inicial, que se permitió trazar una ruta inicial para el desarrollo de las sesiones y la planeación de clases, teniendo en cuenta los resultados de la prueba diagnóstica inicial.

Por otra parte, para Genisans el diagnóstico "implica expresar acerca de una realidad dada, un juicio mediante el cual esa realidad es comparada con un modelo de la misma". (Ibíd. p. 60) Esto conlleva a que el diagnóstico es, en esencia, un elemento básico que relaciona dos modelos a saber: el modelo real y el modelo ideal, y entre los cuales se establece un juicio de valor que marca la diferencia del modelo real con el modelo ideal. Es decir. Hay una proposición categórica que señala, “como es" la situación y una proposición valorativa que implica el cómo debe ser esa situación, misma hacia la que se proyectan las acciones a realizar.

Espinoza, por su parte. Señala que el diagnóstico es una fase que inicia el proceso de la programación y es el punto de partida para formular el proyecto; así "el diagnóstico

consiste en reconocer sobre el terreno donde se pretende realizar la acción, los síntomas o signos reales y concretos de una situación problemática, lo que supone la elaboración de un inventario de necesidades y recursos". (Espinoza, 1987: p. 55). Esto conlleva la necesidad, en un proceso planificador: de detectar los antecedentes primordiales que configuran la situación problemática que se desea superar: es decir; conocer la situación de la que se parte para determinar las posibilidades de acción que permiten superar dicha situación con base en las necesidades detectadas y los recursos disponibles.

3.7.2. Notas de campo:

Las notas de campo son observaciones escritas sobre los eventos que ocurren en el aula. Estos pueden escribirse durante la clase o después de que se haya llevado a cabo (Johnson, 2005; Marshall & Rossman, 1995). Elegí notas de campo como instrumento para obtener datos regulares de los hechos ocurridos en las sesiones de la intervención pedagógica, con el fin de describir aspectos notables para resolver la pregunta de investigación, y poder describir los comportamientos de los estudiantes frente a las actividades de lectura (Ver anexo H: Extracto de las notas de campo). Estas notas de campo se escribieron después de terminar las clases, escribí un breve registro de los hechos que habían sucedido durante cada una de las etapas (pre-reading, while reading and postreading) incluyendo aspectos del desempeño de los estudiantes, sus reacciones y un comentario general sobre la clase.

3.7.3. Cuestionarios

Los cuestionarios son una forma eficaz de obtener información a gran escala y son fáciles de analizar (Brown, 2001; Nunan, 1992; Seliger y Shohamy, 1989). Los cuestionarios

son clasificados en los siguientes tipos: abiertos, cerrados y mixtos, o la combinación de cerrados y abiertos (Zohrabi, 2013).

En esta investigación se aplicaron cuestionarios mixtos para proporcionar al investigador tanto datos cualitativos y cuantitativos, de modo que las preguntas abiertas puedan reflejar más información sobre las respuestas (Nunan, 1992). Los cuestionarios mixtos fueron dirigidos a los padres de los participantes, con el fin de recopilar información sobre de qué manera consideran las TICs como una herramienta útil para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje del inglés y también para conocer las percepciones de los estudiantes.

Los cuestionarios a los padres sirvieron para la recopilación de información un poco más confiable y concisa, sobre su conocimiento acerca de los aspectos actitudinales que generaron las actividades implementadas durante las sesiones de lectura. (Ver anexo I: Questionnaires to parents)

3.7.4. Entrevistas

Las entrevistas se eligen comúnmente en la investigación acción para el proceso de recolección de datos cualitativos. (Burns, 1999); Marshall y Rossman (1995). En consecuencia, se entrevistaron los estudiantes que participaron en esta investigación, utilizando un formulario google, que permitió evidenciar las respuestas de cada uno, como una herramienta para recopilar datos en la investigación. En ese sentido, se aplicó una entrevista semiestructurada con el propósito de comprobar las percepciones generadas en los estudiantes al ver las historias en línea. (Ver anexo J: Interview to Students)

Por otra parte, Deslauriers, J. (2004). Define; “La entrevista de investigación es una interacción limitada y especializada, conducida con un fin específico y centrada sobre un tema particular”. El mismo establece el principio fundamental de la entrevista. Deslauriers, J. (2004) “El principio fundamental de la entrevista en la investigación cualitativa es el de ofrecer un marco en el interior del cual las personas que responden expresaran sus comprensiones de las cosas en sus propios términos”. En ese orden de ideas, la entrevista realizada a los participantes permitió ver con sus propias palabras de qué manera la implementación de estas sesiones de lectura afecto tanto su parte cognitiva, y emocional al motivarlos a aprender inglés de manera agradable.

3.7.5. Pruebas de comprensión lectora

Las pruebas se emplean para evaluar los logros de los alumnos (Shohamy, 2001) y constituyen un intercambio comunicativo entre el formador y el aprendiz (Kirschner, Spector-Cohen & Wexler, 1996). En esta investigación, se utilizaron pruebas para evidenciar el cambio, si lo hubiera, en los participantes en comprensión de lectura literal.

El principal objetivo de este estudio fue encontrar de qué manera la implementación de actividades previas de vocabulario antes de implementar las lecturas llegaron a afectar el nivel de comprensión literal de los estudiantes. Para lograr esto, se planeó utilizar pruebas de comprensión, a través de la aplicación quizziz, esta herramienta permitió sistematizar los resultados en una matriz de Excel donde se obtuvieron las respuestas de cada estudiante (Ver anexo K: Matriz Excel pruebas de comprensión), lo que facilitó la gestión de datos cuantitativos en el proyecto. Asimismo, se aplicaron las pruebas teniendo en cuenta que existió la probabilidad que los estudiantes sintieran un mayor sentido de motivación si sus respuestas positivas

incrementaran. Cohen (1980) señala que las pruebas son uno de los medios para mantener la motivación de los estudiantes. (Brown, 2007), que, a su vez, podría generar motivación para la lectura en inglés.

Estas pruebas de lectura se implementaron en la etapa posterior a la lectura, en cada una de las sesiones y durante toda la intervención pedagógica, con el fin de evaluar la comprensión literal de cada una de las historias y así recopilar datos cuantitativos.

Capítulo 4: Diseño pedagógico e implementación pedagógica

En este capítulo se describen los procesos pedagógicos desarrollados en el trabajo de campo, con el fin de recoger información para responder la pregunta de investigación: ¿Cómo el uso de cuentos cortos en línea contribuye al desarrollo de la comprensión de lectura literal en inglés con estudiantes de grado 10 del colegio IED San Bernardino?, con base en la construcción de esta pregunta, se seleccionó algunas historias de obras literarias y biografías de personajes icónicos de la historia; se tuvo en cuenta el nivel de complejidad del idioma, con el fin de ser coherente con sus conocimientos previos.

La intervención pedagógica se basó en actividades previas de vocabulario, reconocimiento de ideas principales del texto y preguntas finales referentes al mismo. (Pre-reading- while reading and post-reading). Durante estas etapas, implementé actividades para que los estudiantes aprendieran y practicarán vocabulario, identificaran palabras mientras leían las historias en línea y finalmente, los talleres de lectura se utilizaron para evaluar la comprensión de esas historias.

Cada uno de los textos planteados para la intervención pedagógica se basó en la adquisición de nuevo vocabulario que se seleccionó del contenido de las historias cortas, puesto que; el conocimiento del vocabulario es uno de los mejores predictores de la comprensión lectora (Richek, 2005). Sí se tiene un buen manejo del vocabulario el proceso de comprensión será mayor. Es más, la comprensión lectora se evaluó a través de talleres de lectura en los que se pidió a los estudiantes identificar hechos, personajes o escenarios mencionados en las historias.

4.1. Visiones del lenguaje y el aprendizaje

4.1.1. Visión del lenguaje

El lenguaje es un vehículo para hacer propuestas sobre el mundo. Además, el lenguaje actúa como la representación de la realidad, incluidos los pensamientos y sentimientos personales (House, 1977), que se puede extraer de las palabras (Reddy, 1979). El uso del lenguaje se abordó a lo largo de implementación pedagogía, ya que, brindó a los estudiantes la oportunidad de interactuar con el idioma de un texto con el fin de entender un mensaje. Se centró en la lectura como construcción de significado a partir de un mensaje (Day & Bamford, 1998).

La lectura es muy importante para la adquisición del lenguaje; contribuye a mejorar el logro en el idioma, y también tiene efectos positivos en la ortografía y la escritura (Harmer, 2007). Aprender a leer es también uno de los componentes de la alfabetización (Inglis & Aers, 2008), y es el camino hacia el desarrollo de una comunicación eficaz, como función principal del lenguaje. Por tanto, las lecturas utilizadas durante esta investigación, fueron dirigidas no solo a que comprendieran las palabras en un texto, sino también para desarrollar habilidades de alfabetización e incorporar el potencial de los alumnos para un futuro aprendizaje y comunicación ya que, el aprendizaje del lenguaje no cesa, el desarrollo se produce a lo largo de toda la vida.

4.1.2. Visión del aprendizaje

Este estudio se realizó considerando el proyecto bilingüe que estaba desarrollando el colegio, guiado por el gestor académico entre el convenio del Consejo

Británico y la SED (2234 de 2021) cuya justificación se basa en la necesidad de aprender un idioma como herramienta para la vida. El propósito de aprender otro idioma es poder comprender los intercambios económicos y culturales de un mundo globalizado, adoptando una posición de mente abierta hacia la cultura de los lugares donde se hablan otros idiomas, así como poder comprender la lengua extranjera como objeto de estudio y para la negociación de significados (MEN, 2006). Leer en este estudio es el medio para aprender el idioma, ya que se trata esencialmente de comprender, e implica que los lectores comprendan el texto construyendo un significado por sí mismos (Cameron, 2001). Al leer, el texto se convierte en el emisor, y el aprendiz es el receptor de significados (Reddy, 1979). Además, el lenguaje para la comunicación es parte de la dimensión cognitiva del estudiante, que tiene que ver con el conocimiento y la comprensión intelectual (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956).

Durante los talleres de lectura, se animaba a los estudiantes a descubrir el idioma por sí mismos, cuando ellos leían y observaban las historias, encontraban palabras en contexto. El maestro actuó como un guía y facilitador de este proceso, al permitir que los estudiantes interactuaran con el docente, y se involucraron en la experiencia de aprendizaje (Betty, 2013).

4.2. Diseño instruccional

4.2.1. Planificación de los talleres de lectura

La intervención se realizó en diferentes sesiones, durante un total de 20 horas. Primeramente, se efectuó una presentación al sitio web

http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/ ,que contenía las historias que se utilizaron para la intervención. Después de esto, se realizó la implementación del diagnóstico inicial de lengua y comprensión, para este diagnóstico se utilizó la siguiente página web; Free 15-minute English test | EF SET Quick Check, (ver anexo B: Prueba diagnóstica) los resultados fueron recopilados en una matriz de Excel .Luego de esto, se implementaron las historias animadas, cada una de estas sesiones se dividió en etapas de prelectura, lectura y pos lectura, para completar un ciclo de dos horas cada una. Se implementó un total de siete sesiones y siete historias animadas siguiendo las tres etapas. Las lecciones se planificaron utilizando el formato British Council, para tener una descripción precisa de la metodología implementada. (Ver Tabla 2).

Ejemplo de la implementación del "Lesson plan British Council Format" (Selected entries from the Trinity English Language Lesson Plan Competition 2013)

Lesson plan

1. **Objectives of the lesson:**

- Familiarize students with some of the vocabulary they will find in the story
- Identify the vocabulary taught in the context of the story
- Assess comprehension of facts from the story

[3]*Tabla 2. Ejemplo de implementación del "lesson plan British Council Format".*

Sesión 1 ***Stage***	***story***	*Romeo and Juliet by William Shakespeare* ***Instructions***	***Timing***
Stage 1: Pre-class preparation **Lead-in** ***Pre-reading***		The teacher will show a set of flashcards of the following words: (fight, love, angry get married, drink, sleep, wake up (See Appendix L : Flashcards Sample for the Story "Romeo and Juliet") Then some students will do a matching exercise on line (they will match the picture and the word) teacher will introduce the story using a power point presentation	*10* mins
Stage 2: During class **Highlight target language** ***While-reading***		The students will watch the video of the story (See Appendix M: Screenshots Story "Romeo and Juliet" for screenshots of the story); the teacher will make pauses to read the caption of the scenes. Then students will say the words they read in the story; teacher will highlight main ideas from the story	*30 mins*
Stage 3: Post- activity *Post-reading*		The students will do an exercise about identifying the wrong word in sentences taken from the story. This will be done with the help of the teacher. Finally, each student will take a quiz (See Appendix N: Reading Comprehension Test Sample quizziz app) in which they have to read some sentences and write true or false	*20 mins*

4.2.2. Implementación

El proceso llevado a cabo en cada uno de las sesiones consistió en la implementación de tareas variadas durante las sesiones de pre-reading, while reading y post-reading. Durante la etapa previa a la lectura, se presentó a los estudiantes flash cards que incluían el vocabulario preseleccionado. Esta gama de vocabulario contenía de diez a doce palabras. Los criterios utilizados para seleccionar las palabras fueron, en primer lugar, que estas eran parte de las ideas principales de la historia y, en segundo lugar, las que aparecían explícitamente y

[3] British Council Format adapted: English language example lesson plans selected entries from the trinity college London, 3rd International teacher educator conference, Hyderabad, India, March 2013.

multimodalmente durante la reproducción de la historia en línea, por ejemplo, sustantivos y verbos. Después de la presentación, los alumnos practicaron el vocabulario a través de diferentes tareas previas a la lectura como mirar y decir, escuchar y señalar, que incluía actividades como clasificar palabras en categorías, completar palabras que faltaban en declaraciones de las historias, emparejar imágenes con palabras, entre otros.

Luego, en la etapa de lectura, leyeron la historia en línea mientras la escuchaban, esto se hizo dos o tres veces. Durante esta etapa, se realzaron eventuales pausas al reproducir las historias, para que los estudiantes identificaran las palabras, después de haberlas leído, obtuve respuestas de los estudiantes con respecto a los aspectos fácticos de la historia leída, usando qué, quién, dónde y cuándo. Durante la etapa posterior a la lectura, hice que los estudiantes respondieron una prueba de selección, una prueba de verdadero / falso sobre aspectos literales y hechos de la historia utilizando la plataforma de quizziz; https://quizizz.com/admin/private. (Ver anexo Ñ: Screenshot quizziz)

Al final del proceso de intervención, se aplicaron las entrevistas a los estudiantes utilizando un formulario google (Ver anexo I: Entrevista estudiantes). Estos datos se referían a sus percepciones sobre las sesiones y las actividades implementadas durante las lecturas. En este momento, también se implementaron los cuestionarios a padres para obtener información adicional con respecto a lo que eventualmente les habían contado sus hijos sobre las actividades desarrolladas en el colegio. Todos los procesos realizados durante esta intervención (ver Tabla 3) se contabilizaron para obtener valiosos datos de la investigación, en términos de cuestiones pedagógicas, así como en aspectos actitudinales de los estudiantes, lo que logro responder a la pregunta de investigación.

Tabla 3. Cronograma de la intervención Pedagógica.

Proceso	Historias animadas	Fechas
Application of reading comprehension diagnostic test	ESL pets reading	September 2nd
and analysis of results	A midsummer night´s	September 3rd
Reading lesson 1 (pre, while and post-reading activities)	dream	September 9th
Reading lesson 2	Florence Nightingale	September 10th
Reading lesson 3	Romero and Julieth	September 15th
Reading lesson 4	Hamlet	September 20th
Reading lesson 5	Emmeline Pankhurst	September 21st
Application of questionnaire to parents	Google format	September 22nd
Reading lesson 6	Beatrix Potter	September 27th
Reading lesson 7	The lion and the	September 28th
Application of reading comprehension final diagnostic	mouse	September 28th
test	Frogs in love: Romeo	
Interviews to students	and Juliet	September 30th
	Google format	

Capítulo 5: Resultados y análisis de datos

5.1. Resultados y análisis de datos

En este capítulo, se describen los procedimientos utilizados para categorizar y analizar los datos obtenidos a través de los diferentes procesos e instrumentos implementados durante la intervención pedagógica, cuyo objetivo fue determinar cómo el uso del vocabulario en las actividades previas a la lectura afectó el desarrollo de la comprensión lectora literal en los estudiantes de grado décimo usando historias cortas en línea.

Durante la implementación pedagógica, las lecciones se dividieron en tres etapas, en primer lugar, actividades previas a la lectura, estas fueron actividades relacionadas con el vocabulario trabajado en las historias, ejercicios de pronunciación, matching y Listening. En segundo lugar, una presentación en power point en inglés, donde se relacionaba el autor de la obra y las características generales del cuento como; personajes, lugares, entre otros. Luego se leyó las historias animadas, donde se trabajaron algunos actores pertenecientes al canon literario como William Shakespeare, y obras biográficas. En tercer lugar, se implementaron las pruebas de comprensión lectora para evaluar la comprensión literal de las historias utilizando la página “quizziz”, con formato falso y verdadero, selección múltiple, y respuestas abiertas.

5.2. Procedimiento de gestión de datos

Los datos fueron recolectados a través de la implementación de cuatro instrumentos: notas de campo, una entrevista con los estudiantes, un cuestionario para los padres y un conjunto de siete lecturas, pruebas de comprensión para cada uno de los cuentos que leyeron

los participantes utilizando la herramienta quizziz. Esta información obtenida de cada uno de los instrumentos ejecutados se transcribió a una matriz en Excel (Ver anexo O: Gestión de la información), con el fin de dar una organización de la información adecuada que facilitó el análisis posterior al investigador.

5.3. Validación

Los datos recolectados durante la intervención pedagógica fueron validados principalmente a través del proceso de triangulación (Burns, 1999) mediante la recopilación de varias perspectivas que emanaron de los diferentes instrumentos. Recogí datos cualitativos y cuantitativos en diferentes momentos de la intervención. En primer lugar, los datos cualitativos provienen de notas de campo sobre el desempeño de los estudiantes y eventos importantes de todas las sesiones implementadas, que se complementa con datos de un cuestionario abierto a los padres y de las respuestas dadas por los estudiantes durante la entrevista. Los datos cuantitativos provienen, en primer lugar, de las pruebas de comprensión lectora que respondieron los alumnos en cada una de las sesiones implementadas, los resultados se mostraron en gráficos estadísticos después de ser transcritos en Excel; en segundo lugar, la entrevista semiestructurada se realizó de manera individual al finalizar la sesión pedagógica utilizando un formato de google.

Para dar mayor validez e integridad a los datos cualitativos (Bryman, 2006) fueron triangulados y corroborados con el apoyo de los datos cuantitativos conjuntos, utilizando un enfoque de método mixto (Creswell & Plano, 2011). Este proceso se describe a continuación.

5.4. Metodología de análisis de datos

Los datos cualitativos recogidos para este estudio se gestionaron siguiendo los principios de análisis de datos propuesto por Corbin y Strauss (2008) utilizando el enfoque de teoría fundamentada, que se cimienta cuando se recopilan y analizan los datos sistemáticamente. Ellos establecieron un modelo en el que todos los datos se recopilan y agrupan para identificar patrones recurrentes, utilizando tres niveles de codificación: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. En el primer nivel, los datos se dividen en agrupaciones similares para formar información preliminar. Categorías; en el segundo nivel, las categorías preliminares se reorganizan en grupos para asemejarse a temas específicos, y en el tercer nivel de codificación estos temas se integran para formar una estructura sustancial.

Los datos cuantitativos que recogí de las pruebas de comprensión lectora y las preguntas de las entrevistas también se sistematizaron en Excel, y luego se gestionaron estadísticamente utilizando las gráficas que ofrece el programa Excel para este propósito, con el fin de mostrar cambios en los resultados de los estudiantes en comprensión lectora junto con la intervención, y para ilustrar sus percepciones emocionales sobre las lecciones, lo que me ayudó a hacer comparaciones e interpretaciones.

Teniendo en cuenta que había dos corrientes de datos, utilicé el diseño paralelo convergente sugerido en el enfoque de método mixto (Creswell & Plano, 2011) para fusionar los resultados de ambos componentes y facilitar su comparación e interpretación, además de

su respectiva validación. Los procedimientos para este proceso de fusión de datos se muestran en la tabla 4, siguiendo el diseño presentado en Creswell y Plano (2011, p. 79).

Tabla 4. Procedimientos de diseño convergente para el análisis de datos.

