

**COLLABORATIVE STRATEGIC READING (CSR); UN PROGRAMA
INSTRUCCIONAL PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS
EN GRADO QUINTO DE LA IED JULIO GARAVITO ARMERO**

Luz Estrella Castrillón Gallego



Maestría en Educación, Facultad de Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2022

Collaborative Strategic Reading (CSR); un Programa Instruccional para mejorar la comprensión de lectura en inglés en grado quinto de la IED Julio Garavito Armero

Luz Estrella Castrillón Gallego

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magister en
Educación**

Directora: Yoana Cristina Pinzón Pinto



Maestría en Educación, Facultad de Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2022

Contenido

AGRADECIMIENTOS	7
RESUMEN	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	15
1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	16
1.4 OBJETIVOS.....	17
<i>1.4.1 Objetivo General</i>	17
<i>1.4.2 Objetivos Específicos</i>	17
1.5 ESTADO DEL ARTE	17
CAPITULO 2: MARCOS	22
2.1 MARCO CONCEPTUAL	22
<i>2.1.1 Lectura</i>	22
<i>2.1.2 Comprensión de Lectura</i>	23
<i>2.1.3 Guía didáctica</i>	24
<i>2.1.4 Trabajo Colaborativo</i>	24
2.2 MARCO TEÓRICO	25
<i>2.2.1 Microhabilidades de la comprensión lectora</i>	25
<i>2.2.2 Programa Instruccional: Collaborative Strategic Reading (CSR)</i>	29
<i>2.2.3 Política pública de la enseñanza del inglés en Colombia</i>	33
<i>2.2.4 Elaboración de material</i>	35

CAPITULO 3: METODOLOGÍA.....	37
3.1 PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN: POSTPOSITIVISTA	37
3.2 ENFOQUE INVESTIGATIVO.....	38
3.3 DISEÑO METODOLÓGICO	38
3.4 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	40
3.4.1 Población.....	40
3.4.2 Muestra.....	40
3.5 ETAPAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	41
3.5.1 Etapa 1: Análisis de necesidades y aplicación de la prueba estandarizada Pre <i>AI Starters-Cambridge English</i>	41
3.5.2 Etapa 2: Documentación bibliográfica y adaptación de material.....	42
3.5.3 Etapa 3: Evaluación de la implementación del material didáctico basado en la <i>estrategia de lectura y prueba final estandarizada Pre AI Starters-Cambridge English</i>	43
3.6 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADO	44
3.6.1 Fase 1: Análisis de necesidades y prueba estandarizada Pre AI Starters- <i>Cambridge English</i>	44
3.6.2 Fase 2: Documentación bibliográfica y adaptación de material.....	53
3.6.3 Fase 3: Implementación y evaluación de la estrategia CSR.....	56
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	78
LISTA DE REFERENCIA.....	81
ANEXOS.....	84

Lista de Figuras

Figura 1	Reconocimiento de Habilidades: ¿Qué se te facilita más con el inglés?	12
Figura 2	Reconocimiento de Habilidades: ¿Qué tan hábil eres para?.....	13
Figura 3	Interés e importancia: ¿Crees que es importante aprender inglés?.....	46
Figura 4	Análisis Personal: ¿Cuál crees que sería una buena forma de aprender inglés?	47
Figura 5	Recursos: ¿Tienes estos elementos disponibles en casa para estudiar inglés?	48
Figura 6	Guía didáctica 1, desarrollo de la microhabilidad de anticipación	58
Figura 7	Guía didáctica 1, desarrollo de la microhabilidad de idea principal.....	59
Figura 8	Guía didáctica 1, desarrollo de la microhabilidad de inferencia	60
Figura 9	Guía didáctica 1, percepción del material	61
Figura 10	Guía didáctica 2, desarrollo de la microhabilidad de anticipación.....	64
Figura 11	Guía didáctica 2, desarrollo de la microhabilidad de idea principal.....	65
Figura 12	Guía didáctica 2, desarrollo de la microhabilidad de inferencia	66
Figura 13	Guía didáctica 2, percepción del material	67
Figura 14	Guía didáctica 3, desarrollo de la microhabilidad de anticipación.....	70
Figura 15	Guía didáctica 3, desarrollo de la microhabilidad de idea principal.....	71
Figura 16	Guía didáctica 3, desarrollo de la microhabilidad de inferencia	72
Figura 17	Guía didáctica 3, percepción del material	73

Lista de Tablas

Tabla 1	Categorías de la prueba Reading and Writing.....	14
Tabla 2	Estrategias de la CSR.....	31
Tabla 3.	Estándares de Nivel de Inglés por Grado Académico.....	33
Tabla 4.	Derechos Básicos de Aprendizaje de los grados cuarto y quinto respecto a la lectura... 35	
Tabla 5.	Etapas e instrumentos de investigación	44
Tabla 6.	Recursos: ¿Tienes los siguientes recursos para estudiar inglés?.....	49
Tabla 7	Desarrollo de habilidades: ¿Que tan hábil eres para...?	50
Tabla 8.	Resultados de la prueba estandarizada - Reading and Writing,	51
Tabla 9.	Resultados de la prueba estandarizada - Listening	52
Tabla 10.	Resultados de la prueba estandarizada - Speaking.....	52
Tabla 11	Estructura de la guía didáctica	55
Tabla 12	Desempeño en el desarrollo de las microhabilidades – Guía didáctica 1	57
Tabla 13	Nivel de dificultad de la guía didáctica 1.....	62
Tabla 14	Desempeño en el desarrollo de las microhabilidades – Guía didáctica 2	63
Tabla 15	Nivel de dificultad de la guía didáctica 2.....	68
Tabla 16	Desempeño en el desarrollo de las microhabilidades – Guía didáctica 3	69
Tabla 17	Nivel de dificultad de la guía didáctica 3.....	74
Tabla 18	Resultados Pre-test and post-test – Reading and writing	75
Tabla 19	Hallazgos en la aplicación de la CSR	77