Pasos	Descripción	Procedimiento
1. Diseño de las variantes a nivel cuantitativo y cualitativo y, la recolección de datos cuantitativos y cualitativos	• Establecer la pregunta de investigación • Determinar el enfoque cuantitativo y cualitativo • Obtener permisos • Identificar los aspectos cualitativos y cuantitativos	Formularla pregunta de investigación. Definir los datos cuantitativos: Las notas finales de los test de comprensión lectora. Los padres de los participantes, los estudiantes y la rectora firman el consentimiento Implementación de la intervención pedagógica y recopilación de datos a través de las notas de campo, cuestionarios para padres y una entrevista mixta para estudiantes.
2. Analizar la información cuantitativa y cualitativa	• Colectar información abierta y cerrada. • Analizar los datos cuantitativos utilizando estadísticas descriptivas, estadística inferencial y / o tamaños de efecto. • Analizar datos cuantitativos, utilizando la teoría cuantitativa	Análisis estadístico de los resultados de las pruebas de lectura y análisis estadístico de la entrevista, utilizando gráficos estadísticos. Teoría fundamentada: A) Codificación de las preguntas abiertas, notas de campo buscando indicadores. B) Codificación axial: mirara través de indicadores para delinear las categorías emergentes. C) Codificación selectiva: integre las categorías y analice su relación con la pregunta de investigación.
3.Utilizar estrategias para fusionar los dos conjuntos de resultados	• Identificar áreas de contenido representada en conjuntos de datos y comparar, contrastar, y / o sintetizar que da como resultado una discusión.	Análisis estadístico de los resultados ilustrados en gráficos sobre las pruebas de comprensión lectora y la encuesta de preguntas cerradas. A. Codificación abierta para las encuestas y entrevistas, preguntas abiertas y notas de campo en busca de indicadores.

	• Identificar diferencias dentro de un conjunto de resultados	B. Codificación axial: mire a través de los indicadores para delinear las categorías emergidas C. Codificación selectiva: integre las categorías y analice su relación con la pregunta de investigación.
4. Interpretar los resultados emergentes	• Realizar más análisis, relacionar los datos transformados (Por ejemplo; realizar estadísticas, análisis que incluyan recuentos temáticos) • Resumir e interpretar los resultados, como se relacionan entre sí, y / o para producir más comprensión.	Triangular los resultados cuantitativos y cualitativos para responder a la pregunta de investigación. La mezcla de la información ocurre, cuando los datos cuantitativos y cualitativos durante el proceso de investigación, el investigador analiza los dos conjuntos de datos. Uso de un interactivo y discusión simultánea de datos, apoyando el cualitativo resultados con los datos cuantitativos.

El diseño convergente se utilizó para validar los datos recopilados de las notas de campo, y las preguntas abiertas del cuestionario y entrevista, con la interacción y sustento de los resultados cuantitativos recogidos en las pruebas de comprensión lectora y las pruebas de preguntas cerradas. La forma en que los resultados proporcionados por las dos líneas de datos convergieron y divergieron fue una fuente de comprensión para responder a la pregunta de investigación, como sugirió Creswell y Plano (2011).

5.5. Categorías

5.5.1. Mapeo de categorías generales

Como se menciona en la metodología para analizar los datos, se debe utilizar codificación abierta, axial y selectiva. La codificación se realizó con datos cualitativos recolectados de tres de los instrumentos: las notas de campo, los cuestionarios y la entrevista a los estudiantes. La primera codificación, o codificación abierta, permite al investigador hacer un examen de los datos con el fin de reconocer las unidades de análisis que se convierten en un código para el establecimiento de categorías y subcategorías centrales (Cohen, Manion y Morrison, 2013; Corbin y Strauss, 2008). Comencé este procedimiento de codificación abierta, usando los datos cualitativos proporcionados por los diarios de campo, mediante codificación con colores, después de hacer una lectura detallada de las reflexiones que surgieron después de cada clase. Además, hice notas al margen en el cuestionario a los padres y las entrevistas a los estudiantes, para establecer diferentes patrones de información, con el fin de comparar y analizar las respuestas que dieron durante la aplicación del proyecto. (Ver Anexo P: Muestras de codificación abierta (capturas de pantalla) para una muestra de codificación abierta).

A partir de estas estrategias de codificación abierta, identifiqué e hice una lista de indicadores que ilustró mis hallazgos preliminares:

Indicadores

1. Interés por el aprendizaje de nuevo vocabulario

2. El inglés visto como oportunidad para su desarrollo profesional y laboral

3. Incremento de nuevo vocabulario en LE para ser utilizado en un lenguaje cotidiano

4. Acercamiento de una lengua extranjera a través de la historia

5. Sentimientos y emociones positivas hacia el aprendizaje del inglés y las sesiones implementadas

6. Mayor interés en el uso de recursos multimodales

7. Actitudes positivas de los estudiantes durante el desarrollo de pruebas de lectura y la aplicación quizziz.

8. Inmersión en la cultura inglesa a través de biografías cortas

9. Administración del tiempo durante las pruebas de lectura.

Luego pasé al siguiente nivel de codificación, que es la codificación axial, con el fin de establecer relaciones entre los indicadores iniciales para comenzar a reducir los datos en categorías. Para llegar a estas categorías específicas, empleé las estrategias de lectura y comparación constante sugeridas por Corbin y Strauss (2008) que me ayudaron a unificar la lista de indicadores, y producir las categorías y subcategorías que se muestran en la Tabla 5

Tabla 5. Codificación Axial.

Pregunta de investigación	Categorías	Indicadores
¿Cómo el uso de cuentos cortos animados contribuye al desarrollo de la comprensión de lectura literal en inglés en estudiantes de grado 10 del colegio IED San Bernardino?	1. Mejoramiento en la comprensión literal	● Incremento del vocabulario ● Capacidad para entender textos cortos ● Administración del tiempo en las pruebas de comprensión.
	2. Acercamiento a experiencias emocionales por parte del lector a través de las historias.	● Interés en el aprendizaje de nuevo vocabulario ● Percepciones positivas frente al aprendizaje donde se usaron historias en línea. ● Relación de las historias con su experiencia de vida o modelo a seguir ● Inmersión en la cultura a través de las historias

5.5.2. Discusión de categorías

El análisis de los datos recopilados en este estudio dio como resultado dos categorías principales, la primera fue: Mejora de la comprensión de lectura literal en vocabulario y párrafos cortos, y la segunda fue: Acercamiento a experiencias emocionales por parte del lector a través de las historias. La primera categoría se refiere a la evidencia de la mejora en la

comprensión del vocabulario y las declaraciones breves de hechos importantes en las historias, y la otra se refiere a la descripción de las emociones generadas por el uso de estas historias en el idioma inglés y en su experiencia de vida, como también su percepción positiva frente a las lecciones implementadas en la intervención pedagógica.

5.5.2.1 Mejora de la comprensión de lectura literal en vocabulario y párrafos cortos

Esta categoría surgió del análisis de los datos proporcionados por las notas de campo y en las respuestas dadas en la entrevista de los estudiantes, cuando se les preguntó sobre lo que pensaban que había aprendido con el uso de cuentos cortos en línea; estos datos se contrastaron con los resultados que mostraron los estudiantes en las pruebas de comprensión lectora a través de la aplicación quizziz.

Comprender el significado del vocabulario es un componente de la lectura literal. (Nuttall, 1996; Pearson & Johnson, 1978) y un predictor de buen rendimiento en lectura (Richek, 2005). Huckin y Bloch (1993) señalaron que; “la investigación ha demostrado que los lectores de una segunda lengua dependen en gran medida del conocimiento del vocabulario y que la falta de este conocimiento es el mayor obstáculo que deben superar los lectores de una segunda lengua "(p. 154). Además, la capacidad de que un lector reconozca las palabras escritas es un indicador del proceso de comprensión lectora (Perfetti, 1985). El conocimiento del vocabulario se correlaciona fuertemente con la comprensión lectora (y oral). La mayor parte del crecimiento del vocabulario ocurre incidentalmente, a partir de una inmersión masiva en el mundo del lenguaje y del conocimiento (Hirsch, 2007), esto se vio

reflejado a través de los test de comprensión y las actividades de pre-lectura y como este vocabulario contribuyó a la comprensión literal de las historias cortas en los estudiantes.

Según (Haji Maibodi**,** 2008) las actividades de "prelectura" de un texto en particular, provocan o proporcionan los conocimientos previos adecuados. La fase de lectura previa ayuda a los estudiantes a definir la selección de criterios para el tema central de la historia o el argumento principal de un ensayo. Las actividades previas a la lectura incluyen: discutir el autor o el tipo de texto, lluvia de ideas, revisar historias familiares, considerar ilustraciones y títulos, ojear y escaneo (para los puntos principales de la estructura y las direcciones futuras).

Por otra parte, las observaciones registradas en las notas de campo revelaron cómo los estudiantes aprendieron nuevo vocabulario, esto también fue afirmado en las entrevistas realizadas a los estudiantes. Durante las sesiones la mayoría de los estudiantes mostró interés por las actividades, les gustaron los ejercicios de matching y las imágenes que se mostraron a través de flash cards, los estudiantes señalaron las imágenes, las reconocieron y pronunciaron el vocabulario.

La habilidad de comprensión lectora comienza a construirse antes de leer. Dado esto, el desarrollo de diferentes actividades de pre-lectura parece ser significativo para acrecentar el conocimiento léxico, basándose en la premisa que sostiene que la nueva información debe ser integrada a lo que el aprendiz ya sabe, Christen y Murphy (1991) consideran que la enseñanza del vocabulario en una etapa previa a la lectura es una intervención instruccional de mucha utilidad en el desarrollo de la comprensión de lectura. De esta forma, es importante detenerse a observar las imágenes que la gran mayoría de los textos incluye.

En el registro de los diarios de campo se pudo evidenciar la mejora del vocabulario, el desarrollo de la comprensión literal y las percepciones positivas de los estudiantes frente al aprendizaje de una lengua extranjera. Cada uno de los extractos de las notas de campo posee un subtítulo que permiten contextualizar al lector sobre los hallazgos encontrados durante esta investigación.

Reconocimiento de nuevo vocabulario

Antes de las actividades de lectura, les pedí a los estudiantes que mencionaran palabras trabajadas en la sesión anterior, y pude ver su participación activa porque recordaban todas las palabras enseñadas, los estudiantes manifestaron que no habían escuchado antes las siguientes palabras; trick, "play" desde la connotación de obra teatral, fairy, spell etc. Estas palabras las aprendieron de la historia que se trabajó anteriormente (A midsummer night's dream). Podría concluir que el uso de tarjetas didácticas fue una buena estrategia para aprender nuevo vocabulario al igual que el ejercicio de matching que se realizó en la misma página con el nombre de "preparation", y donde los estudiantes enviaban sus resultados al grupo de WhatsApp con un buen puntaje. (Extracto 1. Notas de campo, 09 de septiembre de 2021)

Hoy les pedí a los estudiantes que me dijeran algunas de las palabras que habían aprendido de la actividad previa a la lectura (pre-reading), a través de un ejercicio de matching y como en la última vez, muchos de ellos activaron el micrófono y participaron, esta vez el vocabulario se trataba de la historia de Romeo y Julieta, recordando casi el 100% del vocabulario. (Extracto 2. Notas de campo, 10 de septiembre de 2021)

El uso de las actividades previas a la lectura (pre-reading) comenzó con la utilización de flash cards y una corta introducción sobre aspectos importantes de la historia en una presentación en power point, La presentación y las actividades para practicar las palabras enseñadas demostraron ser una buena estrategia para los estudiantes. (Extracto 3. Notas de campo - 20 de septiembre de 2021)

Además, el aprendizaje de vocabulario fue notorio, ya que, cuando les pedí que me dijeran las palabras que habían aprendido, fueron capaces de mencionarlas todas, eso significó que podían retener el vocabulario. A veces implementé actividades en las que los estudiantes leyeron oraciones que incluyeron palabras previamente presentadas en el flash cards, los estudiantes mostraron comprensión de ellas. Estas observaciones son apoyadas por Prince (1996), quien dijo que la retención de vocabulario se mejora cuando los alumnos aíslan temporalmente las palabras de su contexto y hacen un proceso de elaboración sobre ellas. Folse, (2004) informó que el uso de actividades previas a la lectura que resaltan el vocabulario de un texto, es una buena manera de adquisición de nuevo léxico.

Con referencia a lo anterior, se pudo evidenciar a través de los diarios de campo y los test de comprensión utilizando la herramienta quizziz, como los estudiantes mejoraron progresivamente su vocabulario en lengua extrajera.

Por otro lado, las respuestas que dieron los estudiantes durante la entrevista demostraron que habían mejorado su comprensión de palabras. Dijeron que después de haber realizado las lecturas, habían incrementado su vocabulario, como se presenta en los extractos 4 a 6.

Con relación a la pregunta número 2 de la entrevista, los estudiantes respondieron lo siguiente:

Adquisición de nuevas palabras

2. ¿*Crees que con la implementación de estas lecturas has aprendido más inglés****?***

"*sí, porque me ha permitido adquirir más conocimiento en el vocabulario e interpretar imágenes***"** (Extracto 4. Estudiante 4-Entrevista)

"Sí, a medida que hemos ido leyendo diferentes cuentos, hay vocabulario que no conocía y del cual ahora obtengo conocimiento, así que las clases si me han aportado nuevos" Extracto 5. Estudiante 5-Entrevista

"Desde luego, considero que las lecturas han mejorado mi comprensión lectora y mi vocabulario, lo que las ha hecho muy beneficiosas para mi proceso educativo". (Extracto 6. Estudiante 7-Entrevista)

El uso de cuentos cortos animados como recurso multimodal también fue significativo para que los estudiantes comprendieran y aprendieran vocabulario nuevo. Farías et al., (2010) aludieron a una investigación sobre los efectos positivos en la retención de vocabulario a través del uso de multimedia, en la que las palabras se presentan con un modo visual. El procesamiento multimodal de la información puede generar una mayor retención del aprendizaje incidental, ya que, los estudiantes procesan la información a través de canales visuales y verbales, esto significa para ellos más posibilidades de recuperar información

léxica (Silva, 2000), que fue lo que manifestaron los participantes de este proyecto de investigación.

Los siguientes extractos revelan las percepciones positivas de los estudiantes con respecto a la inclusión de las historias cortas a las lecciones y cómo estas fueron percibidas como una forma de mejorar el aprendizaje, posiblemente debido a los múltiples modos representados en imágenes, voces, movimientos y animaciones de los personajes que se utilizan para que los alumnos lean, interpreten y recuerden el idioma. Cuando se les preguntó a los estudiantes sobre sus percepciones con respecto a las lecciones de inglés, sus apreciaciones fueron generalmente positivas. Los extractos a continuación muestran algunos de los comentarios más recurrentes sobre los sentimientos de los estudiantes.

Con relación a la pregunta número 5 de la entrevista, los estudiantes respondieron lo siguiente:

Percepciones positivas frente a las sesiones de lectura

5. ***¿****Cómo te has sentido en las clases de inglés en las que has visto las historias animadas, emocionado, con ganas de aprender, o un poco aburrido****?***

"*Con ganas de aprender, obviamente hay historias con las que uno se engancha más que otras, pero uno siempre aprende y le deja intriga de ver qué más hicieron, ese es mi caso***".** (Extracto 7. Estudiante 3-entrevista)

"*Con ganas de aprender más porque quiero seguir reforzando mi aprendizaje en la materia de inglés y no solo eso, también para mí futuro laboral y profesional"* (Extracto 8. Estudiante 6-Entrevista).

Los extractos a continuación tomados de mis notas de campo revelan que, como investigador, pude notar el progreso de mis alumnos en términos de adquisición y comprensión de vocabulario. Aunque, la mayoría de las sesiones las realizamos de manera virtual, en los encuentros de alternancia pudimos realizar algunos ejercicios como el que se nombrará a continuación.

Implementé otra actividad en la que los estudiantes tenían que seleccionar una historia y preparar una presentación oral usando tercer condicional, la actividad consistía en cambiar el final de cada una de las historias como un "Alternative ending", partiendo de la pregunta; what would have happened if …? (What would have happened if Cinderella hadn't gone to the ball?) y en las presentaciones los estudiantes tenían que nombrar los hechos importantes de la historia, sus personajes, y crear el posible final. Se pudo evidenciar la posibilidad de generar nuevos discursos, se notó la comprensión de la historia real y el uso del lenguaje, para cambiar el final de algunas historias, utilizaron la estructura correcta del condicional.

Figura 2. Imagen presentación Oral Caroline.

Nota. Fotografía grado décimo-historia: caroline ,2021.

Durante la presentación los estudiantes cambiaron el final de las historias que seleccionaron, utilizando la estructura del tercer condicional, allí se percibió el avance del vocabulario aprendido durante las sesiones y la posibilidad de generar nuevas ideas en lengua extranjera.

Figura 3. Imagen Presentación Power Point Caroline.

Nota. Screenshot grado décimo-presentación caroline ,2021.

Los estudiantes se sintieron motivados al escoger la historia y planear otro posible final utilizando el tercer condicional. "La lectura es compresión, reflexión, recreación y creación. La lectura no es traducción de fonemas ni la adecuación tonal, sino compresión". (Ferreiro, 1982, p.14).

Extracto 9. Notas de campo del investigador – 20 de septiembre 2021

Aprendiendo con multimedia

Los estudiantes reconocieron algunas palabras previamente trabajadas. Tales como; characters, settings, spell, nightmare y danger. Durante su presentación hablaron todo el tiempo en inglés, factor fundamental para tomarlo como un indicador de motivación, ya que a

través de la implementación de historias animadas se logró mejorar la parte comunicativa. La presentación de material en una variedad de modos ha sido utilizada para animar a los estudiantes a desarrollar un enfoque más versátil para el aprendizaje (Morrison, Sweeney y Heffernan, 2003). Según los autores previamente mencionados, el material multimodal sí influye en el aprendizaje de los estudiantes. Los alumnos que tienen acceso a múltiples representaciones mejoran su comprensión, aprendizaje, memoria, comunicación e inferencia (Scaife & Rogers, 1996). Kozma (1991) sostiene que los estudiantes se beneficiarán más si los métodos de instrucción proporcionan, realizan o modelan operaciones cognitivas que son importantes para la tarea y la situación.

Extracto 10. Notas de campo del investigador – 21 de septiembre – 2021

Aprendizaje multimodal

El progreso del estudiante en su comprensión de vocabulario puede haber respondido a la versatilidad para el aprendizaje que pueden generar los recursos multimodales, favoreciendo los diferentes estilos de aprendizajes de los estudiantes y provocando en ellos la facilidad para aprender (Gilackjani, Ismail & Ahmadi, 2011; Morrison, Sweeney, & Heffernan, 2003). Los alumnos que tienen acceso a múltiples representaciones mejoran su comprensión, aprendizaje, memoria, comunicación e inferencia (Scaife & Rogers, 1996). Es más probable que los elementos multimedia sean eficaces cuando los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar lo que han aprendido después de la exposición (Mayer, 2005). Esto refuerza y fortalece los conocimientos recién adquiridos, a los estudiantes se les debe brindar oportunidades para integrar lo que han aprendido con su vida diaria.

Los siguientes extractos muestran cómo los estudiantes usaron el vocabulario que habían aprendido para entender párrafos cortos. Un indicador de la comprensión de lectura literal es la capacidad para identificar palabras individuales con precisión y comprender el significado de las combinaciones de esas palabras que se usan en oraciones (Perfetti, Landi y Oakhill, 2005). Pude observar que entendieron el significado de la mayoría de las palabras incluidas en la prueba de comprensión quizziz. Extracto 11. Notas de campo del investigador - 18 de septiembre de 2021.

La palabra incorrecta

Guié los estudiantes a hacer un ejercicio sobre cómo encontrar la palabra incorrecta en declaraciones sobre hechos tomados de la historia. Hubo nueve declaraciones. Me satisfizo ver que la mayoría de ellos podría reconocer rápidamente la palabra incorrecta en las declaraciones y también mencionar la palabra correcta para reemplazarlo, es importante decir que no tuvieron ningún apoyo para hacer el ejercicio, ya que solo se dio las instrucciones de la tarea y se realizó la actividad con ellos.

Extracto 12. Notas de campo del investigador - 22 de septiembre de 2021.

Evaluación a través de la herramienta "quizizz"

Los resultados de las pruebas de comprensión lectora revelaron que los estudiantes entendieron las preguntas y declaraciones incluidas en cada uno de los "quizizz", estas también reflejaron una mejora en la comprensión literal, ya que hubo un aumento en el número de estudiantes que obtuvieron una puntuación de nivel intermedio y alto en las pruebas de lectura, según la rúbrica diseñada (ver Tabla 6) , el establecimiento de estos

niveles fue trazado por el investigador con base en la definición de comprensión de lectura literal; como la capacidad de los estudiantes para decodificar palabras sin esfuerzo y automáticamente, lo que los lleva a comprender el significado de palabras, frases y oraciones dentro del texto (Perfetti, 1985; Perfetti et al., 2005). En el primer nivel donde se realiza la descodificación y codificación de un idioma; aquí se presenta el nivel literal de compresión, donde el sujeto identifica, descifra letras, fonemas, oraciones, palabras y su correspondiente descomposición en niveles más bajos aún; también se presenta la creación de nuevas palabras, de reconfigurar su significado, su pronunciación, entre otros, También se tuvo en cuenta los descriptores del MCER para el desarrollo de las lecturas según grado décimo. Descriptores para lectura: "Los lectores de nivel B1 Pueden leer textos sencillos y fácticos sobre temas relacionados con su campo de interés con un nivel satisfactorio de comprensión". (Trim, Bailly y de l'Europe, 2001, p. 69). La escala fue paralela al número de respuestas correctas que obtuvieron los estudiantes en las pruebas, esta rúbrica o escala se utilizó como un indicador del grado en que habían desarrollado la capacidad de recordar la información declarada en las historias animadas.

Tabla 6. Escala utilizada para medir el rendimiento en comprensión de lectura.

Nivel	**Bajo**	**Intermedio**	**Alto**
Descripción del desempeño	El estudiante tiene poca capacidad para reconocer el significado de las palabras. Por lo tanto, presenta dificultad para recordar lo declarado en la historia.	El estudiante es capaz de reconocer el significado de algunas palabras dentro de declaraciones completas, pero aún tiene dificultad para recordar lo que se dice en las historias.	El estudiante es capaz de entender la mayor parte de las palabras en declaraciones, recordando exactamente lo que es dicho en las historias.
Número de respuestas correctas (Las pruebas que eran verdadero/falso de opción múltiple o mixtas, no tenían más de 9 preguntas o afirmaciones)	De 1 a 3	De 4 a 6	De 7 a 9

La siguiente gráfica (Ver Figura 4) sirven para ilustrar que el número de estudiantes que tenían un nivel bajo en las pruebas de comprensión lectora disminuyó a medida que se desarrolló la implementación pedagógica. Esta grafica muestra los resultados de cada una de las sesiones desde la prueba diagnóstica inicial, hasta la prueba diagnóstica final. El color azul, son los estudiantes que están en un nivel bajo de comprensión, color naranja un nivel intermedio y nivel gris, un nivel alto de comprensión literal.

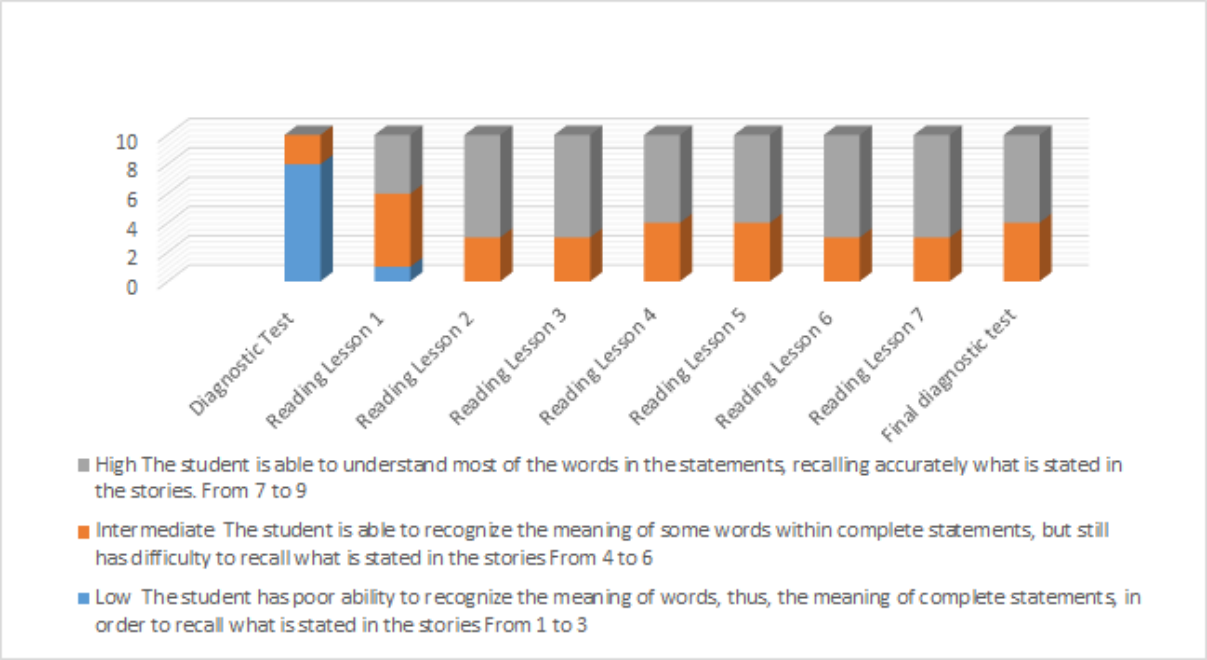


Figura 4. Gráfico de Resultados Prueba comprensión Lectora

Nota. Gráfico de resultados, datos obtenidos quizizz app, 2021

La Figura 4 muestra una gráfica que corresponde al desempeño de los estudiantes durante el proceso de la implementación pedagógica, se muestra los resultados de cada una de las siete lecturas implementadas y los dos diagnósticos, el inicial y el final. El primer diagnóstico reflejó la problemática en cuanto a la baja comprensión lectora que presentaban

los estudiantes de grado décimo, en donde ocho de los diez participantes quedaron en nivel bajo según la rúbrica diseñada; los estudiantes carecían de vocabulario para comprender las declaraciones dichas en el texto, dos de ellos alcanzaron un nivel intermedio, en donde los estudiantes fueron capaces de reconocer algunas de las palabras mencionadas en las historias.

Por otra parte, en la primera lectura implementada titulada, “A midsummer night's dream”, el sueño de una noche de verano de William Shakespeare, se visualiza una reducción considerable de los estudiantes que iniciaron en nivel bajo, pasó de ocho estudiantes a un estudiante en este nivel y cinco de ellos lograron posicionarse en el nivel intermedio al igual que cuatro en nivel alto. En las lecturas dos y tres, se mantiene el mismo resultado. Sin embargo, se evidencia que desaparece el número de estudiantes en nivel bajo. La lectura dos correspondió a la historia “Florence Nightingale”, y la tercera lectura a “Romeo and Julieth”. Aunque, el formato del quiz fue diferente, los resultados fueron los mismos. La historia número dos era con formato “Pregunta abierta” donde los estudiantes respondieron preguntas con Wh/questions tales como; Why was she called 'The lady with the lamp”?, los estudiantes pudieron escribir demostrando un nivel de comprensión literal satisfactorio, ya que hubo un reconocimiento de las ideas principales, siete estudiantes obtuvieron un nivel alto y tres se localizaron en el nivel intermedio.

Además, la lectura número tres tenía formato falso/verdadero, donde se vio un avance significativo en la comprensión literal al reconocer las relaciones causa-efecto, que es un indicador de este nivel de comprensión, en donde siete estudiantes obtuvieron un nivel alto y tres se localizaron en el nivel intermedio.

Esto podría explicarse como un progreso que los estudiantes tuvieron después de la implementación de actividades de pre-lectura y enseñanza de vocabulario y el uso de historias cortas animadas, ya que; permitió que los estudiantes desarrollaran su memoria, puesto que, estos ejercicios facilitaron que los estudiantes recordaran más fácil el vocabulario, generando mejor comprensión del contenido de las historias para responder de una manera correcta. Según Muñoz y Ocaña (2017) indican que la habilidad de comprender un texto se puede detectar cuando se observa que un lector maneja un gran repertorio de palabras, que las comprende, usa y que es capaz de encontrar una determinada macro estructura de una lectura, que es capaz de reconocer las ideas principales como las inferencias: en el ámbito lexical, el de causalidad, la comparación, la especificación, la inclusión y las diversas macro estructuras. Esto significa, que el incremento en la adquisición de vocabulario fue satisfactorio ya que los resultados fueron positivos, indicando que los estudiantes manejaron un gran repertorio de palabras, los que les permitió la comprensión de las historias.

Las lecturas cuatro y cinco, también presentaron un avance en la comprensión literal, los quizzes de estas lecturas fueron con formato falso/ verdadero y selección múltiple. En donde los estudiantes reconocieron detalles de la historia tales como; nombres, tiempo, rasgos de personajes, entre otros. Según la gráfica se puede analizar que el grado de dificultad de las historias fueron mayores comparadas con las otras historias, ya que hubo un incremento en el nivel intermedio donde cuatro estudiantes se posicionaron allí y seis en nivel alto, comparando las dos historias previas, un estudiante que estuvo posicionado en nivel alto, bajo a nivel intermedio. La lectura número cuatro correspondió a “Hamlet”, en donde el lenguaje utilizado por Shakespeare es un poco más complejo, y la biografía de “Emmeline Pankhurst” que correspondió a la lectura número cinco, requería memorizar hechos precisos en la historia

y fechas específicas, como lo indica la pregunta número 8 del quiz: 8. Women got the right to vote in Britain in _____, la respuesta era: b.1918.

En las lecturas seis y siete, los estudiantes se vuelven a nivelar, se puede evidenciar que hay una constante en los resultados obtenidos donde tres estudiantes se siguen posicionando en el nivel intermedio y siete en nivel alto. Aunque, los gráficos muestran mejoras en la comprensión de lectura literal en su mayoría, el hecho de que no todos los estudiantes alcanzaron el nivel alto, podría haber sido causado por la omisión de palabras que no fueron enseñadas explícitamente en las actividades de pre-lectura y vocabulario. De hecho, la necesidad de cuidar el vocabulario desconocido es importante porque los estudiantes, cuando leen para comprender, pueden simplemente optar por ignorar muchas de las palabras o frases desconocidas que encuentran (Fraser, 1999; Paribakht y Wesche, 1999).

Finalmente, la discusión de esta categoría explica que los estudiantes mejoraron su aprendizaje y comprensión de palabras y declaraciones breves con el uso de las actividades previas a la lectura y las historias cortas en línea implementadas en este proyecto. Tanto los datos cualitativos como los cuantitativos demostraron que efectivamente hubo un incremento de palabras, lo que generó progreso en la comprensión literal.

5.5.2.2. Acercamiento a experiencias emocionales por parte del lector a través de las historias.

Esta categoría surgió de mis observaciones y análisis de las actitudes y emociones que los estudiantes tuvieron durante las lecciones implementadas en este proyecto de investigación. Éstas fueron confirmadas por sus respuestas en las entrevistas, y también por

los datos recopilados sobre las percepciones de los padres, sobre lo que ellos observaron y escucharon sobre las lecciones.

De acuerdo con Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004), hay un tipo de compromiso llamado compromiso emocional, que consiste en sentimientos afectivos en el aula y sentimientos positivos hacia el maestro y la escuela. El compromiso emocional describe los sentimientos de los niños sobre sus compañeros, maestros y el trabajo escolar (Ladd, Buhs y Seid, 2000; Skinner y Belmont, 1993). Los resultados de este estudio muestran las percepciones de los estudiantes en relación con los sentimientos en el aula e impresiones sobre el trabajo escolar. Los extractos a continuación muestran las emociones de los estudiantes durante las actividades de prelectura y de vocabulario desarrolladas en la primera etapa de las lecciones.

Disposición frente a las actividades

"Estuvieron muy dispuestos a participar en estas actividades, mostrando interés y entusiasmo". Extracto 13. Notas de campo - 9 de septiembre de 2021.

Durante la lectura de Florence Nightingale, los estudiantes se sintieron muy motivados a participar y hablar sobre cómo esta historia impactó sus vidas. En una de las preguntas de la entrevista los estudiantes seleccionaron esta historia como una de sus favoritas:

Con relación a la pregunta número 4 de la entrevista, los estudiantes respondieron lo siguiente:

Experiencias emocionales a través de las historias

4. ¿*Cuál fue la historia que más te gustó***? ¿***Por qué***?**

"*Florence Nightingale. Porque fue una mujer que contribuyó al conocimiento de la enfermería a la que le gusta mucho la limpieza y creía en la sanidad y el perdón"***.** (Extracto 14. Estudiante 4-entrevista)

"*La historia que más me gustó fue Florence Nightingale, porque me identifiqué mucho con ella, ya que al igual que Florence, me gusta ayudar a los demás*". (Extracto 15. Estudiante 6-entrevista)

"*La historia que más me gustó fue la de Florence Nightingale, una mujer que con sus pequeñas acciones que realizaba cada día, y sus deseos por ayudar a las personas, incito en la mejora de los hospitales, se podría decir que hasta creo un movimiento, demostrando así la perseverancia y la empatía por los demás, un personaje de admirar*". (Extracto 16. Estudiante 8-entrevista)

Los extractos del diario de campo y de las entrevistas previamente mencionadas demuestran que; efectivamente, la experiencia de emociones positivas en el aula permite al alumnado disfrutar del proceso de aprendizaje y centrar su atención en el mismo (Campos, Frankel, y Camras, 2004; Davey, Day, y Howells, 2005; Paoloni, 2014). También, tomaron esta historia como modelo a seguir, donde se evidencia su motivación en la realización del ejercicio, al reflexionar sobre su propio actuar, cabe destacar que experimentar emociones positivas en el aula se ha relacionado con una alta motivación hacia la tarea (Campos et al., 2004; Davey et al., 2005).

Estas observaciones coincidieron con las respuestas afirmativas dadas por los estudiantes entrevistados sobre si les habían gustado o no las actividades desarrolladas durante las lecciones de lectura. Esto se presenta en la Figura 5.

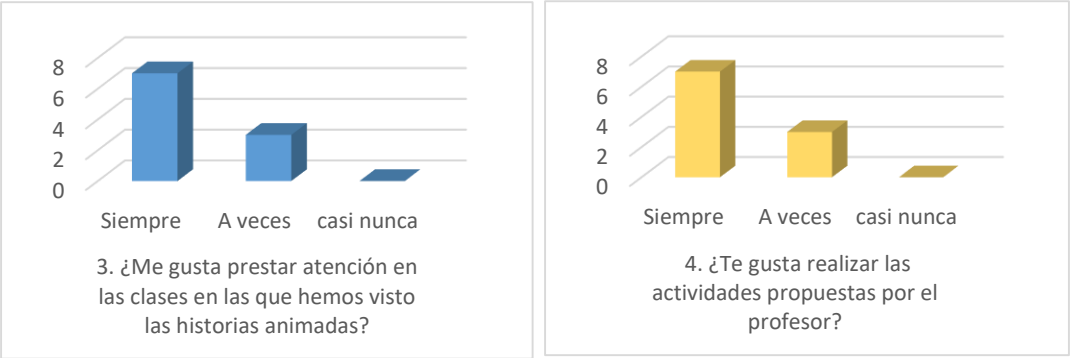


Figura 5. Percepciones de los estudiantes frente a las lecturas

Nota. El gráfico responde a las preguntas 3 y 4 en la entrevista de los estudiantes (consulte el Anexo J: Entrevista los estudiantes)

Los extractos anteriores y los datos de la Figura 5 evidencian que las actividades previas a la lectura producen en los alumnos sentimientos de interés y una fuerte voluntad de ser parte de las actividades, también que estaban aprendiendo inglés sin esfuerzo, lo que les hizo mostrar actitudes positivas y entusiasmo hacia ellas.

También observé que incluir una variedad de actividades para implementar tareas previas a la lectura como; flash cards, ejercicios de matching, juego de palabras, padlet y kahoot, fue un factor que motivó a los estudiantes a aprender nuevas palabras y comprender las historias.

Los padres de los participantes también fueron una fuente de información adicional sobre los sentimientos positivos que las lecciones produjeron en los alumnos.

Los extractos a continuación muestran que la mayoría de sus respuestas correspondieron a sentimientos optimistas y expresiones de agrado de los estudiantes durante el tiempo en el que practicaron el vocabulario, como se muestra en los siguientes extractos:

Con relación a la pregunta número 1 de la encuesta, los padres respondieron lo siguiente:

1. ¿Qué comentarios hace su hijo sobre la clase? Escriba uno o varios comentarios

Emociones académicas positivas frente a la clase

"*Él me dice que aprende muy bien*". (Extracto 17. Cuestionario para padres- 1)

"*Que aprendió nuevas palabras, que se siente mejor y que entiende más*". (Extracto 18. Cuestionario para padres -2)

"*Le gusta asistir a las clases y se molesta por no poder asistir a algunas clases"* (Extracto 19. Cuestionario para padres -3)

"*Qué le parece muy divertida, le gusta hablar con sus amigos(a) le gusta las profesoras etc*.". (Extracto 20. Cuestionario para padres -4)

No solo, las actividades de prelectura y vocabulario fueron percibidas positivamente por los estudiantes, sino también la exposición al recurso tecnológico utilizado en las lecturas.

Hubo actitudes positivas que pude registrar en la etapa de la clase en la que los alumnos estaban leyendo las historias animadas en línea. Sedig, Rowhani, Morey y Liang (2003) se refirieron a los contextos basados en las computadoras, especialmente los que se ofrecen a los niños, como recursos que presentan diseños coloridos y variados que involucran a los estudiantes en el razonamiento y los procesos cognitivos. Algunas de las actitudes observadas en mis estudiantes se relacionaron con este tipo de características positivas frente al uso de herramientas tecnológicas. Esto se muestra en extractos. 21 a 23.

Interés por el aprendizaje del inglés a través de herramientas tecnológicas

Como en la última lección, los estudiantes estaban muy atentos y curiosos por ver la historia. Les llamó la atención la historia de Florence Nightingale, hicieron reflexiones sobre la lectura y participaron activamente.

Extracto 21. Notas de campo - 09 de septiembre de 2021.

La siguiente pregunta de la entrevista realizada a los estudiantes demuestra que los estudiantes prefieren lecturas donde se utilice algunas herramientas tecnológicas.

Con referencia a la pregunta número doce de la entrevista los estudiantes respondieron lo siguiente:

12. ¿Cuándo leen, prefieren textos cortos, imágenes, caricaturas, dibujos o qué otros elementos?

"Prefiero más que las lecturas vengan con videos e imágenes, ya que me hace entender más al tener una interpretación de cómo se veía y así resolverlo y complementarlo en mi cabeza". (Extracto 22. Estudiante 4-entrevista)

Los alumnos vieron la historia de Romeo and Julieth, como siempre, estuvieron muy atentos e interesados en las animaciones. Extracto 23. Notas de campo- 10 de septiembre de 2021.

Surgió otro hallazgo relacionado con el compromiso emocional observado en los estudiantes, esto se evidenció n las entrevistas. Todos los estudiantes entrevistados expresaron su deseo de volver a leer las historias en línea, e incluso algunos lo habían hecho en casa; estos datos me permiten interpretar que ellos tenían más interés en el uso de este recurso en particular para aprender inglés. De acuerdo a Ainley, (2006) el interés se define como el vínculo entre una persona y una tarea o tema. Implica motivación para aprender y motivar a los estudiantes a esforzarse más y retener más contenido (Silvia, 2006). Por otro lado, Mumtaz, (2001) afirmó que los recursos multimedia constituyen contextos de aprendizaje relevantes y memorables para los estudiantes. Asimismo, Kahu (2014) dijo que el interés está influenciado por la forma en que los estudiantes pueden conectar sus propias experiencias pasadas con sus metas futuras.

Los participantes de este estudio expresaron su disposición al leer las historias animadas nuevamente en el futuro, ya que para ellos estas historias representaban una experiencia vivida. La Figura 6 muestra que todos los estudiantes entrevistados estaban dispuestos a leer nuevamente las historias, y como estas les servirían para el futuro, no solo se

generó un impacto en el aprendizaje de los estudiantes, si no que asociaron las historias con su vida personal.

Por otro lado, el uso de herramientas tecnológicas causo motivación en los estudiantes para aprender una lengua extranjera, lo que reafirma que el uso de tecnología en el aula genera ambientes de aprendizaje, puesto que, esta generación está inmersa en este medio.