Agradecimientos

Agradezco a cada una de las personas que a través de su apoyo y acompañamiento facilitaron este proceso, principalmente a mi familia y a la docente Yoana Pinzón por asesorarme en este proceso y transmitirme conocimientos que contribuyeron a mi formación profesional como docente. Finalmente agradezco a mis compañeros de la maestría en educación.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo evaluar el uso del Programa Instruccional *Collaborative Strategic Reading* (CSR) para el fortalecimiento de la habilidad de comprensión de lectura en inglés, mediante la implementación de guías didácticas basadas en CSR. Este método consta de 4 pasos: vista previa, *click and clunk* (estrategia en la que se separan las palabras o ideas que se comprenden o conocen de las que no se comprenden o desconocen), identificar la idea principal y la recapitulación para obtener ideas claves; aplicados durante 3 momentos de lectura (antes, durante y después). La investigación, se desarrolló tomando como muestra el grado quinto (grupo experimental) y cuarto (grupo control) del colegio Julio Garavito Armero. Una parte fundamental del estudio se basó en la aplicación de tres instrumentos principales: el análisis de necesidades, las pruebas estandarizadas *Pre A1 Starters-Cambridge English*, que consta de un *pre-test* que se realizó antes de la implementación de las guías didácticas CRS, y el *post-test* que se realizó después de la intervención y; por último, el análisis de las guías didácticas aplicadas. La habilidad de lectura en el *post-test* evidencia un nivel de desempeño bajo, también, se presenta una mejora luego de la intervención del docente, por lo tanto, los resultados validan la efectividad de la estrategia propuesta mostrando el impacto positivo de la CSR en el desarrollo de la comprensión lectora. En este sentido, a través de CSR, los estudiantes desarrollan micro habilidades de comprensión lectora como, anticipación, identificación de idea principal e inferencia.

Palabras clave: *lectura, comprensión lectora, Collaborative Strategic Reading (CSR), micro habilidades de comprensión lectora.*

Abstract

This study aims at evaluating the use of the Collaborative Strategic Reading Instruction Program (CSR) to strengthen reading comprehension skills in English, through the implementation of three didactic guides based on CSR. This method consists of 4 steps: preview, click and clunk (strategy in which the words or ideas that are understood or known are separated from those that are not understood or unknown), identifying the main idea and recapitulating to obtain key ideas; applied during 3 reading moments (before, during and after reading). The research was developed taking as a sample the fifth grade (experimental group) and fourth grade (control group) of the Julio Garavito Armero school. A fundamental part of the study was the application of three main instruments: the needs analysis; the standardized Pre A1 Starters-Cambridge English, tests consisting of a pre-test which was carried out before the implementation of the CRS didactic guides, the post-test, that was carried out after the intervention and; finally, the analysis of the applied didactic guides was carried out. The reading ability in the post-test has a low level, an improvement is evidenced after the teacher's intervention, therefore, the results validate the effectiveness of the proposed strategy, showing the positive impact of CSR on the development of reading comprehension. In this sense, through CSR, students develop reading micro comprehension skills such as anticipation, identification of the main idea and inference.

Keywords: reading, reading comprehension, collaborative strategic reading (CSR), micro reading comprehension skills.

Introducción

El desarrollo de esta investigación surge a partir de las debilidades encontradas en el proceso de aprendizaje del inglés, en el grado 5 del colegio Julio Garavito Armero, en la jornada Tarde, estas debilidades fueron identificadas a partir de la aplicación de una prueba estandarizada *Pre A1 Starters-Cambridge English*, donde se mide el desempeño de los estudiantes en las habilidades del inglés y un análisis de necesidades, por medio de los cuales se definió que la habilidad con mayor dificultad es la de *Reading*. Luego, la atención de la investigación se centró en fortalecer la comprensión de textos en inglés (*Reading*), la cual se abordó a partir del Programa Instruccional *Collaborative Strategic Reading*, que se basa en el desarrollo de Microhabilidades de comprensión, mediante la realización de cuatro fases: vista previa, *click and clunk*, identificación de las ideas principales, y recapitulación para consolidar ideas claves.

Esta investigación está dividida en 3 capítulos. El capítulo I, presenta la definición del problema de investigación, los objetivos, la justificación y el estado del arte. El Capítulo II, contiene los marcos (conceptual y teórico). El capítulo III, presenta la metodología utilizada en esta investigación, teniendo presente el paradigma de investigación, enfoque investigativo, diseño metodológico, población y muestra, etapas e instrumentos de investigación y los resultados de la intervención y el análisis de estos, explicando las fases de implementación de la propuesta y discusión de los datos obtenidos. Por último, se presentan las conclusiones de la investigación y las recomendaciones.

CAPÍTULO 1: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 planteamiento del problema de investigación

El presente estudio, se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Julio Garavito Armero, con estudiantes de grado 5° (jornada tarde), con quienes se dispuso a establecer, por un lado, sus intereses en el aprendizaje y uso del inglés y, por otro lado, cuál es el estado de aprehensión y dominio de las habilidades propias del idioma.

Para revisar las necesidades de aprendizaje del inglés en los estudiantes de grado quinto de la institución educativa mencionada, se tuvieron en cuenta, tanto los *Estándares básicos de competencias en una lengua extranjera- inglés* (Ministerio educación Nacional [MEN], 2006), como los lineamientos fijados en los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (MEN, 2016), en adelante DBA, que se relacionan con el *Programa Nacional de Bilingüismo* (MEN, 2004). Todo lo anterior, en aras de destacar el resultado que permitió definir la habilidad sobre la cual se ha establecido el interés para esta investigación, es decir, la comprensión lectora en inglés (*Reading*).

Con el fin de establecer los intereses para adquirir una lengua extranjera como el inglés y las habilidades que tenían mayor o menor desarrollo en los estudiantes, se aplicó una encuesta para perfilar un análisis de necesidades (anexo 1). Por otra parte, se aplicó una prueba estandarizada de inglés llamada *Pre A1 Starters-Cambridge English* (anexo 2), para medir el desempeño de los estudiantes en comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura.