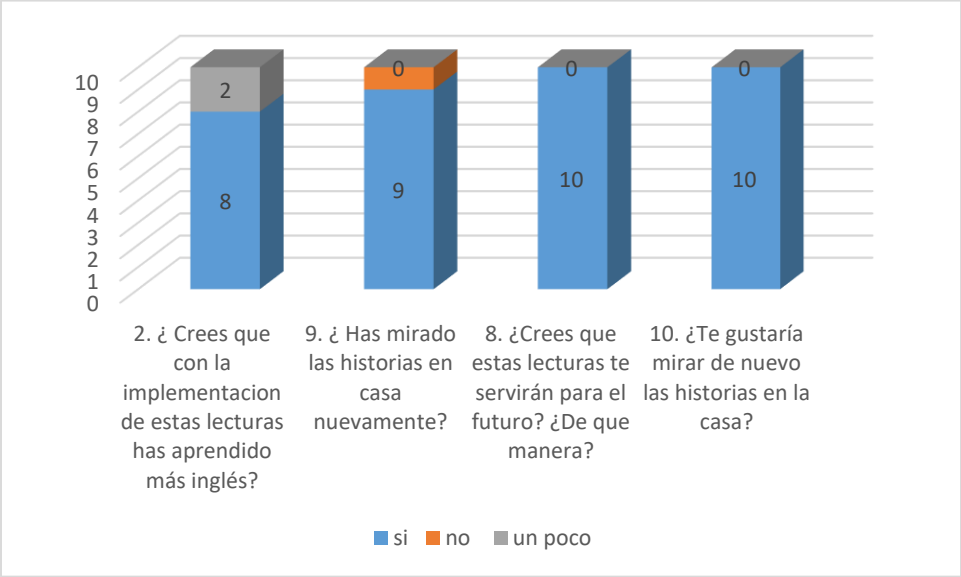


Figura 6. Interés por aprender inglés a través de las TICs

Nota. El gráfico responde a las preguntas 2, 9,8 y 10 en la entrevista de los estudiantes (consulte el Anexo J: Entrevista los estudiantes)

Del mismo modo, algunos padres informaron sobre el interés de sus hijos por utilizar recursos multimedia para aprender inglés, tales como videos, o apps que son de la misma naturaleza o formato de las historias y los quizzes aplicados durante la implementación

pedagógica. Esto significa que los estudiantes fueron consistentes con las respuestas dadas en las entrevistas y lo que les dijeron a sus padres. Esto se observa en los siguientes extractos del cuestionario a padres y las entrevistas a los estudiantes.

Con relación a la pregunta número tres del cuestionario aplicado a los padres (Ver anexo I: Questionnaire to parents), se evidencia lo siguiente:

Interés por el uso de herramientas multimodales

3. ¿Su hijo busca páginas de Internet que contengan actividades para practicar inglés como videojuegos o lecturas***?***

"Sí, mira videos en inglés cómo completar las frases o lee cuentos en inglés" (Extracto 24. Cuestionario para padres-4)

"Sí, busca textos en inglés como biografías de grandes escritores ingleses" (Extracto 25. Cuestionario para padres-3)

"*Sí, de hecho, tiene una aplicación para aprender más, lo cual es bueno para sus conocimientos*" (Extracto 26. Cuestionario para padres-2)

Además, cuando se preguntó a los estudiantes sobre cómo se sentían en las lecciones leyendo las historias animadas en línea, sus respuestas se referían explícitamente al interés y los sentimientos positivos frente a estas. Esto se evidencia en los extractos 27 a 30.

Con relación a la pregunta número cinco de la entrevista aplicada a los estudiantes frente a su interés con relación a las historias trabajadas en clase, respondieron lo siguiente:

5. ¿Cómo te has sentido en las clases de inglés en las que has visto las historias animadas, emocionado, con ganas de aprender, o un poco aburrido?

Interés frente a las historias trabajadas

"*Me he sentido con ganas de aprender más, principalmente saber más del idioma*". (Extracto 27. Estudiante 1- Entrevista)

"Con ganas de aprender, obviamente hay historias con las que uno se engancha más que otras, pero uno siempre aprende y le deja intriga de ver qué más hicieron, ese es mi caso". (Extracto 28. Estudiante 3- Entrevista)

"*Con ganas de aprender más porque quiero seguir reforzando mi aprendizaje en la materia de inglés y no solo eso, también para mí futuro laboral y profesional*" (Extracto 29. Estudiante 5- Entrevista)

"*Emocionado y con muchas ganas de seguir aprendiendo*" (Extracto 30. Estudiante 6- Entrevista)

Los extractos anteriores muestran que los estudiantes tenían emociones descritas en un alto grado, y manifestaron que estas historias influyeron positivamente en su pensamiento y desarrollo cognitivo. Algunos estudiantes ampliaron sus respuestas manifestando su sentir por adquirir mayores conocimientos en inglés. Esto podría explicarse como el grado de significación que las historias tuvieron para los estudiantes. Altas (2014) afirmaron que la

adquisición de una segunda lengua con multimedia tiene como objetivo apoyar el aprendizaje a través de palabras e imágenes para proporcionar un entorno de aprendizaje significativo. Por lo tanto, el uso de estas herramientas mezclado con el inglés ayudó a los estudiantes a construir significados en una lengua extranjera, lo que requiere una transferencia de conocimientos dentro de un contexto situacional.

Por otra parte, la activación de emociones positivas permite que los estudiantes perciban que se realizará la tarea con éxito, a diferencia de lo que sucede con las emociones negativas que se relacionan con una mayor percepción de fracaso (Schütz, 2014), esa emoción expresada por los estudiantes permitió un avance significativo en la comprensión de historias, ya que, mientras realizaron los quizzes ningún estudiante volvió a situarse en nivel bajo. Los extractos 31, 32 y 33 confirman esta percepción.

Con relación a la pregunta número dos de la entrevista realizada a los estudiantes, se pudo identificar que el aprendizaje de nuevo vocabulario fue el resultado de la motivación que sentían los estudiantes por aprender inglés a través de historias en línea.

2. ¿Crees que con la implementación de estas lecturas has aprendido más inglés?

Aprendizaje a través de historias en línea.

"Sí, porque el vocabulario que se aprende es muy importante" (Extracto 31. Estudiante 1- Entrevista)

"Sí, porque me ha permitido adquirir más conocimiento en el vocabulario e interpretar imágenes". (Extracto 32. Estudiante 5- Entrevista)

"*Sí, a medida que hemos ido leyendo diferentes cuentos, hay vocabulario que no conocía y del cual ahora obtengo conocimiento, así que las clases me han aportado nuevos conocimientos en el inglés*" (Extracto 33. Estudiante 6- Entrevista)

Una vez más, las respuestas de los estudiantes apoyan que el uso de recursos multimodales representa una forma significativa y atractiva de aprender inglés y adquirir nuevo vocabulario; algunos de ellos manifestaron ser conscientes sobre la ventaja del uso de las historias en línea para hacer que el aprendizaje sea más eficaz.

5.5.3. Categoría principal

Después del análisis y la reducción de datos a través del proceso de codificación, la categoría central en el presente estudio se definió como: *El uso de vocabulario como actividad previa a la lectura y las tecnologías multimodales para enseñar inglés, promueve la comprensión literal y genera un compromiso emocional en los estudiantes frente a las tareas académicas.* Cuando a los estudiantes se les permite aprender vocabulario antes de una tarea de lectura, lo que puede ser descrito como instrucción de vocabulario explícito, se les brinda apoyo para expandir, consolidar y elaborar sus léxicos (Hunt & Beglar, 2005). Asimismo, cuando los estudiantes se exponen al vocabulario a través de la tecnología multimodal, es probable que mejoren su comprensión de lectura literal, lo que se refleja en las respuestas correctas obtenidas en los quizzes a través de la aplicación "quizziz".

El uso de vocabulario previo a la lectura y la presentación de las historias en línea como recurso multimodal, las cuales presentaban el vocabulario en un contexto particular, fueron significativas para la población de este estudio en términos de contribuir a una mejor comprensión de lectura literal, y generar emociones académicas positivas en los estudiantes frente a las tareas realizadas.

Podría decirse, que el compromiso, también denominado implicación o “engagement”, es el grado en que los alumnos están implicados, conectados y comprometidos activamente para aprender y rendir, en contraste con participación superficial, apatía y falta de interés. Más específicamente, el compromiso hacia las tareas académicas refiere a la intensidad y emoción con la cual los estudiantes se implican para iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje, es una energía en acción que conecta a la persona con la actividad (Appleton, Cristenson, Kin y Reschly, 2006; Mitchell y Carbone, 2011; Rigo, 2014). Según esta definición, se evidencia que estas lecturas generaron en los estudiantes una implicación o compromiso frente al aprendizaje del inglés.

El análisis de los hallazgos de este estudio ha demostrado que el uso de actividades previas a la lectura como el uso de vocabulario, es una buena estrategia para mejorar la comprensión de lectura literal en los estudiantes. Puesto que los participantes de este estudio mostraron avances en las pruebas de comprensión de lectura literal, después de que se les enseñó el vocabulario específico tomado de las historias animadas y que posteriormente fue reconocido en las pruebas de comprensión (quizizz).

Los hallazgos también mostraron que el uso de actividades de vocabulario y recursos multimodales como las historias en línea produjo un compromiso emocional, que podría

buscar la motivación para que los jóvenes aprendan inglés. El siguiente capítulo presenta las conclusiones, discusiones e implicaciones de estos hallazgos para el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

Capítulo 6: Discusión y Conclusiones

6.1. Introducción

El presente estudio examinó los efectos de emplear actividades de prelectura como vocabulario con estudiantes de grado décimo nivel B1 en LE en su comprensión de lectura literal de cuentos cortos en línea. La implementación de estas actividades fue significativa para mejorar la comprensión literal de cuentos cortos, ya que aumentaron sus puntajes en las pruebas de comprensión lectora. Estos resultados fueron similares a los resultados de otros estudios basados en la enseñanza de vocabulario y el uso de recursos multimodales, mostrando que el uso de esta estrategia pedagógica más herramientas tecnológicas tuvo un impacto positivo en la comprensión lectora de los alumnos.

Además, el uso de recursos multimodales, que para este estudio eran las historias cortas en línea, generó en los estudiantes sentimientos positivos hacia el aprendizaje del inglés, representado compromiso emocional frente a las tareas implementadas durante la intervención. Es importante llevar a cabo actividades pedagógicas similares para mejorar la comprensión lectora y el compromiso de los jóvenes frente a su aprendizaje.

6.2. Importancia de los resultados

Los resultados obtenidos en este estudio demuestran que la enseñanza previa de vocabulario es una práctica significativa para mejorar la comprensión lectora en un idioma extranjero y debe ser ejercida en la práctica docente. Si los estudiantes están expuestos directamente a el idioma sin conocimientos léxicos previos, pueden tener limitaciones en su

progreso de comprensión; Enseñar vocabulario es el paso básico para alcanzar el nivel de comprensión literal.

Durante la implementación pedagógica de este estudio, los estudiantes aprendieron la rutina de aprender vocabulario antes de empezar cada lectura, a través de actividades de matching, pronunciación de las mismas y ejercicio de escucha de cada palabra. Esto es apoyado por Kamil (2004) “una vez que los estudiantes saben lo que se espera de ellos en una tarea de vocabulario, a menudo aprenden rápidamente” (p. 217).

Por lo tanto, las lecciones de inglés deben comenzar con un componente de vocabulario, incluso si no se centran en el desarrollo de la lectura. El vocabulario debe tener un lugar en el programa de estudios de inglés y los planes de evaluación de los colegios de bachillerato y otros cursos de inglés entornos de aprendizaje, incluso en aulas virtuales. El conocimiento de vocabulario no se puede tomar por concedido, ni descuidado por los profesores; Este estudio ha demostrado que juega un papel importante en el proceso de comprensión del lenguaje en su conjunto, ofreciendo la posibilidad de tener interacciones y creación de significado con textos escritos.

Este estudio considera las políticas colombianas para el aprendizaje del inglés (Ministerio de Educación Nacional, 2006) en las que se espera que los estudiantes de grado décimo identifiquen palabras claves dentro de un texto que permita comprender su sentido general. Para que los estudiantes puedan alcanzar este estándar, el uso de actividades de prelectura de vocabulario podría establecerse como la etapa introductoria al proceso de lectura en LE, porque estas actividades ayudan a los estudiantes a desarrollar el reconocimiento de palabras, como una habilidad involucrada en la lectura comprensiva. Además, la enseñanza del vocabulario es una

actividad práctica previa a la lectura (Madaoui, 2013) y como tal, significa una contribución positiva a la comprensión lectora de los estudiantes (Graves, 1994).

De esta forma, el uso interactivo que proporcionan las tecnologías para la información y comunicación (Tics) representan un beneficio adicional de interés para los estudiantes, quienes, a través de entretenidas actividades pueden desarrollar su vocabulario en cuanto a cantidad y calidad en situaciones contextualizadas variadas. En síntesis, están a disposición del docente diversos instrumentos para medir la cantidad y calidad del conocimiento léxico de los estudiantes. Esto posibilita que el maestro pueda establecer ciertas metas en diferentes etapas del aprendizaje de sus estudiantes y, diseñar así, estrategias para el mejor desarrollo de la competencia lectora, entre ellas, hacer uso de la tecnología computacional para interesar al estudiante en la lectura y capacitarlos como lectores autónomos.

Por otra parte, este estudio al igual que otra realizada anteriormente, demuestra que; El uso de historias en línea generó compromiso e interés en los estudiantes hacia las lecciones; mostraron voluntad de aprender y compromiso emocional durante ellos. Esta conclusión sustenta los resultados de otros estudios basados en el empleo de las Tics, que reportar resultados positivos en relación al compromiso de los estudiantes (Beltrán López & Sichko, 2013; Carr, Crocco, Eyring y Gallego, 2008; Gonzales, 2015; Levy, 2012).

6.3. Retos y recomendaciones pedagógicas

Los resultados de este estudio revelaron principalmente que el uso de actividades previas a la lectura como vocabulario tuvo un efecto positivo para la comprensión de lectura literal de los participantes.

Sin embargo, el vocabulario que se enseña debe ser rico y suficiente para ser útil para más comprensión de textos. De manera similar, el vocabulario debe ser útil para muchos contextos, esto significa no sólo conocer la definición de una palabra, sino también cómo funciona de acuerdo con el contexto (Stahl, 2005). En inglés, una palabra puede variar de acuerdo al contexto, por tal razón, los estudiantes no solo deben identificar el significado, si no interpretar cada palabra en un contexto. Esto se trabajó en las lecturas implementadas. Sin embargo, es indispensable seguir reforzando este tema.

En cuanto a la actividad de lectura de cuentos en línea, es recomendable permitir a los alumnos releerlos, porque ayuda a incrementar el conocimiento del vocabulario (Biemiller & Boote, 2006), lo que podría resultar en una mejor comprensión lectora. Aunque, es importante tener presente que algunos alumnos luchan debido a sus diferencias en estilos de aprendizaje y el ritmo, pero hay que destacar que la exposición frecuente al idioma es beneficioso para sus logros de aprendizaje.

Por otra parte, los estudiantes deben estar expuestos a una introducción previa frente a la clase o lectura a trabajar, ellos deben conocer los objetivos de aprendizaje, así como el vocabulario que se trabajara durante la lección, esto facilita la comprensión de textos y situaciones en lengua extranjera así como el uso de tecnología en el aula, ya que permite asociar las imágenes con las palabras y esto logra un incremento de vocabulario en los estudiantes, así como la comprensión de situaciones.

Con respecto a los niveles de comprensión lectora, se espera que una vez que los estudiantes haya avanzados en la comprensión de lectura literal con el uso de estrategias de lectura explícitas, puedan pasar a niveles más altos, mejorando su razonamiento y estimulando el

uso de otras estrategias de lectura. Los educadores e investigadores señalan la necesidad de probar y enseñar como mínimo dos niveles de comprensión lectora, literal e inferencial (Pettit y Cockriel, 1974).

A partir de los conocimientos adquiridos durante la intervención realizada en este estudio, se recomienda reforzar en los estudiantes hábitos de escucha y lectura para hacer un uso más eficaz de la tecnología. La eficacia para que la tecnología pueda mejorar el aprendizaje, se puede evidenciar si existe autorregulación y disposición para concentrarse en la tarea y practicar hábitos saludables de escucha y lectura; puesto que la mayoría de las sesiones fueron online por causa de la pandemia, es primordial que los estudiantes sean conscientes de su aprendizaje. De lo contrario, las ventajas de la tecnología para el aprendizaje del inglés podrían desperdiciarse.

6.4. Limitaciones de la investigación en el presente estudio

La implementación de un estudio apoyado en la enseñanza previa de vocabulario para la comprensión lectora a menudo exige una cuidadosa planificación para seleccionar el vocabulario más apropiado. Anderson y Nagy (1991) afirmaron que los niños pueden necesitar conocer palabras específicas para comprender lecciones particulares. En este estudio, hubo limitaciones en cuanto al tiempo, ya que, por causa de la pandemia las sesiones se realizaron contra jornada, utilizando la plataforma *MEET.* Aunque, los participantes fueron constantes en asistir a cada una de las sesiones planeadas, no estuvieron exentos de inconsistencias respecto a la conectividad y esto fue un limitante, al igual que poder cubrir con más profundidad un rango más amplio de vocabulario sobre las historias.

Es importante que los estudiantes estén expuestos a una gran variedad de input que en este caso era el vocabulario que se trabajaba antes de realizar los quizzes de comprensión y que los estudiantes esperaban que se trabajara antes de tomar el test. Los estudiantes deben tener suficientes oportunidades de exposición a las palabras para aprenderlas. Stahl (2005) enfatizó que la instrucción de vocabulario debería brindar a los estudiantes oportunidades para encontrar palabras repetidamente. Sin embargo, no siempre hubo suficiente tiempo durante la investigación para proporcionar a los estudiantes una exposición más prolongada a las palabras enseñadas.

Otro limitante fue, el número de población seleccionada, ya que se contó con la participación de diez estudiantes debido a la pandemia, puesto que no todos los estudiantes contaban con las herramientas tales como; un computador o Tablet para conectarse a los encuentros. Se pretendía impactar más estudiantes a través de esta investigación.

Sin embargo, este estudio se tomó como un pilotaje para poder crear en un futuro un plan de lectura a nivel institucional y así poder impactar toda la población desde grado sexto a grado undécimo para así ver resultados más significativos en la prueba saber 11.

6.5. Futuras investigaciones

Aunque, medir el nivel de lectura literal a través de exámenes de lectura es considerado un método tradicional, fue un buen mecanismo para identificar qué tanto vocabulario los estudiantes adquirieron durante las lecturas. Sin embargo, existen otro tipo de instrumentos diferente a los exámenes para poder identificar el grado de comprensión de los estudiantes y es recomendable probarlos en un contexto presencial. Creo que, aunque fue un buen instrumento de recolección de datos durante la pandemia, se puede pedir a los estudiantes que realicen un informe sobre un texto

como estrategia para evaluar las habilidades de comprensión lectora, incluso la fluidez en la lectura oral es otro método confiable.

También se recomienda para un estudio futuro sobre comprensión lectora, considerar los intereses y las expectativas de los estudiantes para la selección de material, ya que podría ser positivo aumentar el compromiso y motivación hacia la lectura (Johnson & Blair, 2003). En este estudio se seleccionaron historias adaptadas de obras literarias complejas tales como obras de William Shakespeare, algunos cuentos fantásticos y biografías de personajes que marcaron el rumbo de la historia. Sin embargo, se cree que el aumento motivacional por parte de los estudiantes podría incrementar si se tiene en cuenta los intereses de los estudiantes. Aunque, las historias fueron bien percibidas por los participantes según la entrevista realizada, es bueno utilizar otro tipo de literatura o textos más consultados por los estudiantes estilo Harry Potter u otras historias que se han llevado al cine.

6.6. Conclusiones

A través de este estudio se pudo analizar cómo el uso de actividades previas a la lectura, tales como la enseñanza de vocabulario previo, así como la modelación del vocablo a través de ejercicios de escucha y repetición de ese mismo, permitió un avance en el desarrollo de lectura literal. Del mismo modo, el uso de las TICs, en la implementación y el desarrollo de las sesiones de lectura ya que fue un motivante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Puesto que, los estudiantes se sintieron motivados cuando el profesor usó tecnología en el aula de clase, obteniendo buenos resultados en las pruebas de comprensión.

Por otra parte, el cuento infantil fue una buena herramienta para trabajar el vocabulario en lengua extranjera, ya que, es un material adaptado, con un lenguaje sencillo y fácil de interpretar. Fue fácil para los estudiantes comprender historias complejas tales como; Hamlet y otras historias de Shakespeare que en su versión original son difíciles de comprender incluso para los hablantes nativos. El uso de imágenes, voces y el mismo texto permitieron una comprensión satisfactoria por parte de los estudiantes en cada una de las historias trabajadas.

Las historias generaron motivación y fueron percibidas de manera positiva por parte de los estudiantes, tanto así que se generaron nuevos discursos y un buen uso de estructura gramatical, esto se evidenció n la actividad, donde los estudiantes tuvieron que cambiar el final de las historias seleccionadas por ellos mismos usando el tercer condicional.

El uso de historias cortas en línea, generaron en los estudiantes un acercamiento al contexto de la historia y a sus propias vivencias, en especial las historias basadas en hechos reales donde se evidenció que algunos estudiantes las tomaron como modelo a seguir e incluso generaron una reflexión personal sobre su conducta. También generaron el incremento de vocabulario en lengua extranjera en los estudiantes.

Por otra parte, la implementación de las TICs jugó un papel importante en el aprendizaje de un idioma extranjero, Gençlter (2015) indica que las actividades de aprendizaje mediadas por las TICs proporcionan información rápida a los estudiantes y materiales apropiados. Del mismo modo, menciona que los materiales digitales motivan a los estudiantes a aprender más. Además, Larsen-Freeman y Anderson (2011) consideran que la tecnología proporciona recursos de enseñanza, brindando una experiencia de aprendizaje dinámica a los estudiantes. Mediante el uso

de la tecnología, los estudiantes pudieron sumergirse en un ambiente natural donde los materiales auténticos fueron utilizados de una manera atractiva, vivenciando el lenguaje de forma natural.

En otras palabras, el uso de tecnología acelera el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera debido a que provee mayor "input "a los estudiantes, la inclusión de estas herramientas como recurso de aprendizaje, a través de lecturas multimedia permite maximizar la manera como los estudiantes leen, ya que promueve una completa comprensión de los textos en ambos modos e idiomas; escrito y oral, en lengua materna y lengua extranjera.

Además, el uso de las aplicaciones "quizziz", generó interés en los estudiantes, esta aplicación permitió un trabajo más autónomo en los estudiantes, y dio acceso a la visualización del proceso de los estudiantes de una manera más rigurosa, en cuanto a su comprensión de lectura. Por otro lado, la aplicación padlet, que se utilizó en algunas clases para afianzar el vocabulario, también fue una herramienta que contribuyó en el aprendizaje de una lengua extranjera, esa mediación de las TICs en el proceso de enseñanza hace que éste esté más centrado en quien aprende y no en quien enseña, pues promueve la autonomía del estudiante y lo ayuda a sentirse más seguro, incrementando así su motivación para aprender efectivamente un idioma extranjero.

Por otra parte, los cuentos cortos permitieron que los estudiantes abordaran la lectura de obras literarias clásicas en un lenguaje sencillo accediendo a un acercamiento literario frente a obras clásicas, también generaron expectativas en cuanto a la comprensión de las mismas, que a partir de la mediación docente pone en funcionamiento las habilidades para leer, imaginar e interpretar de manera significativa.

Finalmente, estos resultados muestran que el vocabulario juega un papel importante en el desarrollo de la comprensión de oraciones en una historia, de igual modo, el uso de herramientas tecnológicas multifacéticas, ya que, son un potencial para el desarrollo de nuevas alfabetizaciones. El docente debe preocuparse y garantizar la enseñanza de vocabulario a través de tecnologías digitales que involucren experiencias multimodales, existen diferentes aplicaciones que enriquecen el aprendizaje, el uso de la aplicación “quizizz” fue una de ellas.

Referencias

Aarnoutse, C., van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. Educational Research and Evaluation, 11(3), 253-275.

Ainley, M. (2006). Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest processes. Educational Psychology Review, 18(4), 391-405

Al-Dersi, Z. (2013). The use of short stories for developing vocabulary of EFL learners. International Journal of English Language Translation Studies, 1(1), 72-86.

Alshumaimeri, Y. & Almasri, M. (2012). The effects of using webquests on reading comprehension performance of saudi EFL students. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 11(4), 295-306.

Alshumaimeri, Y. & Almasri, M. (2012). The effects of using webquests on reading comprehension performance of saudi EFL students. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 11(4), 295-306.

Altas, B. (2014). A case study of multimodal presentation of selected stage play literature in a multimedia environment. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116, 1726-1734.

Anchía Silva (2000) “La mediación docente en la comprensión de lectura de textos literarios” vol. 24 Núm. Revista de Educación.

Anderson, R. & Nagy, W. (1991). Word meanings. In Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P. & Pearson, P.D. (Eds.), Handbook of reading research, 2, (pp. 690–724). New York, NY: Longman.

Appleton, J., Christenson, S., Kin, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. Journal of School Psychology, 44, 427-445.

Azizifar, A., Roshani, S., Gowhary, H., & Jamalinesari, A. (2015). The effect of pre-reading activities on the reading comprehension performance of ilami high school students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 192, 188-194

Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, *35*(1), 1-9. https://doi.org/10.35362/rie3512871

Beltrán, J. (2013). Using the online software hot potatoes to help first graders develop beginning writing (Master's thesis, Universidad de la Sabana, Chía, Colombia). Obtenido de http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/7512

Bernhardt, Elizabeth (2011), Understanding Advanced Second Language Reading, Nueva York, Routledge.

Bettelheim, Bruno y Karen Zelan (1990) Aprender a leer, México, Grijalbo.

Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. Journal of Educational Psychology, 98(1), 44. ERIC Document Reproduction Service No. EJ734337

Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. Journal of Educational Psychology, 98(1), 44. ERIC Document Reproduction Service No. EJ734337

Blanco, Julieth (2016). Development of A1 L2 Learners' Literal Reading Comprehension of Short Online Animated Stories through Vocabulary Pre-Reading Activities

Bowey, J. 2005. "Predicting individual differences in learning to read". The Science of Reading: A Handbook. Eds. M. Snowling, C. Hulme. Malden, MA: Blackwell. 155-172.

Burns, A. (2010). Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners. New York, NY: Routledge.

Campos, J. J., Frankel, C. B., y Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. Child Development, 75(2), 377-394. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x

Carr, N, Crocco, K, Eyring, J & Gallego,J. (2008). Perceived benefits of technology enhanced language learning in beginning language classes. IALLT Journal. 41(1), 1-32. Retrieved from http://Www.iallt.org/iallt_journal/perceived_benefits_of_technology_enhanced_language _learning_in_beginning_language_class.

Celce-Murcia, M. (1991). Language Teaching Approaches an Overview, in M. Celce-Murcia (ed). Teaching English as a Second or Foreign Language. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Chastain, K. (1988). Developing Second Language Skills. (3rd ed). Chicago: Harcourt Brace Jovanovich.

Chen, C., Chen, S., Chen, S. E., & Wey, S. (2013). The effects of extensive reading via E-books on tertiary level EFL students' reading attitude, reading comprehension, and vocabulary. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 12(2), 303-312.

Cifuentes Natalia (20201) histórico saber 11 –Informe final, Gestora Pedagógica Convenio 2234 de 2021 - British Council y Secretaría de Educación del Distrito.

Cresswell, J. (2009). Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods. Los Ángeles: University of Nebraska-Lincoln, Sage.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. (2011). Choosing a mixed methods design: Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Davey, L., Day, A., y Howells, K. (2005). Anger, over-control and serious violent offending. Aggression and Violent Behavior, 10(5), 624-635. doi: 10.1016/j.avb.2004.12.002

Delaunay, A. (1986). La educación pre-escolar. Tomo II, Madrid, España: Editorial Cincel.

Droop, M. & Verhoeven, L. 2003. “Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners” Reading Research Quarterly 38: 78-103.

E. D. Hirsch (2007). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo.

Ehri, L. 2006. “Alphabetics instruction helps students learn to read”. Handbook of Orthography and Literacy. Eds. R. Joshi, P. Aaron. Mahwah, NJ: L, Erlbaum. 649-677.

El lenguaje simbólico en los cuentos populares

Eskey, D. E. and Grabe, W. (1988). "Interactive Models for Second Language Reading: Perspectives on Instruction, "Carrell, P. L., Devine, J and Eskey. D. E. (eds). (1988). Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: CUP.

Farías, M., Obilinovic, K., & Orrego, R. (2010). Modelos de aprendizaje multimodal y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Universitas Tarraconensis. Revista De Ciències De l’Educació, 1(2), 55-74. Folse, K. S. (2004). Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Garcia, G. E. (1991). Factors influencing the English reading test performance of spanishspeaking Hispanic children. Reading Research Quarterly, 26(4), 371-392.

Gençlter, B. (2015). How does technology affect language learning process at an early age? Procedia - Social and Behavioral Sciences, 199(2015), 311 – 316. doi: 10.1016/j. sbspro.2015.07.552

Ghanizadeh, A, Razavi, A, y Jahedizadeh, s. (2015). Technology-enhanced language learning: A review of resources and upshots. International Letters of Social and Humanistic Sciences, 54, 73-87.

Gilakjani, A. P., Ismail, H. N., & Ahmadi, S. M. (2011). The effect of multimodal learning models on language teaching and learning. Theory and Practice in Language Studies, 1(10), 1321-1327

Golshan, N., & Tafazoli, D. (2014). Technology-enhanced language learning tools in Iranian EFL context: Frequencies, attitudes and challenges. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 136(0), 114-118. doi http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.299

Gómez, C. S. (2014). La efectividad de un diseño CALL para el aprendizaje del resumen en escolares. Literatura y lingüística, 30, 182-207

Gonzales, Y. (2015). Digital literacy in early childhood (Master's thesis, Universidad de la Sabana, Chía, Colombia). Retrieved from http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/20385

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

Hedgcock, John y Dana Ferris (2009), Teaching Readers of English: Students, texts, and contexts, Nueva York, Routledge

House, J. S. (1977). The three faces of social psychology. Sociometry, 40(2), 161-177.

Huertas, C. A. (2017). The Role of Technology in the Development of Materials for Bilingual Education. En M. E. Gómez y R. Johnstone (coords.), Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos claves = Bilingual educational: trends and key concepts (pp. 209-220). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Hull, G. A., & Nelson, M. E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. Written communication, 22(2), 224-261.

Hunt, A., & Beglar, D. (2005). A framework for developing EFL reading vocabulary. Reading in a Foreign Language, 17(1), 23.

Jewitt, C. (2005). Multimodality,“reading”, and “writing” for the 21st century. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 26(3), 315-331.

Jewitt, C. (2013). Multimodality and digital technologies in the classroom. In Ingrid de SaintGeorges and Jean-JacquesWeber (Eds.), Multilingualism and Multimodality. (pp. 141-152). Rotterdam: Sense Publishers

Johnson, A. P. (2005). A short guide to action research. Mankato, MN: Pearson.

Johnson, D., & Blair, A. (2003). The importance and use of student self-selected literature to reading engagement in an elementary reading curriculum. Reading Horizons, 43(3), 181- 200.

Kahu, E. (2014). Increasing the emotional engagement of first year mature-aged distance students: Interest and belonging. The International Journal of the First Year in Higher Education, 5(2), 45.

Kamil, M. L. (2004). Vocabulary and comprehension instruction: Summary and implications of the national reading panel findings. In McCardle, P. & Chhabra, V. (Eds.), The voice of evidence in re Iranian Journal of Language Studies (IJLS), Vol. 2(1), 2008 (pp. 41-74) Learning English through short stories Ashraf Haji Maibodi Today EFL students comprise a

great part of the college population.ading research (pp. 213-234). Baltimore, MD: Paul H.Brookes

Kemmis, S., & MacTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona, Spain: Laertes.

Kirschner, M., Spector-Cohen. E., & Wexler, C. (1996). A teacher education workshop on the construction of efl tests and materials. TESOL Quarterly, 30(1), 85-111. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.2307/3587608

Koda, K. (2005). Insights into second language reading: a cross-linguistic approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Kress, G. B., & Kalantzis, M. (2000). Multimodality in B. cope & M. kalantzis (ed) Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. London, UK: Psychology Press.

Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? MerrillPalmer Quarterly, 46(2), 255-279.

Laufer, B. 1992. “Reading in a foreign language: How does L2 lexical knowledge interact with the reader’s general academic ability, Journal of Research in Reading 15: 95-103.

Larsen- Freeman, D., & Anderson, M. (2011). Techniques and principles in language teaching. Oxford: OUP

Levy, M. (2012). Technology-enhanced language learning (TELL) in independent schools in Queensland. Queensland, Australia: Independent schools Queensland.

López, N. y Bautista, J. (2002) El juego didáctico como estrategia de atención a la diversidad. Disponible en: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/04/04-artículos/miscelánea/pdf_4/03.PDF

Marshall, C., & Rossman, G. (1995). Data collection methods. Designing Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning. New York, NY: Cambridge University Press.

Mohamad, A. (1999). What do we test when we test reading comprehension? The Internet TESL Journal, 5(12).

Mumtaz, S. (2001). Children's enjoyment and perception of computer use in the home and the school. Computers & Education, 36(4), 347-362.

Muñoz-Muñoz, Á., & Ocaña De Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (29), 223-244

National Reading Panel (2000), Report of the National Reading Panel – Teaching Children to Read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (report of the subgroups), Washington, National Institute of Child Health and Human Development.

Neva, O. (2021). Textos Digitales y Comprensión Lectora en Primaria: Una Revisión de Literatura. Educación y ciencia, (25), e12467. https:// doi.org/10.19053/0120-7105. eyc.2021.25.e12467

Nobile, A. (1992) .Literatura infantil y juvenil: La infancia y sus libros en la civilización tecnológica. Ediciones Morata, S.L.

Nunan, D. (1992). Research methods in language learning. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Nuttall, C. (1996). Teaching reading skills in a foreign language. Portsmouth, England: Heinemann.

Ojo, O.I. (2003). Narrative descriptive, argumentative, conversational and dilaogic speech types. In Alabi, A.O. (Ed.). New perspectives in English language skills. Oyo: Immaculate City

Ong, W.J (1993). Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Patel, D. S. (2014). Significance of Technology Enhanced Language Learning (TELL) in Language Classes. Journal of Technology for ELT, 4(2). Disponible en: https://goo.gl/8ZHyA5

Perceval, J.M. y Tejedor, S. (2006). El cuento multimedia interactivo. Comunicar, (26) 177-182. [Revista en línea] Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802627

Perfetti, C. A. (1985). Reading ability. New York, NY: Oxford University Press.

Perfetti, C., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). “The acquisition of reading comprehension skill”. The Science of Reading. Eds. M. Snowling, C. Hulme. Malden: Blackwell. 227-247.

Pettit, N. T., & Cockriel, I. W. (1974). A factor study of the literal reading comprehension test and the inferential reading comprehension test. Journal of Literacy Research, 6(1), 63-75.

Plass, J. L., & Jones, L. (2005). Multimedia learning in second language acquisition. In Mayer, R (Eds.), The Cambridge handbook of multimedia learning (pp. 467-488). Cambridge: Cambridge University Press.

Propp, V. (1985). Morfología del cuento. Madrid: Akal.

Qian, D. 2002. “Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective” Language Learning 52: 513-536.

Rátiva, M., Pedreros, A., & Núñez, M. (2012). Using web-based activities to promote reading: An exploratory study with teenagers. Profile Issues in Teachers Professional Development, 14(2), 11-27

Real academia española 1970, pag.394) concepto de cuento. Madrid-España

Reddy, M. J. (1979). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. Metaphor and Thought, 2, 164-201.

Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. RELC Journal, 44(1), 5-33.

Richek, M. A. (2005). Words are wonderful: Interactive, Time-Efficient strategies to teach meaning vocabulary. The Reading Teacher, 58(5), 414-423.

Rossini, R. y Calvo, D. (2013). Origen y Evolución del cuento infantil, Recuperado el 20/06/2013. Disponible en: http://www.leemeuncuento.com.ar/cuento-infantil.htm

Sato, T.; Matsunuma, M.; Suzuki, A. (2013). Enhancement of automatization through vocabulary learning using CALL: Can prompt language processing lead to better comprehension in L2 reading? ReCALL, 25(01), 143-158. DOI: http://dx.doi.org/10.1017/S0958344012000328

Scaife, M., & Rogers, Y. (1996). External cognition: how do graphical representations work? International Journal of Human Computer Studies, 45, 185-213

Schmitt, N. 2008. "Instructed second language vocabulary learning" Language Teaching Research 12: 3

Schoonen, R., Hulstijn, J. & Bossers, B. (1998). "Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8, and 10" Language Learning 48: 71-106.

Schutz, P. A., y Mikyoung, L. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. Utrecht Studies in Language and Communication, 27(1), 169-186.

Sedig, K., Rowhani, S., Morey, J., & Liang, H. N. (2003). Application of information visualization techniques to the design of a mathematical mindtool: A usability study. Information Visualization, 2(3), 142-159.

Serrabona, J. (2008). Los cuentos vivenciados: Imaginación y movimiento. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 22 (2) 61-78. [Revista en línea] Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27414780005

Shohamy, E. G. (2001). The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests. Harlow, UK: Pearson Education.

Silvia, P. J. (2006). Exploring the psychology of interest. New York, NY: Oxford University Press.

Stahl, S. & Nagy, W. (2006). Teaching Word Meanings. Mahwah, NJ: L. Erlbaum

Stahl, S. A. (2005). Four problems with teaching word meanings. In Hiebert, E. & Kamil, L. (Eds.), Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice, (pp.95- 114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Trim, J. L., Bailly, S., & de l'Europe, C. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment: A guide for users. Strasbourg, France: Council of Europe Publications.

Tunmer, W. & Chapman, J. (2006). “Beginning reading development”. Handbook of Orthography and Literacy. Eds. R. M. Joshi, P. Aaron. Mahwah, NJ: L.Erlbaum. 617-635

V Montoya - Primeras noticias. Revista de literatura, (2007) - ispn4-santafe.edu.ar

Villacañas, L. (2013). Una didáctica interdisciplinar de la literatura infantil en inglés. Didáctica (Lengua y Literatura), 25, 353–373. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42249

Widdowson, H. G. (1978). Teaching language as Communication. Oxford: OUP.

Yang, S. C., y Chen, Y. J. (2007). Technology-enhanced language learning: A case study. Computers in Human Behavior, 23(1), 860–879. doi: 10.1016/j.chb.2006.02.015

Ybarra, R., & Green, T. (2003). Using technology to help ESL/EFL students develop language skills. The Internet TESL Journal, 9(3)

Yeeding, S. (2007). Using pre-reading activities to increase learners' motivation in reading comprehension: A case of 2nd year vocational students enrolled in the electrical and electronic certificate program at industrial technology college King Mongkut. King Mongkut.Pranakorn.

Yolanda Ruiz de Zarobe Leyre Ruiz de Zarobe La lectura en lengua extranjera La lectura en lengua extranjera

Zapata, T (2007). El cuento de hadas, el cuento maravilloso o el cuento de encantamiento. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Zúñiga, G. (2003). A framework to build readers and writers in the second language classroom. Colombian Applied Linguistics Journal, (5), 158-175.

Anexo A: Screenshot -Formato de Análisis de necesidades

CONVENIO 2234 DE 2021 SED-BC

MOMENT 1. LEARNING EXPERIENCE LAB

QUEST 1 - EMPATHY

Example: *If based on your observation you notice that students need more interactions, ask questions like: Is Student-Student interaction the aspect that needs improving?*
Your turn:

Q1. Does the technology allow more students to participate at a level that is suitable for them?
Q2. What is the best way to provoke and facilitate the use of the target language (English) as a way of communication?
Q3. How can we empower our students to develop self confidence in order to maximize classroom participation? How can we improve the Affective Filters in the classroom?

STEP 3 - INSIGHTS

3.1 Based on the previous reflection and analysis, write 3 insights

Follow this structure: Students need...+ in order to... (why they need it, result).

Example: __.

- ...They need to receive more input specially vocabulary to be used during the sessions to promote oral communication
  - .... They need to understand the ideas of the code to have a successful learning.
- ... They are sometimes physically present but mentally absent", so they need to be involved in the class, and that must be intrinsic motivation, they need to be conscious about the importance of learning a foreign language nowadays.

3.2 Finally, talk to your students to see how they feel about their *learning experience* in your class and compare it to your initial insights in exercise 3.1. Use the form below to guide an interview with your students (select maximum 3 interviewees). Listen carefully and take specific notes, then check your insights and prepare to share your results with your gestor.

Anexo B: Prueba Diagnostica

[4]READING COMPREHENSION DIAGNOSTIC TEST

Name: _____

ISAAC NEWTON

Isaac Newton was born in Lincolnshire, England in 1643, where he grew up on a farm. When he was a boy, he made lots of brilliant inventions like a windmill to grind corn, a water clock and a sundial. However, Isaac didn't get brilliant marks at school. When he was 18, Isaac went to study at Cambridge University. He was very interested in physics, mathematics and astronomy. But in 1665 the Great Plague, which was a terrible disease, spread in England, and Cambridge University had to close down. Isaac returned home to the farm. Isaac continued studying and experimenting at home. One day he was drinking a cup of tea in the garden. He saw an apple fall from a tree. 'Why do apples fall down instead of up?' From this, he formed the theory of gravity. Gravity is an invisible force which pulls objects towards the Earth and keeps the planets moving around the Sun. Isaac was fascinated by light. He discovered that white light is in fact made up of all the colours of the rainbow. Isaac also invented a special reflecting telescope, using mirrors. It was much more powerful than other telescopes. Isaac made another very important discovery, which he called his 'Three Laws of Motion'. These laws explain how objects move. Isaac's laws are still used today for sending rockets into space. Thanks to his discoveries, Isaac became rich and famous. However, he had a bad temper and often argued with other scientists. 'You stole my discovery!' Sir Isaac Newton died in 1727 aged 85. He was

[4] Test adapted from a reading Comprehension test in British Council LearnEnglish Kids | Free online games, songs, stories and activities for children

buried along with English kings and queens in Westminster Abbey in London. He was one of the greatest scientists and mathematicians who has ever lived

- Answer the following questions:

True or false? Choose true or false for these sentences.