Ahora bien, el análisis de necesidades muestra la percepción de los estudiantes, frente a las dificultades más evidentes en el proceso de aprendizaje del inglés, por ello, es necesario aclarar que se configuró con preguntas organizadas a partir de las siguientes categorías: I.

intención e importancia del idioma inglés; II. Análisis personal; III. Recursos; IV. Desarrollo de habilidades, cuyo propósito era conocer los intereses y necesidades de los estudiantes del grado quinto (2021), del Colegio Julio Garavito Armero, Jornada Tarde, en cuanto al aprendizaje del idioma inglés.

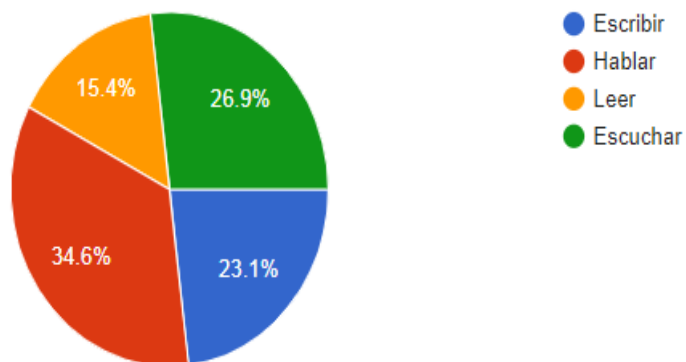
Con relación al desarrollo de habilidades, ante la pregunta por la habilidad que más se les facilita con el inglés, es claro que la lectura obtuvo un menor porcentaje respecto a las otras habilidades, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Reconocimiento de Habilidades: ¿Qué se te facilita más con el inglés?

3. ¿Qué se te facilita más con el inglés?

26 respuestas



Elaboración propia

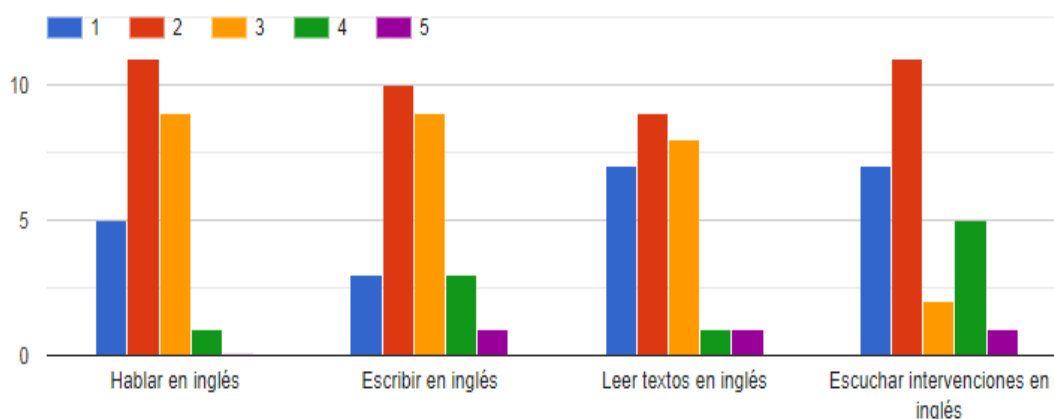
Los resultados indican que los estudiantes perciben una necesidad de aprendizaje mayor con relación a la habilidad de lectura. La figura muestra la percepción de los estudiantes frente a la habilidad que más se le facilita con el inglés, donde se evidencian los siguientes resultados; la habilidad que más se les facilita es hablar con 34,6%, seguida de escuchar con un 29,5%,

continuando con escribir con un 23,1% y leer obtiene el menor porcentaje con un 15,4% demostrando desde la percepción de los estudiantes que presentan una mayor dificultad en la lectura. Este estudio se concentrará en la *comprensión de lectura en inglés*. En este orden de ideas, la figura 2, muestra lo que la mayoría de los estudiantes reconocen, en mayor o menor grado, su fortaleza en alguna de las habilidades comunicativas en inglés.

Figura 2

Reconocimiento de Habilidades: ¿Qué tan hábil eres para?

11. Marca de 1 a 5, donde uno es nada bueno y cinco muy bueno. ¿Qué tan hábil eres para?



Elaboración propia

Con el resultado que se expresa en la gráfica anterior se revela un bajo porcentaje de desempeño o apropiación de cada una de las habilidades y, para efectos de esta investigación, se ratifica la necesidad de atender a lectura de textos en inglés, ya que en la vida académica de los estudiantes una de las principales habilidades en inglés que debe adquirir es la comprensión de textos en este idioma. Como se observa en las figuras 1 y 2, según la percepción de los estudiantes presentan mayor dificultad en la habilidad de *Reading*, específicamente en la

comprensión de lectura, de tal suerte que se fijó como necesidad para el presente estudio, definir una estrategia con la que se pudiera aportar a la cualificación de la comprensión lectora de textos en inglés en los estudiantes de grado quinto.

De igual forma, se aplicaron pruebas de lectura, escritura, oralidad y comprensión auditiva a 26 niños de grado quinto, para recoger información conducente a establecer el problema de investigación. Ahora bien, el resultado obtenido en la prueba de *Reading and Writing* permite evidenciar que son las habilidades que presentan mayor dificultad en el proceso de comprensión lectora, por ello, es necesario aclarar que los ítems de la prueba de *Reading and Writing* se configuraron con las categorías que se detallan en la tabla 1.

Tabla 1

Categorías de la prueba Reading and Writing.

Categoría I	Categoría II	Categoría III	Categoría IV	Categoría V
Indicar si la palabra corresponde o no corresponde a la imagen dada.	Dar respuestas de afirmación o negación (si -no) a preguntas sobre algo que puede ver.	Deletrear palabras cuando se da el conjunto de letras de estas.	Practicar en actividades de relleno de espacios, con un enfoque en la lectura de significado a nivel de oraciones.	Responder preguntas de tipo literal, con un enfoque particular en el uso de respuestas de una palabra.

Adaptado de “planes de lecciones Pre A1 Starters”, Cambridge Assessment English, 2018. (<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/starters/preparation/>)

El resultado de la prueba indica las siguientes conclusiones; las categorías que reflejan mayores dificultades son la IV con una aprobación del 39,22% y la V con una aprobación del 39,92%; las categorías con puntajes más altos fueron la I con una aprobación del 62,3% y la III

con una aprobación del 59,26 %. El promedio general de la prueba de *Reading and Writing* fue del 51,988% de aprobación.

Teniendo en cuenta que las dificultades más evidentes corresponden a la habilidad de *Reading*, como se muestran en los resultados de las categorías iv y v, relacionadas con la comprensión de preguntas en inglés y lectura de significado a nivel de oraciones; adicionalmente, al finalizar la prueba se pudo evidenciar que los estudiantes presentaron falencias para comprender el contenido propuesto en Lengua Extranjera-inglés. Ahora, ya definida la habilidad de *Reading* como objeto de estudio, se procedió a buscar diversas metodologías para ayudar a los estudiantes a fortalecer esta habilidad y luego de consultar varias fuentes, se decidió adelantar una intervención utilizando el programa instruccional conocido como *Collaborative Strategic Reading (CSR)*.

1.2 Justificación

El inglés se ha convertido en el idioma internacional por excelencia, dada su importancia como lengua franca, por lo tanto, muchos países han optado por tenerla como segunda lengua y otros países, entre ellos Colombia, la han elegido lengua extranjera. Gutiérrez y Landeros (2010), señalan que el mundo actual vive un proceso de globalización acelerado, donde se hacen necesarios los procesos de internacionalización y, el inglés es la lengua internacional más relevante “gracias al poder adquirido por Inglaterra en el colonialismo y a Estados Unidos luego de la Segunda Guerra Mundial” (p. 96) este idioma, también es a su vez la herramienta de comunicación en diversos campos del desarrollo humano, por lo tanto, tener un buen nivel de

inglés ofrece mejores oportunidades el campo laboral y académico, conllevando a una mejor calidad de vida.

Ahora, a nivel nacional, la educación pública y privada están dirigidas por el Ministerio de Educación Nacional, en adelante MEN. Los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera: inglés configurados para la escuela primaria en Colombia se rigen por políticas educativas cuyas orientaciones están dispuestas en *los Estándares Básicos de Competencia de una Lengua Extranjera - inglés* (MEN, 2006), el *Currículo Sugerido de Inglés* (MEN, 2016), y los DBA (MEN, 2016), los cuales, toman como base al Marco Común Europeo de Referencia – MCER (2002); todos ellos, reflejados en los planes de estudio para cada ciclo, como en el caso de la Institución Educativa Distrital Julio Garavito Armero.

En el colegio Julio Garavito Armero, al contrastar lo establecido como política de la lengua extranjera (inglés) para Colombia con el resultado de la encuesta (análisis de necesidades) y la prueba estandarizada *Pre A1 Starters-Cambridge English* aplicada; se evidencia que los estudiantes no alcanzan el nivel establecido por el MEN para el grado quinto. Debido a lo anterior, se busca verificar si al vincular la Estrategia *Collaborative Strategic Reading (CSR)*, esta beneficia los procesos de activación de conocimientos previos, realización de predicciones, la extracción de ideas principales, aumenta el vocabulario y ayuda a la realización de inferencias; favoreciendo de esta manera la comprensión de textos en inglés.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cómo la estrategia *Collaborative Strategic Reading (CSR)* ayuda al fortalecimiento de la comprensión de lectura en inglés para el grado quinto en la IED Julio Garavito Armero?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Evaluar el uso de la estrategia *Collaborative Strategic Reading (CSR)* para el fortalecimiento de la comprensión de lectura en inglés, mediante la implementación de tres guías didácticas basadas en CSR.

1.4.2 Objetivos Específicos

Identificar las necesidades de aprendizaje del inglés entre los estudiantes de grado quinto de primaria del colegio Julio Garavito Armero, mediante la aplicación de una prueba estandarizada *Pre A1 Starters-Cambridge English*, y el análisis de necesidades.

Definir la correlación entre las características de la estrategia *Collaborative Strategic Reading (CSR)* y el desarrollo de Microhabilidades de la comprensión de lectura en inglés, para definir el contenido y las actividades de las guías didácticas.

Analizar el aporte del programa instruccional *Collaborative Strategic Reading (CSR)* para el fortalecimiento de la comprensión de lectura en inglés entre los estudiantes de grado quinto de primaria.

1.5 Estado del arte

A continuación, se presentan algunos trabajos relacionados con el problema y la metodología aplicada en esta investigación. En este estudio se destacó el Programa Instruccional *Collaborative Strategic Reading (CSR)* y las *microhabilidades de comprensión lectora* como categorías principales.

En el estudio *The effect of Collaborative Strategic Reading toward Students Reading Skill*, en un colegio de Jogoroto, en Jombang - Indonesia, Anwar (2020), plantea que la investigación tuvo como objetivo mejorar la habilidad del estudiante para leer un texto en inglés trabajando en grupo, haciendo uso de la Lectura Estratégica Colaborativa (CSR). En el estudio participaron 18 hombres y 14 mujeres. Se realizaron dos ciclos de *pre-test* y *post-test*, el *pre-test* se realizó antes de la implementación de la lectura estratégica colaborativa en la clase y el *post-test* se realizó después de la implementación de la técnica RSE. La habilidad de lectura de los estudiantes antes de que el maestro aplicará la evaluación estratégica colaborativa fue solo del 50% y después de la intervención con el CSR esta habilidad mejoró a un 100%. En este estudio se llegó a las siguientes conclusiones : se determinó que existe una diferencia significativa en la habilidad de lectura de los estudiantes antes y después de hacer la implementación de la Lectura Estratégica Colaborativa en el grado 8I de SMP 1 Jogoroto, evidenciado en el valor del *pre-test* y *post-test* y que el uso de técnicas colaborativas de lectura estratégica en el aprendizaje de la habilidad de lectura en inglés es efectivo para mejorar la habilidad de lectura en los estudiantes en el grado 8I de SMP 1 Jogoropo.