1) When he was a boy, he invented a windmill, a water clock and a sundial. **True** **False**

2) He was very interested in physics, mathematics and astronomy. **True** **False**

3) Cambridge University closed down because of a party. **True** **False**

4) He formed the theory of gravity after he saw an orange fall from a tree. **True** **False**

5) Gravity is an invisible force which pulls objects towards the Earth. **True** **False**

6) He found that white light is made up of all the colors of the sky. **True** **False**

7) His telescope was more powerful than other telescopes. **True** **False**

8) His 'Three Laws of Motion' explain how objects work. **True** **False**

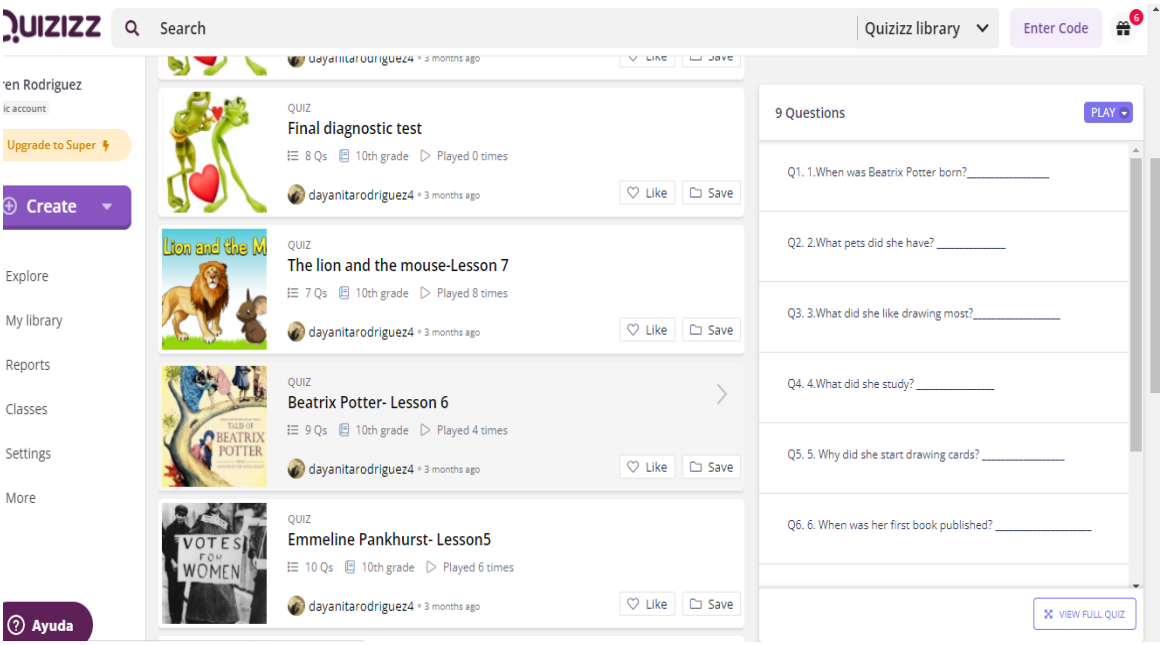
9) He often danced with other scientists. **True** **False**

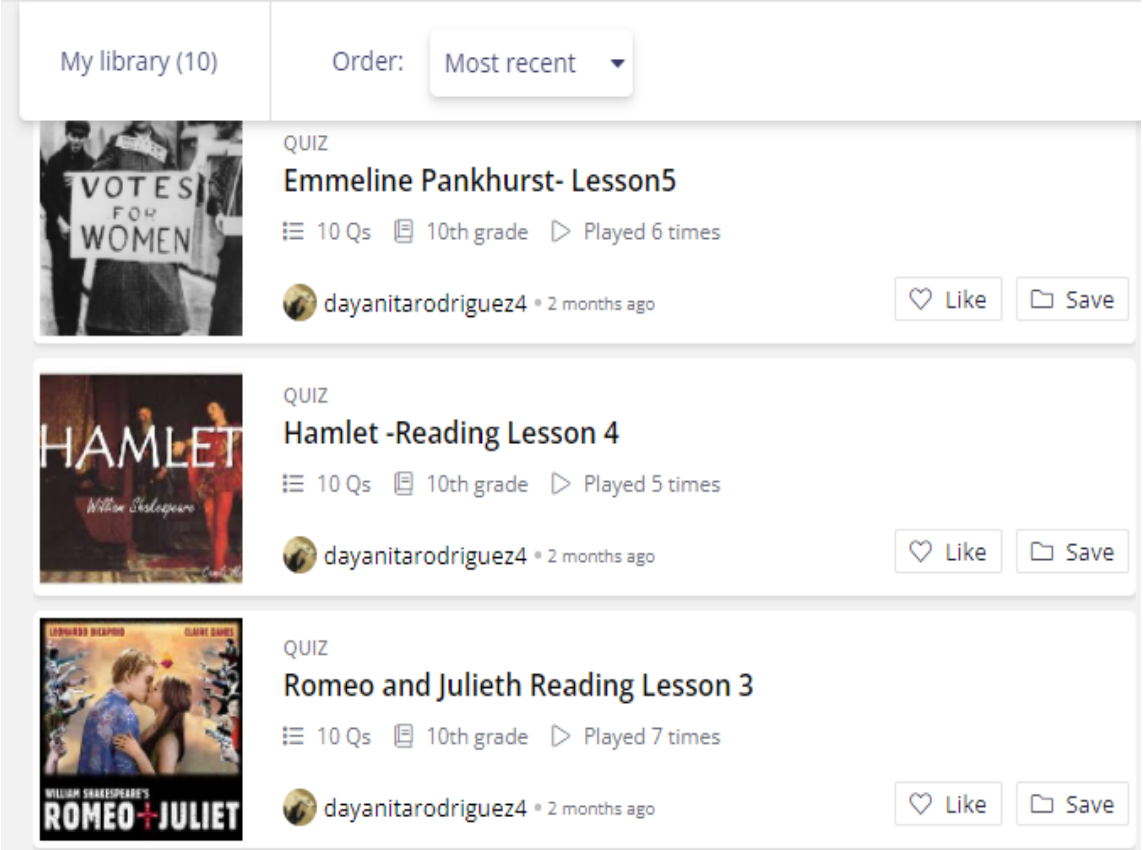
10) He was one of the greatest scientists and mathematicians who has ever lived. **True** **False**

Anexo C: Cronograma de Lecturas

	A	B	C	D
1	TIMELINE FOR PEDAGOGICAL INTERVA	STORY	DATES	LINK DE CONEXIÓN
2	GRADE : 10-02			THURSDAYS -FRIDAYS SEPTEMBER 02-SEPTEMBER 24 11:00-12:00 pm / 11:00- 12:15 pm / 2:00 pm -3:00 pm
3	Aplication of reading Comprehension diagnostic test and analysis of results	Diagnostic test English Level Reading comprehension test	September 2nd	meet.google.com/kzi-jkrt-ggv
4				
5	**Reading Lesson 1**	A midsummer night's dream	September 3rd	meet.google.com/kzi-jkrt-ggv
6	**Reading Lesson 2**	Florence Nightingale	September 9TH (Thursday)	meet.google.com/kzi-jkrt-ggv
7	**Reading Lesson 3**	Romero and Julieth	September 10th (friday)	meet.google.com/kzi-jkrt-ggv
8	**Reading Lesson 4**	Hamlet	September 15th (Thursday)	meet.google.com/kzi-jkrt-ggv
9	**Reading Lesson 5**	Emmeline Pankurst	September 20th (Monday)	meet.google.com/kzi-jkrt-ggv
10	**Reading Lesson 6**	Beatrix Potter	September 21st (Tuesday)	meet.google.com/kzi-jkrt-ggv
11	**Reading Lesson 7**	The lion and the mouse	https://slideplayer.com/slide/4685200/	meet.google.com/kzi-jkrt-ggv
12	https://learnenglish.britishcouncil.org/en/content?_ga=2.7797042.165274868.1537741653-1637290557.1535129150	https://www.efset.org/quick-check	https://www.powershow.com/view4/75684a-ZGZhOlFables_powerpoint_ppt_presentation	

Anexo D: Screenshot quizizz app





Anexo E: Carta de consentimiento para el rector

Bogotá, 20 de agosto del 2021

Señora:

Elizabeth Vivas Ricaurte
Rectora del Colegio San Bernardino IED

Por medio de la presente yo **Karen Dayana Rodríguez Aguirre**, docente de inglés intensificado, JORNADA MAÑANA, me permito solicitar permiso para llevar a cabo la parte preliminar de una investigación en la misma institución con los estudiantes de grado 10-02, llamada; **IMPLEMENTACIÓN DE CUENTOS CORTOS EN LINEA PARA EL DESARROLLO DE LECTURA LITERAL EN LENGUA EXTRANJERA**. El objetivo general de esta investigación es evaluar como el uso de la tecnología y el Internet dentro y fuera del aula, pueden beneficiar el desarrollo y potencializar las habilidades de los estudiantes para la comprensión lectora en inglés.

Esta investigación hace parte de los requerimientos académicos para obtener el grado de magister en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Cabe aclarar que tanto los datos recogidos, como su análisis y posterior resultado son de carácter confidencial y netamente académicos, conservando la anonimidad de quienes participaran en la investigación. Agradezco la atención y colaboración prestada.

Atentamente;

_____

Karen Dayana Rodríguez Aguirre

Anexo F: Carta de consentimiento informado

Por medio de la presente solicito su permiso para llevar a cabo una investigación con sus hijos acerca del “Fortalecimiento de las habilidades lectoras en inglés a través del uso de las Tics”, con el fin de mejorar sus niveles de comprensión lectora en el área de inglés. Esta investigación hace parte de la maestría en Comunicación y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la cual estoy inscrita.

Para la presente investigación solicito que respondan este cuestionario, el cual está orientado a conocer sus percepciones sobre el uso de las Tics como forma de fortalecer el aprendizaje del inglés en los estudiantes, tema en el cual se fundamentara mi proyecto de investigación. Los estudiantes tendrán la oportunidad de poder mejorar sus habilidades de comprensión lectora para obtener mejores resultados en la prueba saber 11.

Agradezco su ayuda y participación.

Anexo G: Diagnóstico final

[5]FROGS IN LOVE: ROMEO AND JULIET

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

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

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

[5] Test adapted from a reading Comprehension test in Frogs in love: Romeo and Juliet – Reading test - English online tests.

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

- Answer the following questions :
  True or false? Choose true or false for these sentences

  1. Romeo is the only Sehuencas frog in the world. **True** **False**

  2. Sehueancas frogs are dying for several reasons. **True** **False**

  3. The scientists found four Sehuencas frogs in the forest in total. **True** **False**

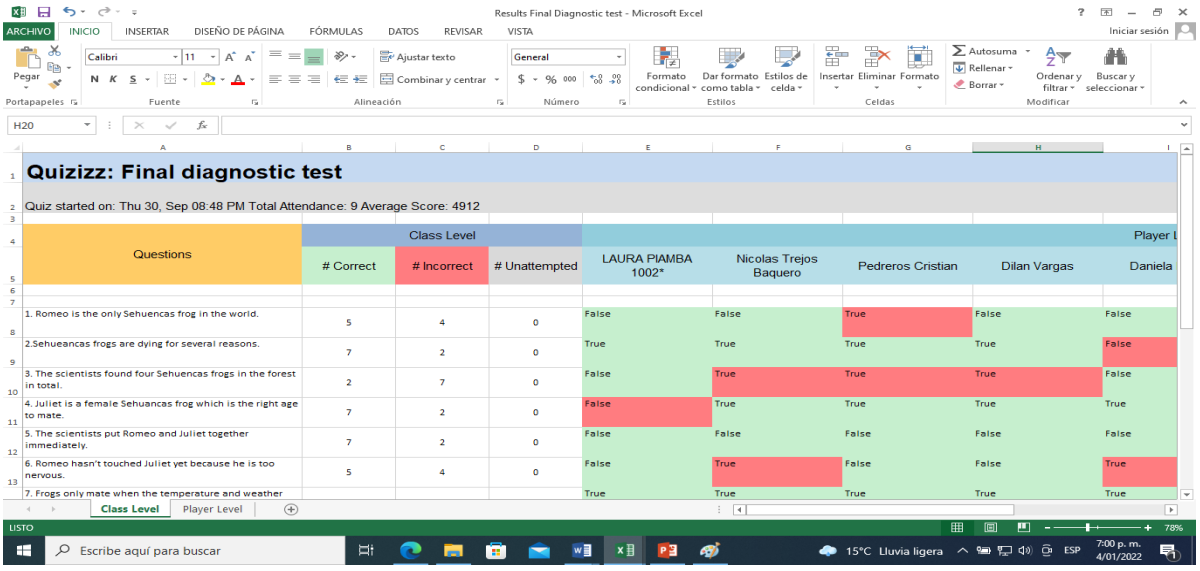
  4. Juliet is a female Sehuancas frog which is the right age to mate. **True** **False**

  5. The scientists put Romeo and Juliet together immediately. **True** **False**

  6. Romeo hasn't touched Juliet yet because he is too nervous. **True** **False**

  7. Frogs only mate when the temperature and weather are right. **True** **False**

  8. The other frogs from the forest are too old to mate. **True** **False**



Quizizz: Final diagnostic test

Quiz started on: Thu 30, Sep 08:48 PM Total Attendance: 9 Average Score: 4912

Questions	Class Level			Player				
	# Correct	# Incorrect	# Unattempted	LAURA PIAMBA 1002*	Nicolas Trejos Baquero	Pedreros Cristian	Dilan Vargas	Daniela
1. Romeo is the only Sehuencas frog in the world.	5	4	0	False	False	True	False	False
2.Sehueancas frogs are dying for several reasons.	7	2	0	True	True	True	True	False
3. The scientists found four Sehuencas frogs in the forest in total.	2	7	0	False	True	True	True	False
4. Juliet is a female Sehuancas frog which is the right age to mate.	7	2	0	False	True	True	True	True
5. The scientists put Romeo and Juliet together immediately.	7	2	0	False	False	False	False	False
6. Romeo hasn't touched Juliet yet because he is too nervous.	5	4	0	False	True	False	False	True
7. Frogs only mate when the temperature and weather				True	True	True	True	True

Anexo H: Extracto de notas de campo

Intervención pedagógica -sesión 1

Septiembre 3-2021

Comencé a hacer la sesión de prelectura de mi primera sesión. Para esta sesión realice una presentación del vocabulario que los estudiantes encontrarían en la primera historia, utilicé un conjunto de tarjetas didácticas y una presentación en power point. Durante esta sesión, la mayoría de los estudiantes mostró interés en las actividades, les gustó las imágenes mostradas en las flashcards y los estudiantes estaban dispuestos a practicar señalando vocabulario y luego diciéndolo. Durante la clasificación de palabras, tuve que trabajar en cuatro categorías (objetos, acciones, lugares y personas), les gustó esta actividad y a algunos les resultó fácil clasificar el vocabulario,

Luego los estudiantes tuvieron que ingresar a la página del british council; Short stories for Kids LearnEnglish Kids - British Council, en la parte de preparación, allí los estudiantes unieron el vocabulario con la imagen y el sonido, practicando la pronunciación de cada palabra.

Captura de pantalla 1. El British Council. (2012). Contribución de © Cambridge English Online. A Midsummer Night's Dream. Recuperado de; A Midsummer Night's Dream | LearnEnglish Kids | British Council

Antes de las actividades de lectura, les pedí a los estudiantes que mencionaran palabras trabajadas en la sesión, y pude ver su participación activa porque recordaron todas las palabras enseñadas. Lo que se puede evidenciar que el uso de tarjetas didácticas fue una buena estrategia para aprender vocabulario nuevo…

Anexo I: Cuestionario a padres

1. ¿Qué comentarios hace su hijo sobre la clase? Escriba uno o varios comentarios.

2. ¿Ha percibido que su hijo se encuentra interesado en buscar recursos para aprender inglés?

3. ¿Su hijo busca páginas de Internet que contengan actividades para practicar inglés como videos o juegos?

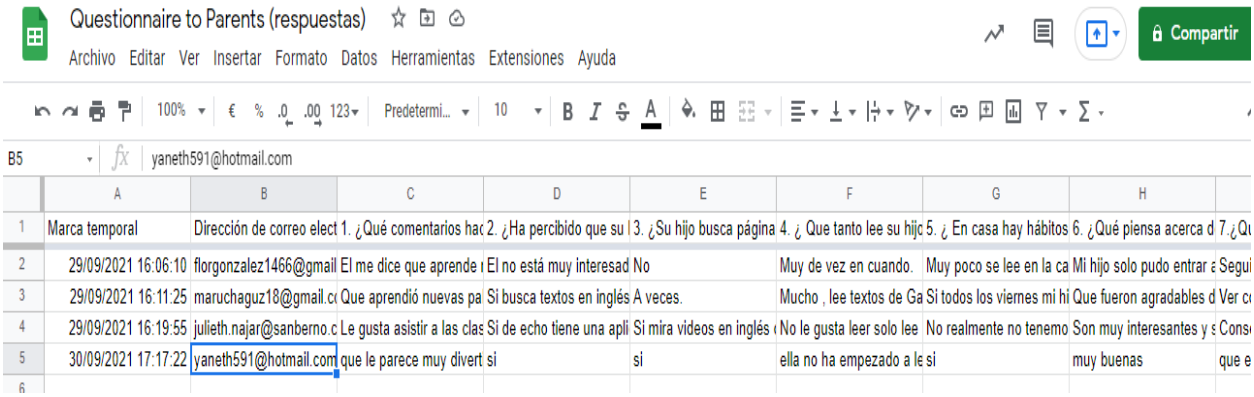
4. ¿Qué tanto lee su hijo?

5. ¿En casa hay hábitos de lectura?

6. ¿Qué piensa acerca de las lecturas que se implementaron en estas sesiones?

7. ¿Qué propuesta daría al investigador para fortalecer el habito de lectura en sus hijos?

8. ¿Creen que las lecturas implementadas durante estas sesiones sirvieron para fortalecer el vocabulario y la comprensión lectora de sus hijos?



	A	B	C	D	E	F	G	H	
1	Marca temporal	Dirección de correo elect	1. ¿Qué comentarios hac	2. ¿Ha percibido que su l	3. ¿Su hijo busca página	4. ¿ Que tanto lee su hijc	5. ¿ En casa hay hábitos	6. ¿Qué piensa acerca d	7.¿Qu
2	29/09/2021 16:06:10	florgonzalez1466@gmail	El me dice que aprende	El no está muy interesad	No	Muy de vez en cuando.	Muy poco se lee en la ca	Mi hijo solo pudo entrar a	Segui
3	29/09/2021 16:11:25	maruchaguz18@gmail.c	Que aprendió nuevas pa	Si busca textos en inglés	A veces.	Mucho , lee textos de Ga	Si todos los viernes mi hi	Que fueron agradables d	Ver c
4	29/09/2021 16:19:55	julieth.najar@sanberno.c	Le gusta asistir a las clas	Si de echo tiene una apli	Si mira videos en inglés	No le gusta leer solo lee	No realmente no tenemo	Son muy interesantes y s	Cons
5	30/09/2021 17:17:22	yaneth591@hotmail.com	que le parece muy divert	si	si	ella no ha empezado a le	si	muy buenas	que e
6									

Anexo J: Entrevista a estudiantes

1. ¿Qué importancia le da al idioma (inglés) dentro del proceso enseñanza -aprendizaje obligatorio?

2. ¿Crees que con la implementación de estas lecturas has aprendido más inglés?

3. ¿Me gusta prestar atención en las clases en las que hemos visto las historias animadas?

A) Siempre B) A veces C) Casi nunca

4. ¿Cuál fue la historia que más te gusto? ¿Por qué?

5. ¿Cómo te has sentido en las clases de inglés en las que has visto las historias animadas, emocionado, con ganas de aprender, o un poco aburrido?

6. ¿Qué es lo que menos les gusta hacer en clase? ¿Por qué?

7. ¿Hubo algo que no te gusto de estas clases?

8. ¿Crees que estas lecturas te servirán para el futuro? ¿De qué manera?

9. ¿Has mirado las historias en casa nuevamente?

10. ¿Te gustaría mirar de nuevo las historias en la casa?