En el estudio *Collaborative Strategic Reading practice with adult EFL learners: collaborative and reflective approach to reading*, en Kahramanmaraş Sutcu Imam University en Turquía, Karabuga y Kaya (2013), plantean que esta investigación tiene como objetivo descubrir los efectos de la Lectura Estratégica Colaborativa (CSR) en la comprensión lectora y los problemas relacionados con la lectura de los estudiantes adultos de inglés como lengua extranjera. Para este estudio se tomó una muestra de 40 estudiantes universitarios de *pre-class*, que tenían tres horas de clases de lectura por semana, y fueron etiquetados en dos grupos como

grupos experimentales y de control. En este estudio se establecieron las siguientes conclusiones: Los resultados revelaron que la RSE afectó positivamente los problemas relacionados con la comprensión y la lectura de los estudiantes adultos de inglés como lengua extranjera y condujo a ganancias en factores afectivos como sentirse competente, motivado y cómodo.

En el estudio *Collaborative Strategic Reading: Fostering Success for All*, Annamma et al. (2011), plantean que se usaron los resultados de datos que demostraron que la (CSR) tiene beneficios para todos los estudiantes, pero, sobre todo, para quienes han sido marginados y pueden estar en riesgo de fracaso en la escuela secundaria. Se entrevistaron 17 docentes de secundaria que utilizaron *Collaborative Strategic Reading (CSR)*, en sus aulas, quienes forman parte de un estudio más amplio en Colorado y Texas, sobre la efectividad de este enfoque, en escuelas étnicas y lingüísticamente diferentes con una variedad de niveles socioeconómicos. Las clases fueron elegidas al azar para intervención con RSE y para realizar la Práctica Típica (TP). La RSE fue aplicada de una a dos veces por semana en las clases durante un año. En este estudio se llegó a las siguientes conclusiones: se encontró que los maestros con la RSE obtuvieron beneficios para todos los estudiantes y particularmente para los estudiantes con dificultades de lectura o aquellos con discapacidad.

De igual manera se estableció que la RSE suministra una forma de intervención para aquellos estudiantes con dificultades académicas, marginación o en peligro de repetir el año escolar. Se obtuvo un mayor acceso a comprensibles entradas, diferentes niveles de texto y el desarrollo de estrategias para mejorar la comprensión lectora. Los estudiantes se sienten cómodos, ocuparon algún tipo de rol y se sienten satisfechos de sus contribuciones. De igual

forma se fomentó la cooperación y las interacciones positivas sobre todo para estudiantes marginados. Todo lo anterior conllevando a una transformación de la comunidad de aprendizaje.

En el estudio *Secuencia Didáctica para promover la comprensión a partir de las microhabilidades lectoras en los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa Ateneo, Sede Santa Isabel, del Municipio de Pradera – Valle del Cauca*, Ruiz y Nuñez (2018), plantean que la investigación tiene como objetivo mejorar el nivel de comprensión a través del trabajo con las microhabilidades de comprensión lectora. Para esta investigación se diseñó una Secuencia Didáctica (SD) fundada en la conceptualización del romanticismo, para llevarla a cabo se acudió a organizadores gráficos y medios audiovisuales. En primer lugar, se hizo un diagnóstico con una prueba de aprendizaje y luego se procedió a realizar la investigación con los siguientes pasos: Motivación, Contextualización y Análisis, y Reflexión. La investigación cualitativa fue el paradigma empleado en este estudio. Los resultados de esta investigación fueron positivos en el logro de objetivos de aprendizaje y en la mejora de la competencia de comprensión por supuesto, partiendo de las microhabilidades de comprensión lectora. Lo anterior arroja datos empíricos, que sugieren un replanteamiento de la práctica docente como actores del proceso de enseñanza aprendizaje.

En el estudio *Microhabilidades de Cassany en el desarrollo de la lectoescritura en los niños del II Ciclo de la Institución Educativa Mariano Melgar del Distrito de Pauza- Perú*, Salas y Alvarado (2018), plantean demostrar la influencia de las microhabilidades de Cassany en el desarrollo de la lectoescritura. La investigación aplicada fue el método empleado para este estudio, donde se buscó evidenciar resultados prácticos de las categorías de estudio, dejando ver su relación de causalidad. Este estudio tiene sus fundamentos en el método científico y usa el

diseño pre-experimental. En el estudio participaron 30 niños en las edades de 3 a 5 años, siendo la muestra 12 de ellos con edad de 5 años. A estos estudiantes se les aplicó una ficha de observación que fue usada como instrumento para conocer su nivel de desarrollo de la lectoescritura. Por último, se realizó un análisis donde se concluyó que el módulo experimental (microhabilidades de Cassany) mejoró el proceso lecto-escritor en los niños. Además, se evidencia una mejora comparada en el *pre-test* con un resultado inferior (14,00) y el *pos-test* con una media superior (29,17) lo que demuestra que las microhabilidades de Cassany impacta positivamente en el proceso del desarrollo de la lecto-escritura.

CAPITULO 2: MARCOS

2.1 Marco conceptual

A continuación, se precisan los conceptos más relevantes relacionados con la investigación: I Lectura, II Comprensión de lectura, III Guía didáctica, y IV Trabajo colaborativo.

2.1.1 Lectura

La lectura ha sido definida por Cassany et al. (2003), como uno de los mayores aprendizajes, que brinda la escuela. Considera a la alfabetización primordial para acceder a todos los textos escritos y el significado que ellos transportan: conocimiento e información de todo tipo y de esta manera es valioso para el crecimiento intelectual de las personas.

Leer es comprender un texto. Leamos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc. Lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado en nuestra mente a partir de estos signos. Esto es lo que significa básicamente leer (p. 197).