11. ¿Qué tanto les gusta leer? (Razones, por qué sí o por qué no)

12. Cuando leen, prefieren textos cortos, imágenes, caricaturas, dibujos o qué otros elementos. (Presentación de diferentes formatos de lectura para que ellos hablen sobre cada uno)

13. ¿Aplican algunas estrategias para leer y entender un texto? (orientación de algunos métodos o técnicas de lectura que pueden emplear)

14. ¿Cómo hacen para entender lo que leen?

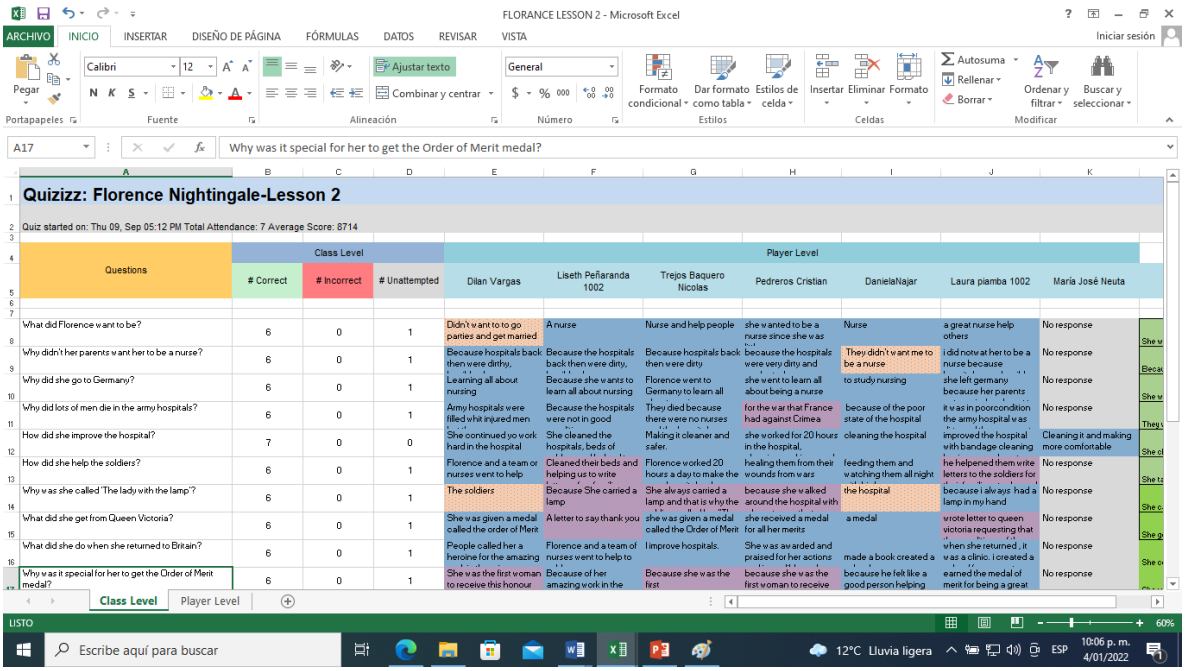
15. ¿Les gustaría que se siguieran implementando historias animadas para el aprendizaje de una lengua extranjera?

Students' interview (respuestas)

Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Extensiones Ayuda Última modificación hace 2 minutos

	A	B	C	D	E	F	G
1	Marca temporal	Dirección de correo electrónico	1. ¿Qué importancia le d	2. ¿ Crees que con la im	3. ¿Me gusta prestar ate	4.¿ Cual fue la historia q	5. ¿Cómo te has sentido
2	29/09/2021 15:55:56	leidyariza039@gmail.com	Porque así nos permite t	Si, porque el vocabulario	A) Siempre	Me gusto mucho Romeo	Me he sentido con ganas
3	29/09/2021 15:59:00	wilmer.forero@sanberno.com.co	Para mi es importante ap	Yo he entrado a una sola	Yo e estado solo en una	La historia de Emmeline	Estuve en una y me pare
4	29/09/2021 16:02:47	cristian.pedreros@sanberno.com.co	Le doy una gran atención	Si, aunque creo que apre	A) Siempre	Me gusta la historia de E	Con ganas de aprender,
5	29/09/2021 16:03:08	laura.piamba@sanberno.com.co	porque nos permite a me	si. porque me ha permiti	A) Siempre	florence nightingale.porq	con muchas ganas de ap
6	29/09/2021 16:06:18	andrealiseth540@gmail.com	Hoy en día el idioma del	Sí, a medida que hemos	A) Siempre	La historia que más me g	Emocionado y con much
7	29/09/2021 16:09:23	julieth.najar@sanberno.com.co	La importancia del inglés	Un poco ya que no pued	A) Siempre	Hamlet	Con ganas de aprender
8	29/09/2021 16:56:46	nicolas.trejos@sanberno.com.co	Me parece muy importan	Desde luego, considero	A) Siempre	La historia que mas me g	La única historia que me

Anexo K: Matriz prueba de comprensión



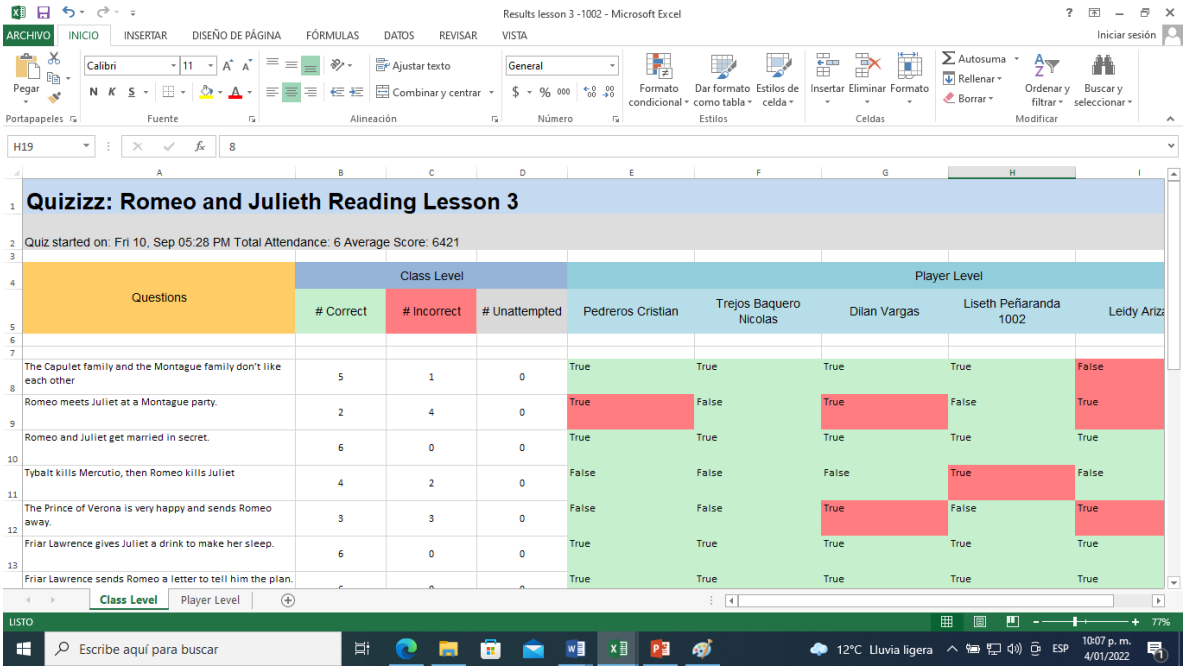
FLORANCE LESSON 2 - Microsoft Excel

A17 | Why was it special for her to get the Order of Merit medal?

Quizizz: Florence Nightingale-Lesson 2

Quiz started on: Thu 09, Sep 05:12 PM Total Attendance: 7 Average Score: 8714

Questions	Class Level			Player Level						
	# Correct	# Incorrect	# Unattempted	Dilan Vargas	Liseth Peñaranda 1002	Trejos Baquero Nicolas	Pedreros Cristian	DanielaNajar	Laura piamba 1002	María José Neuta
What did Florence want to be?	6	0	1	Didn't want to to go parties and get married	A nurse	Nurse and help people	she wanted to be a nurse since she was	Nurse	a great nurse help others	No response
Why didn't her parents want her to be a nurse?	6	0	1	Because hospitals back then were dirthy,	Because the hospitals back then were dirty,	Because hospitals back then were dirty	because the hospitals were very dirty and	They didn't want me to be a nurse	i did not wat her to be a nurse because	No response
Why did she go to Germany?	6	0	1	Learning all about nursing	Because she wants to learn all about nursing	Florence went to Germany to learn all	she went to learn all about being a nurse	to study nursing	she left germany because her parents	No response
Why did lots of men die in the army hospitals?	6	0	1	Army hospitals were filled whit injured men	Because the hospitals were not in good	They died because there were no nurses	for the war that France had against Crimea	because of the poor state of the hospital	it was in poorcondition the army hospital was	No response
How did she improve the hospital?	7	0	0	She continued yo work hard in the hospital	She cleaned the hospitals, beds of	Making it cleaner and safer.	she worked for 20 hours in the hospital,	cleaning the hospital	improved the hospital with bandage cleaning	Cleaning it and making more comfortable
How did she help the soldiers?	6	0	1	Florence and a team or nurses went to help	Cleaned their beds and helping us to write	Florence worked 20 hours a day to make the	healing them from their wounds from wars	feeding them and watching them all night	he helpened them write letters to the soldiers for	No response
Why was she called 'The lady with the lamp'?	6	0	1	The soldiers	Because She carried a lamp	She always carried a lamp and that is why the	because she walked around the hospital with	the hospital	because i always had a lamp in my hand	No response
What did she get from Queen Victoria?	6	0	1	She was given a medal called the order of Merit	A letter to say thank you	she was given a medal called the Order of Merit	she received a medal for all her merits	a medal	wrote letter to queen victoria requesting that	No response
What did she do when she returned to Britain?	6	0	1	People called her a heroine for the amazing	Florence and a team of nurses went to help to	I improve hospitals.	She was avarded and praised for her actions	made a book created a	when she returned , it was a clinic. i created a	No response
Why was it special for her to get the Order of Merit medal?	6	0	1	She was the first woman to receive this honour	Because of her amazing work in the	Because she was the first	because she was the first woman to receive	because he felt like a good person helping	earned the medal of merit for being a great	No response



Results lesson 3 -1002 - Microsoft Excel

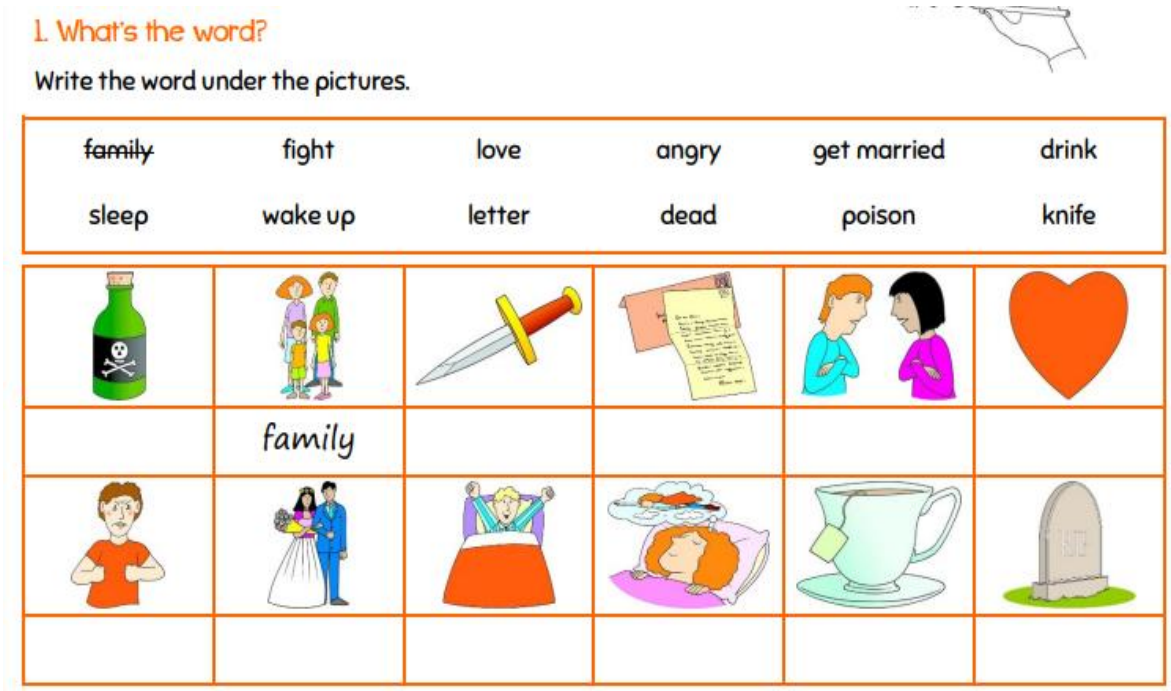
H19 | 8

Quizizz: Romeo and Julieth Reading Lesson 3

Quiz started on: Fri 10, Sep 05:28 PM Total Attendance: 6 Average Score: 6421

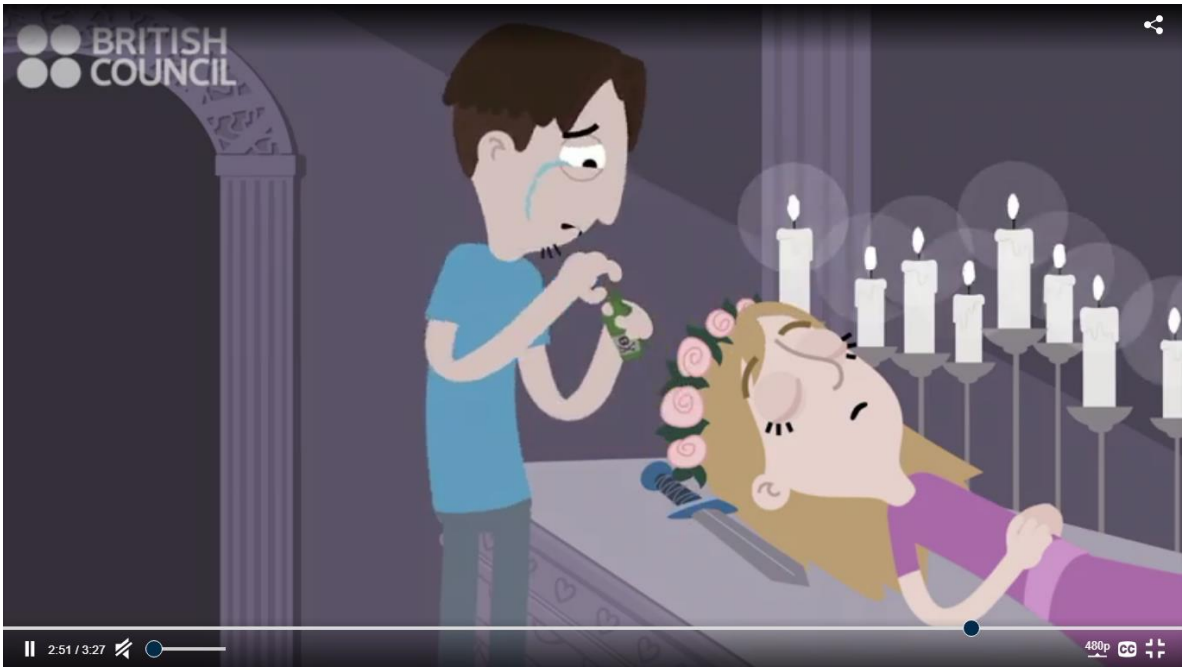
Questions	Class Level			Player Level				
	# Correct	# Incorrect	# Unattempted	Pedreros Cristian	Trejos Baquero Nicolas	Dilan Vargas	Liseth Peñaranda 1002	Leidy Ariz
The Capulet family and the Montague family don't like each other	5	1	0	True	True	True	True	False
Romeo meets Juliet at a Montague party.	2	4	0	True	False	True	False	True
Romeo and Juliet get married in secret.	6	0	0	True	True	True	True	True
Tybalt kills Mercutio, then Romeo kills Juliet	4	2	0	False	False	False	True	False
The Prince of Verona is very happy and sends Romeo away.	3	3	0	False	False	True	False	True
Friar Lawrence gives Juliet a drink to make her sleep.	6	0	0	True	True	True	True	True
Friar Lawrence sends Romeo a letter to tell him the plan.				True	True	True	True	True

Anexo L: Flashcards Sample for the story Romeo and Juliet

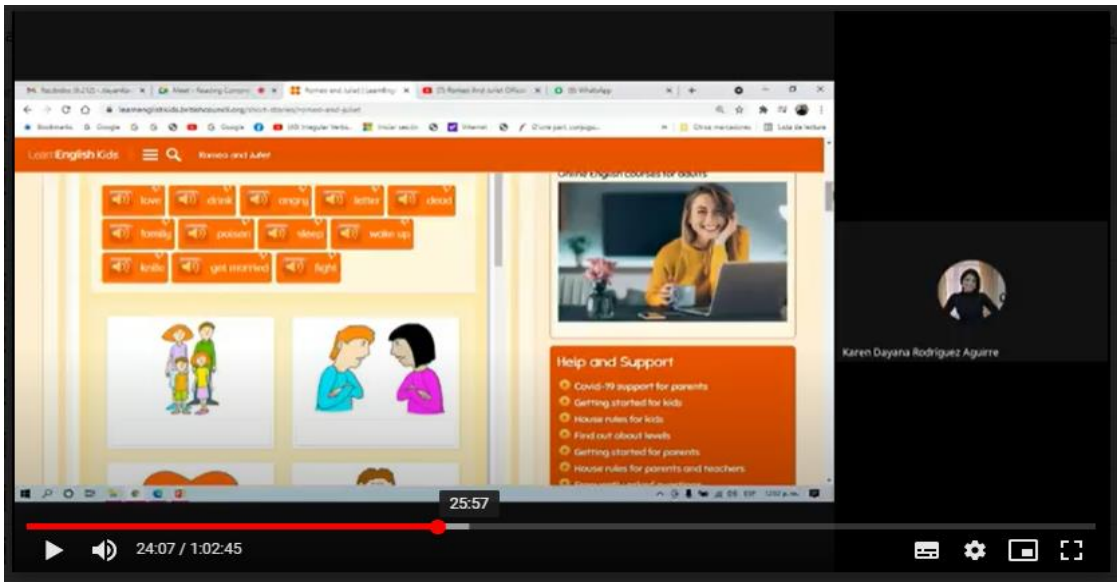


Captura de pantalla 2. El British Council. (2012). Contribución de © Cambridge English Online. Romeo and Juliet. Recuperado de; [Romeo and Juliet | LearnEnglish Kids | British Council]

Anexo M: Screenshot story Romeo and Juliet



Captura de pantalla 3. El British Council. (2012). Contribución de © Cambridge English Online. Romeo and Juliet. Recuperado de; [Romeo and Juliet | LearnEnglish Kids | British Council]



Anexo N: Comprehension test sample quizizz app

Reading Test

Quizizz: Hamlet -Reading Lesson 4

Write **true** or **false** in front of the sentences:

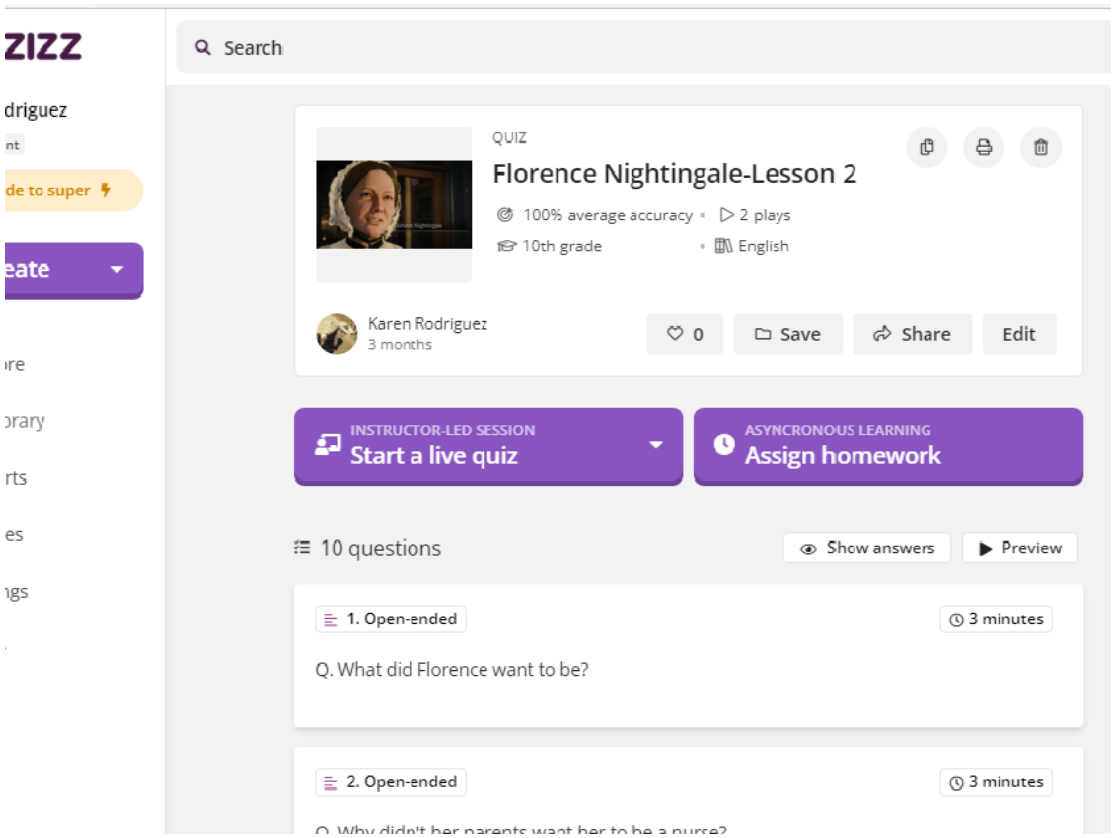
1. Hamlet's mother gets married to his father's brother, Claudius.
2. Hamlet sees the ghost of his friend.
3. The ghost says that Claudius killed him with a knife.
4. Hamlet is confused and doesn't know what to do
5. When Claudius watches the play he is very happy.
6. Hamlet knows that Claudius killed his father.
7. Hamlet knows that Claudius killed his father.
8. Hamlet and Laertes dance.
9. Hamlet's mother sleeps from the poisoned drink.
10. Finally, Hamlet knows he must stop Claudius.