El autor Santiesteban (2010), define la lectura como un medio efectivo para la adquisición de conocimiento, a través del cual no solamente se transmiten aspectos sociológicos y culturales, sino que también permite mejorar las unidades cognitivas y afectivas a partir de la recreación de imágenes que implica la lectura. De esta manera, para el autor la lectura resulta ser un medio a partir del cual se logra el desarrollo de diferentes aspectos de la vida de los individuos como lo son principalmente los aspectos intelectual, social, espiritual y moral por lo

que cuenta con una amplia significancia dentro de las estructuras de la sociedad actual y futura, donde leer le permite al individuo estimular el desarrollo del pensamiento y ampliar cada vez más su conocimiento.

Finalmente, a partir del ámbito psicológico, se puede afirmar que la lectura permite a los individuos ampliar sus horizontes de experiencias, ya que a partir de los diferentes relatos que son descritos en los distintos textos, los individuos adquieren diversas capacidades que le permiten analizar la conducta humana y de igual manera crear una percepción diferente a la que este tiene de los diferentes sistemas en los cuales se desarrollan (Santiesteban, 2010).

2.1.2 Comprensión de Lectura

Para los autores Cassany et al. (2003), dentro de la comprensión lectora es indispensable el desarrollo de microhabilidades que faciliten el proceso de lectura, dichas microhabilidades se basan en el uso de herramientas como: el vistazo, la anticipación, la lectura entre líneas, etc. Las cuales ayudan a sustraer las partes fundamentales o críticas de un texto, además de que permiten identificar la relación entre los diferentes objetos, ideas y contextos mencionados dentro de un texto.

En adición, de acuerdo con lo mencionado por Cassany et al. (2003), la comprensión lectora es el resultado de diferentes procesos en los cuales el lector se plantea y rectifica hipótesis, además, de recurrir a la formulación de diferentes preguntas que se basan principalmente en determinar la intención del texto y su idea principal. Así mismo, en la comprensión lectora se recurre al uso de la memoria de corto y largo plazo, lo cual indica que a medida que el lector lea más contenidos mejorará sus microhabilidades de la lectura.

2.1.3 Guía didáctica

Los autores Pino y Urías (2020), indican que la guía didáctica se concibe como un recurso didáctico que comprende varios componentes “del proceso enseñanza-aprendizaje como los objetivos, los contenidos, estrategias metodológicas, los recursos de apoyo a las estrategias, las formas de organizar el proceso y las estrategias de evaluación” (p. 371). Las funciones que cumplen las guías didácticas son distintas debido a la gran variedad de factores contextuales como: ritmo de aprendizaje de los estudiantes, formación docente, necesidad de aprendizaje, nivel de desarrollo de los alumnos, entre otras.

2.1.4 Trabajo Colaborativo

La autora Lucero (2003), define el concepto de trabajo colaborativo como el conjunto de estrategias organizacionales, que tienen como objetivo el trabajo en grupo, para mejorar los resultados, teniendo en cuenta métodos de instrucción y preparación basados en habilidades que permiten el desarrollo del aprendizaje, desarrollo social y personal, donde cada miembro del grupo debe realizar su contribución individual y además garantizar espacios donde pueda compartir su trabajo con el grupo y recibir retroalimentación. La interacción entre los estudiantes le facilita al alumno que pueda aprender del compañero, o él mismo le pueda enseñar.

Los conceptos definidos anteriormente, dan claridad en la ruta de trabajo establecida, brindando los referentes conceptuales necesarios para la comprensión de esta investigación.

2.2 Marco teórico

Para orientar la fundamentación epistemológica de este estudio, se fijaron las siguientes categorías: I. Microhabilidades de la comprensión lectora, II. El programa Instruccional *Collaborative Strategic Reading* (CRS), III. El marco legal de enseñanza de lengua extranjera: inglés, en los colegios distritales, IV. Teoría de la elaboración del material de Tomlinson; dentro de las cuales se mencionarán los aspectos más relevantes y pertinentes de acuerdo con el enfoque investigativo del presente proyecto.

2.2.1 Microhabilidades de la comprensión lectora

Como se mencionó anteriormente, el proceso de lectura requiere de diferentes componentes críticos y analíticos los cuales vienen dados a partir de la comprensión de lectura. En este sentido, Cassany et al. (2003), señalan que los lectores competentes hacen uso de las microhabilidades para adaptarse y responder a los objetivos de cada lectura. Se entiende microhabilidades como las herramientas que se tienen al alcance y que se usan selectivamente para comprender textos según los objetivos de la lectura.

Para efectos de este proyecto, se utilizaron principalmente las microhabilidades de anticipación, identificación de ideas principales y la inferencia. Estas microhabilidades se ven reflejadas en el material de las guías didácticas en tres momentos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

Antes de la lectura se utiliza la percepción para realizar una vista previa al texto en un tiempo corto e identificar la mayor cantidad de información comprensible para el estudiante; en este mismo momento se usa la anticipación para realizar predicciones sobre lo que se cree que va

a suceder en el texto, de qué trata, además de anticipar lo que ellos creen que van a aprender. Durante el ejercicio se hace uso de la lectura rápida y la lectura atenta al igual que la inferencia; una lectura rápida para identificar las ideas o conceptos que son comprendidos y los que no son comprensibles, luego se realiza una lectura atenta utilizando estrategias de reparación para intentar inferir que significa lo que desconocen, como: buscar ideas claves que le ayuden a entender la palabra, leer nuevamente la frase con la palabra o idea desconocida en busca de pistas, buscar un prefijo o sufijo en la palabra. Adicionalmente, otra microhabilidad que se pone en práctica durante la lectura es identificar o inferir cual es la idea principal del texto. Finalmente, después de la lectura se recurre a las microhabilidades de lectura entre líneas y nuevamente a la inferencia, donde los estudiantes deben relacionar la información que no se encuentra de manera literal en el texto, lo que permite evidenciar un desarrollo de comprensión de nivel superior, de esta manera, se enseña a los estudiantes estrategias que ayudan a fortalecer su comprensión lectora de textos en inglés y amplían el vocabulario.