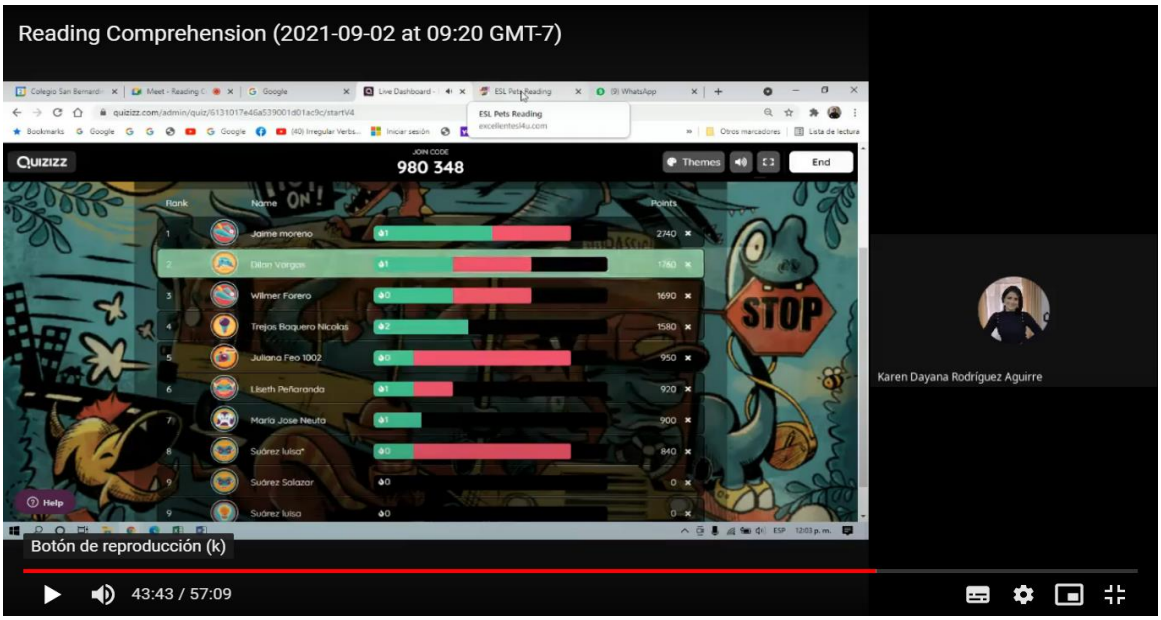
Quizizz: Hamlet -Reading Lesson 4

Quiz started on: Mon 20, Sep 08:26 PM Total Attendance: 5 Average Score: 7569

Questions	Class Level			Player Level				
	# Correct	# Incorrect	# Unattempted	Nicolas Trejos Baquero	Leidy Ariza*	Liseth Peñaranda	Leidy Ariza	Daniela Najar
Hamlet's mother gets married to his father's brother, Claudius.	4	1	0	True	False	True	True	True
Hamlet sees the ghost of his friend.	2	3	0	False	False	True	True	True
The ghost says that Claudius killed him with a knife.	2	3	0	False	True	False	True	True
Hamlet is confused and doesn't know what to do	5	0	0	True	True	True	True	True

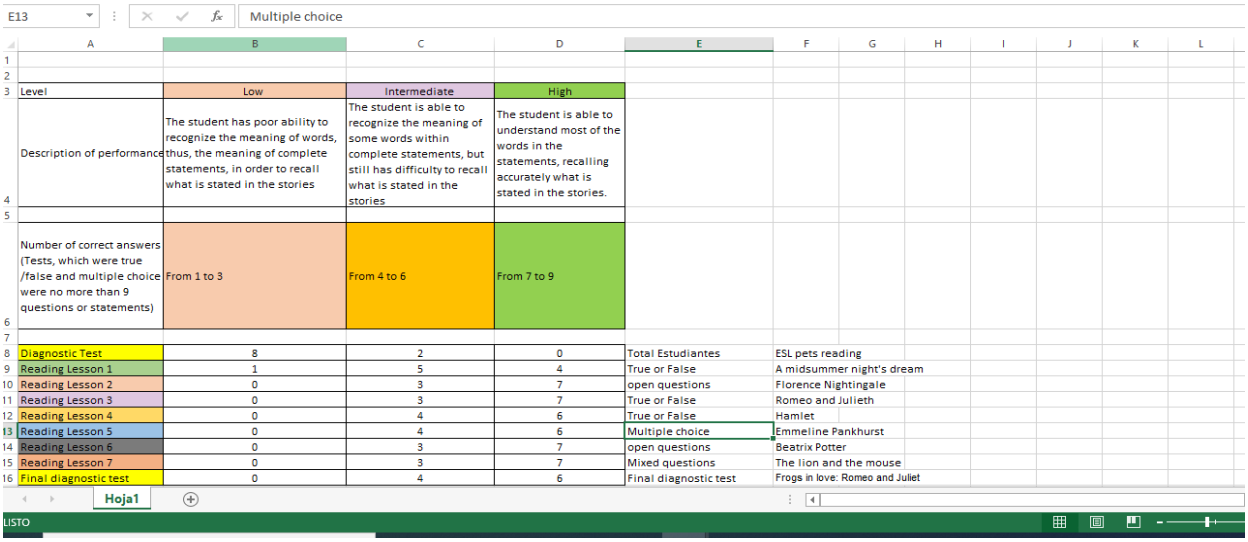
Anexo Ñ: Screenshot quizziz app





Captura de pantalla 4. Sesión plataforma *MEET*

Anexo O: Matriz de muestra de análisis de datos



E13 | Multiple choice

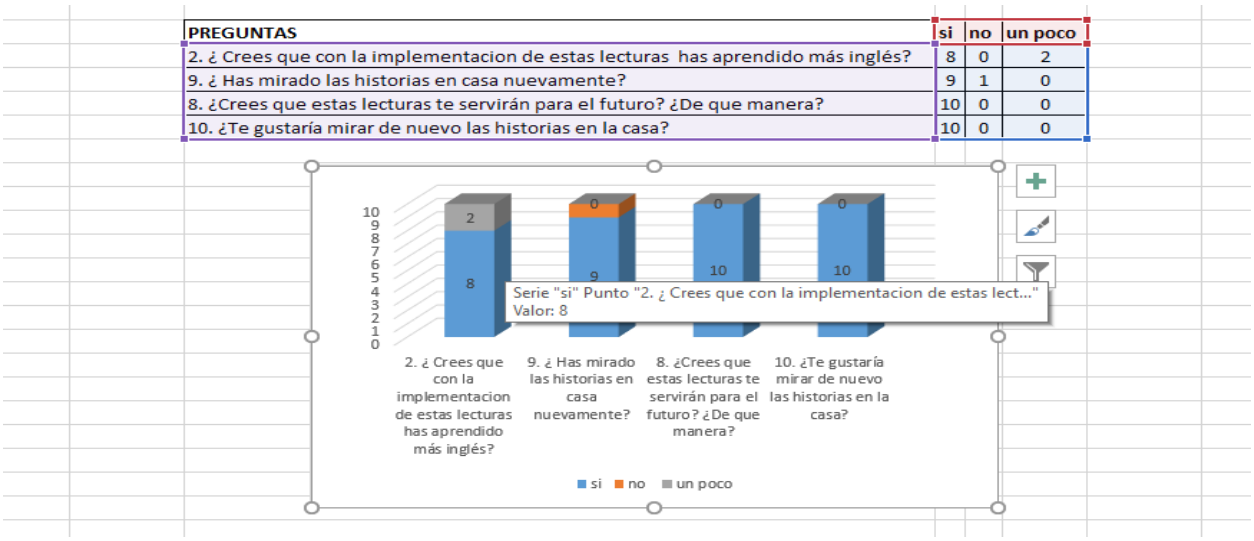
Level	Low	Intermediate	High
Description of performance	The student has poor ability to recognize the meaning of words, thus, the meaning of complete statements, in order to recall what is stated in the stories	The student is able to recognize the meaning of some words within complete statements, but still has difficulty to recall what is stated in the stories	The student is able to understand most of the words in the statements, recalling accurately what is stated in the stories.
Number of correct answers (Tests, which were true /false and multiple choice were no more than 9 questions or statements)	From 1 to 3	From 4 to 6	From 7 to 9

Diagnostic Test	8	2	0	Total Estudiantes	ESL pets reading
Reading Lesson 1	1	5	4	True or False	A midsummer night's dream
Reading Lesson 2	0	3	7	open questions	Florence Nightingale
Reading Lesson 3	0	3	7	True or False	Romeo and Julieth
Reading Lesson 4	0	4	6	True or False	Hamlet
Reading Lesson 5	0	4	6	Multiple choice	Emmeline Pankhurst
Reading Lesson 6	0	3	7	open questions	Beatrix Potter
Reading Lesson 7	0	3	7	Mixed questions	The lion and the mouse
Final diagnostic test	0	4	6	Final diagnostic test	Frogs in love: Romeo and Juliet

Hoja1

LISTO

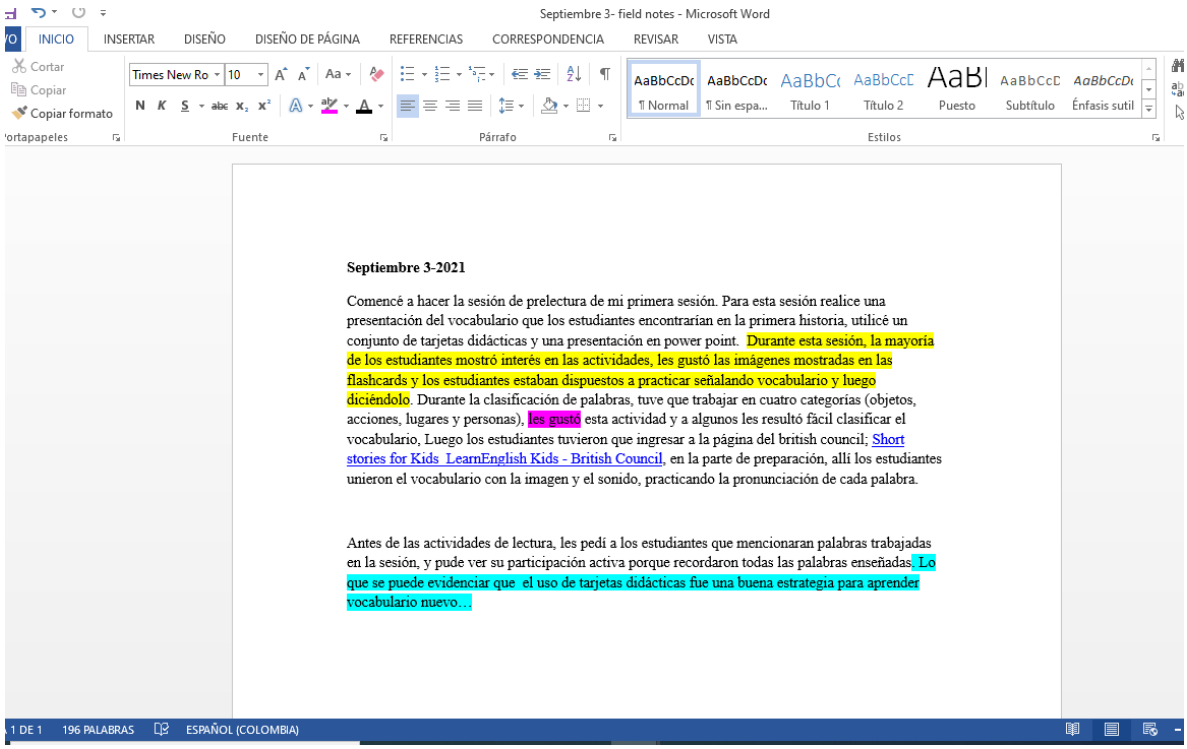
Captura de pantalla. Matriz inicial de análisis de datos, rubrica pruebas de comprensión.



PREGUNTAS	si	no	un poco
2. ¿ Crees que con la implementacion de estas lecturas has aprendido más inglés?	8	0	2
9. ¿ Has mirado las historias en casa nuevamente?	9	1	0
8. ¿Crees que estas lecturas te servirán para el futuro? ¿De que manera?	10	0	0
10. ¿Te gustaría mirar de nuevo las historias en la casa?	10	0	0

Captura de pantalla. Matriz inicial de análisis de datos

Anexo P: Ejemplos de codificación abierta (capturas de pantalla)

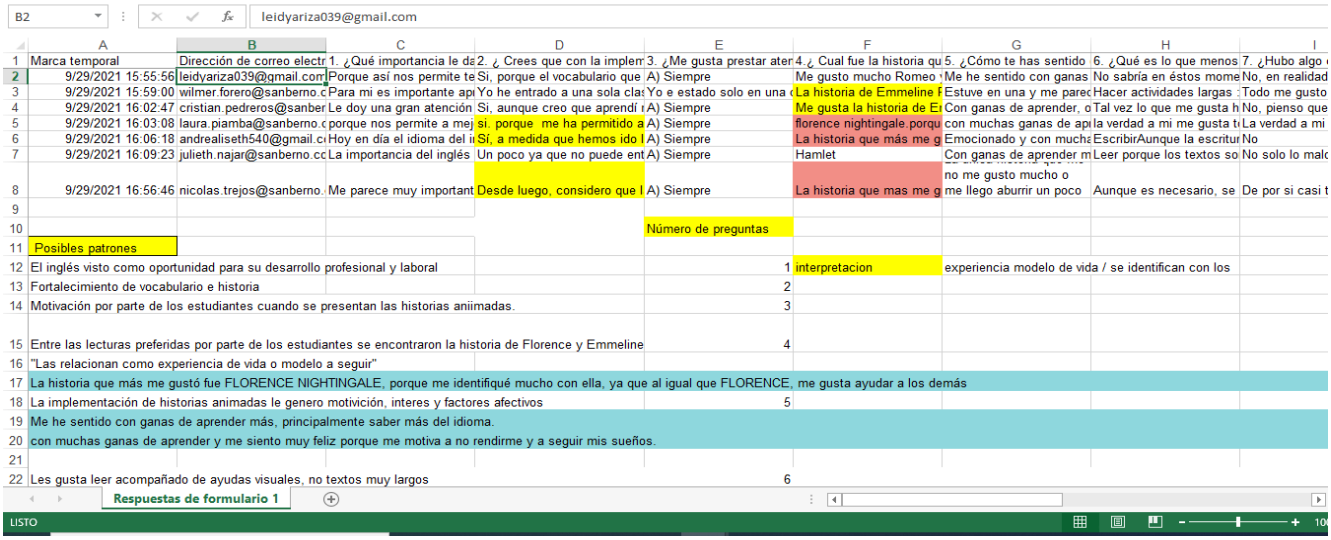


Septiembre 3-2021

Comencé a hacer la sesión de prelectura de mi primera sesión. Para esta sesión realice una presentación del vocabulario que los estudiantes encontrarían en la primera historia, utilicé un conjunto de tarjetas didácticas y una presentación en power point. Durante esta sesión, la mayoría de los estudiantes mostró interés en las actividades, les gustó las imágenes mostradas en las flashcards y los estudiantes estaban dispuestos a practicar señalando vocabulario y luego diciéndolo. Durante la clasificación de palabras, tuve que trabajar en cuatro categorías (objetos, acciones, lugares y personas), les gustó esta actividad y a algunos les resultó fácil clasificar el vocabulario, Luego los estudiantes tuvieron que ingresar a la página del british council; Short stories for Kids LearnEnglish Kids - British Council, en la parte de preparación, allí los estudiantes unieron el vocabulario con la imagen y el sonido, practicando la pronunciación de cada palabra.

Antes de las actividades de lectura, les pedí a los estudiantes que mencionaran palabras trabajadas en la sesión, y pude ver su participación activa porque recordaron todas las palabras enseñadas. Lo que se puede evidenciar que el uso de tarjetas didácticas fue una buena estrategia para aprender vocabulario nuevo…

Captura de pantalla. Codificación con colores en notas de campo



	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Marca temporal	Dirección de correo electr	1. ¿Qué importancia le da	2. ¿ Crees que con la implem	3. ¿Me gusta prestar aten	4. ¿ Cual fue la historia qu	5. ¿Cómo te has sentido	6. ¿Qué es lo que menos	7. ¿Hubo algo
2	9/29/2021 15:55:56	leidyariza039@gmail.com	Porque así nos permite te	Si, porque el vocabulario que	A) Siempre	Me gusto mucho Romeo	Me he sentido con ganas	No sabría en éstos mome	No, en realidad
3	9/29/2021 15:59:00	wilmer.forero@sanberno.c	Para mi es importante apr	Yo he entrado a una sola clas	Yo e estado solo en una	La historia de Emmeline F	Estuve en una y me parec	Hacer actividades largas	Todo me gusto
4	9/29/2021 16:02:47	cristian.pedreros@sanber	Le doy una gran atención	Si, aunque creo que aprendí r	A) Siempre	Me gusta la historia de Er	Con ganas de aprender, o	Tal vez lo que me gusta h	No, pienso que
5	9/29/2021 16:03:08	laura.piamba@sanberno.c	porque nos permite a mej	si. porque me ha permitido a	A) Siempre	florence nightingale porqu	con muchas ganas de apr	la verdad a mi me gusta t	La verdad a mi
6	9/29/2021 16:06:18	andrealiseth540@gmail.c	Hoy en día el idioma del i	Sí, a medida que hemos ido l	A) Siempre	La historia que más me g	Emocionado y con mucha	EscribirAunque la escritur	No
7	9/29/2021 16:09:23	julieth.najar@sanberno.co	La importancia del inglés	Un poco ya que no puede ent	A) Siempre	Hamlet	Con ganas de aprender m	Leer porque los textos so	No solo lo malo
8	9/29/2021 16:56:46	nicolas.trejos@sanberno.	Me parece muy important	Desde luego, considero que l	A) Siempre	La historia que mas me g	no me gusto mucho o me llego aburrir un poco	Aunque es necesario, se	De por si casi t
9									
10					Número de preguntas				
11	Posibles patrones								
12	El inglés visto como oportunidad para su desarrollo profesional y laboral				1	interpretacion	experiencia modelo de vida / se identifican con los		
13	Fortalecimiento de vocabulario e historia				2				
14	Motivación por parte de los estudiantes cuando se presentan las historias animadas.				3				
15	Entre las lecturas preferidas por parte de los estudiantes se encontraron la historia de Florence y Emmeline				4				
16	"Las relacionan como experiencia de vida o modelo a seguir"								
17	La historia que más me gustó fue FLORENCE NIGHTINGALE, porque me identifiqué mucho con ella, ya que al igual que FLORENCE, me gusta ayudar a los demás								
18	La implementación de historias animadas le genero motivición, interes y factores afectivos				5				
19	Me he sentido con ganas de aprender más, principalmente saber más del idioma.								
20	con muchas ganas de aprender y me siento muy feliz porque me motiva a no rendirme y a seguir mis sueños.								
21									
22	Les gusta leer acompañado de ayudas visuales, no textos muy largos				6				

Captura de pantalla. Notas de margen en entrevistas a estudiantes