Las microhabilidades son herramientas que los estudiantes deben aprender a utilizar dependiendo de la situación de lectura en la que se encuentren, dichas estrategias atienden a las deficiencias como: comprender una lectura de significado a nivel de oraciones y el déficit de vocabulario, que se evidenciaron en el *pretest de Reading and Writing*.

En este sentido, Cassany et al. (2003), sugieren y profundizan en nueve microhabilidades de comprensión lectora, las cuales son: percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y lectura atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas, y autoevaluación. Los autores afirman que desarrollando las mismas se puede obtener una buena

comprensión lectora. Dichas microhabilidades se describen con brevedad en los siguientes apartados.

2.2.1.1 Percepción

Esta microhabilidad tiene el objetivo de mejorar el comportamiento ocular del lector desarrollando habilidades perceptivo–motoras que puedan favorecer la lectura rápida. Se pretende ampliar el campo visual del lector. Complementando lo anterior, también es importante alcanzar niveles superiores como anticipación, formulación de hipótesis y la construcción del sentido.

2.2.1.2 Memoria

La memoria a corto plazo permite retener las palabras por algunos instantes, sobre todo cuando se trata de comprender textos en otro idioma, ya que durante la lectura se encuentra la misma palabra o expresión en varias ocasiones y se debe recordar su significado.

2.2.1.3 Anticipación

La efectividad de una lectura depende en gran medida de la capacidad de anticipación, de lo que se puede proveer antes de leerla, de la activación del conocimiento previo, la motivación y expectativas fijadas. Otro aspecto relevante en la anticipación es la observación del texto, fijarse en los detalles (título, imagen, tablas, esquemas, etc.).

2.2.1.4 Lectura rápida y atenta

La lectura rápida “*skimming*” y la lectura atenta “*scanning*” son relevantes en el proceso de una lectura eficiente y rápida. Es importante que los estudiantes desarrollen habilidades para

regular la velocidad de la lectura y el movimiento ocular con la idea principal de obtener los objetivos de la lectura planteada. Algunas técnicas son dar un vistazo (hacerse una idea general del texto); y lectura atenta (buscar información específica)

2.2.1.5 Inferencia

La inferencia en los textos permite descifrar el significado de una palabra o idea a partir del significado del resto y del contexto que tiene la lectura, con la intención de alcanzar la comprensión. Se debe aprovechar todas las pistas contextuales que aporta la lectura y el conocimiento general para darle un significado coherente dentro del texto a aquellas partes que son desconocidas.

2.2.1.6 Ideas principales

Los estudiantes deben identificar y comprender cuales son las ideas básicas o principales en las que se fundamenta el texto y el orden de ellas, al igual que comprender la estructura y forma del texto. Entender el contenido del texto es una de las principales microhabilidades que se debe desarrollar.

2.2.1.7 Lectura entre líneas

La lectura entre líneas resulta ser una habilidad superior, esta tiene el objetivo de poder descifrar aquella información que no se encuentra de forma explícita en el texto, sino que está parcialmente escondida: sobreentendido, supuesto.

2.2.1.8 Estructura y forma

La estructura y forma en los textos tiene los siguientes objetivos: primero fijarse en los aspectos formales del texto como lo son: su estética, presentación, signos de puntuación, organización, estructura, estilo, entre otros, y segundo el análisis y comprensión de las propiedades textuales las cuales son: adecuación, corrección, cohesión, coherencia, etc.

2.2.1.9 Autoevaluación

A partir de esta microhabilidad se le permite al lector hacer un control, consciente o no, sobre su proceso de comprensión, desde antes de empezar a leer hasta acabar. Un buen lector conoce la situación de lectura en la que se encuentra y elige las microhabilidades apropiadas para alcanzar el objetivo de esta, controla su proceso de comprensión.

2.2.2 Programa Instruccional: Collaborative Strategic Reading (CSR)

Klingner y Vaughn (1998), definen a la *Collaborative Strategy Reading (CSR)* como “una técnica excelente para enseñar a los estudiantes la comprensión lectora, aumentar el vocabulario y trabajar de manera colaborativa” (p. 32). Esta estrategia ha sido usada en niños con problemas de aprendizaje, estos se presentan cuando los estudiantes tienen dificultades para concentrarse y prestar atención, son desinteresados en las obligaciones escolares y no mantienen el ritmo promedio en el proceso de aprendizaje (Ramírez, 2011). La CSR ayuda para que los estudiantes se sientan mejor trabajando en grupo, sintiéndose con éxito, adicionalmente, durante la aplicación de este programa instruccional aprenden cuatro estrategias, *I Vista previa, II Click and Clunk, III Obtener la idea principal y IV consolidar ideas claves.*

Uno de los principales objetivos del CSR es fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora, así como mejorar el aprendizaje conceptual de manera que los estudiantes aumenten sus habilidades analíticas e intelectuales. Así mismo, una de las principales ventajas de la CSR es su utilidad didáctica en estudiantes que poseen dificultades cognitivas y en las capacidades lectoras. De esta manera, el programa instruccional permite disminuir las barreras educativas existentes entre los diferentes estudiantes, al ser un modelo colaborativo, en el cual además se mejoran las habilidades comunicativas y sociales de los participantes. (Klingner & Vaughn, 1998).

Teniendo en cuenta el resultado del análisis de necesidades y la prueba estandarizada *Pre A1 Starters-Cambridge English* donde se evidenció que la dificultad más destacada en los estudiantes es la comprensión lectora de textos en inglés, se eligió la CSR, para realizar la intervención, ya que se basa en el trabajo colaborativo, mejorando las habilidades comunicativas y sociales de los estudiantes, mientras se abordan contenidos relacionados con el Plan de Estudios y los *Estándares Básicos de Competencia de una Lengua Extranjera - inglés* (MEN, 2006).

Debido a la experiencia previa de trabajo con los estudiantes, esta estrategia es pertinente ya que estos demuestran agrado por trabajar de manera colaborativa, donde se ha recurrido a la asignación de roles y cumplimiento de responsabilidades. Por otro lado, la CSR se encuentra bien estructurada y enseña cuatro estrategias que favorecen la comprensión lectora y son usadas en diferentes momentos de la lectura, como se muestra en la Tabla 2, fortaleciendo de esta manera, la comprensión lectora y aumentando el vocabulario.

Tabla 2*Estrategias de la CSR*

Antes de la lectura	Durante la lectura		Después de la lectura
<i>Vista previa</i>	<i>Click and Clunk</i>	<i>Obtener la idea Principal</i>	<i>Recapitular para consolidar las ideas claves</i>
Con el fin de realizar una lluvia de ideas, inicialmente se plantea la pregunta: <i>¿Qué sabemos ya sobre el tema?</i> Así mismo, con el objetivo de predecir la temática del texto, el lector se planteará la pregunta: <i>¿Qué pensamos que aprenderemos sobre el tema cuando leamos el pasaje?</i>	Inicialmente, se plantea el interrogante: <i>¿Había algunas partes que eran difíciles de entender?</i> El lector deberá buscar ideas claves que le ayuden a entender la palabra. Así, leerá nuevamente la frase con el <i>clunk</i> en busca de pistas. Finalmente, deberá buscar un prefijo o sufijo en la palabra y luego separar la palabra y buscar palabras más pequeñas.	Con el fin de encontrar la idea principal del texto, el lector deberá plantearse los interrogantes: <i>¿Cuál es la persona, el lugar o la cosa más importante? y ¿Cuál es la idea más importante del párrafo o texto?</i>	Finalmente, el lector deberá analizar <i>¿Qué preguntas mostrarían que entendemos la información importante?</i> para así revisar <i>¿Qué he aprendido?</i>

Adaptado de "Using Collaborative Strategic Reading", Klinger & Vaughn, 1998.
 (<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004005999803000607?journalCode=tcxa>)

En la Tabla 2 se muestran los diferentes interrogantes y estrategias que deben ser planteados por el lector al momento de analizar un texto, con el fin de comprenderlo correctamente, en los distintos momentos de la lectura.

2.2.2.1 Rol del estudiante CSR

Los autores Klingner y Vaughn (1998), señalan que la asignación de roles es un aspecto relevante para la aplicación de la CSR, ya que el trabajo colaborativo funciona mejor cuando a los estudiantes se les determinan responsabilidades, estos roles deben ser rotativos. A continuación, se presentan los roles que pueden ser asumidos por los estudiantes.

Líder: Dirige al grupo en la implementación de la CSR, indica que deben leer después y que estrategia utilizar.

Experto en clunk: Usa las tarjetas de *clunk* para indicarle a sus compañeros los pasos que deben seguir al descifrar una palabra, idea o concepto difícil.

Locutor: Modera la participación del grupo, les pide a sus compañeros que lean o compartan sus ideas y se asegura de que todos participen.

Animador: Da retroalimentación al grupo, anima a sus compañeros para que todos participen y se ayuden mutuamente. De igual manera, busca comportamientos para elogiar. El evalúa el trabajo del grupo y les da sugerencias para mejorar.

Reportero: Informa a la clase las principales ideas que el grupo aprendió y comparte la pregunta preferida que el grupo ha generado.

Cronometrador: Será el encargado de vigilar e indicar el tiempo que se tiene para cada una de las estrategias (en este caso este rol es asumido por el docente).

2.2.2.2 Rol del docente CSR

Una vez ha enseñado las estrategias a los grupos, debe circular entre ellos proporcionando asistencia permanente, escuchar a los estudiantes y ayudarles en la aclaración de

algunos conceptos o ideas difíciles para ellos. Adicionalmente, animarlos a participar y dar las recomendaciones que considere pertinente (Klingner & Vaughn, 1998).

2.2.3 Política pública de la enseñanza del inglés en Colombia

De acuerdo con los *Estándares Básicos de Competencia en la Lengua Extranjera - inglés* establecidos por el MEN (2006), en convenio con el instituto British Council, se han establecido diferentes parámetros donde se presentan los conocimientos que deberían tener los estudiantes de primaria y bachillerato en las diferentes competencias comunicativas las cuales se dividen principalmente en: I. Competencias lingüísticas, II. Competencia pragmática y III. Competencia sociolingüística. Así mismo, de acuerdo con el marco común europeo el nivel de inglés de los estudiantes de primaria y bachillerato debería encontrarse dentro de la siguiente calificación de acuerdo con el nivel de escolaridad de cada estudiante como lo muestra la Tabla 3.

Tabla 3.

Estándares de Nivel de Inglés por Grado Académico.

Grado	Nivel	Clasificación
Primero A Tercero	Principiante	A 1
Cuarto A Quinto	Básico 1	A 2.1
Sexto A Séptimo	Básico 2	A 2.2
Octavo A Noveno	Pre intermedio 1	B 1.1
Décimo A Undécimo	Pre intermedio 2	B 1.2

Adaptado de “los estándares básicos de competencias en Lenguas Extranjeras: inglés”, MEN, 2006. (https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf)

Ahora, en los *Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera - inglés*, determinados por el MEN (2006), se especifica el estándar general que los estudiantes de grado cuarto y quinto deben saber y saber hacer en cuanto a la comprensión de textos: “Comprendo textos cortos, sencillos e ilustrados sobre temas cotidianos, personales o literarios (. . .) [además] comprendo cuentos cortos o lo que me dice mi profesor en clase” (p. 20). También se detalla las habilidades de comprensión lectora que los estudiantes deben desarrollar en los grados cuarto y quinto como las siguientes:

Asocio un dibujo con su descripción escrita; Comprendo descripciones cortas sobre personas, lugares y acciones conocidas; Ubico en un texto corto los lugares y momentos en que suceden las acciones; Identifico las acciones en una secuencia corta de eventos; Utilizo el diccionario como apoyo a la comprensión de textos; Leo y entiendo textos auténticos y sencillos sobre acontecimientos concretos asociados a tradiciones culturales que conozco (cumpleaños, navidad, etc.); Reconozco, en un texto narrativo corto, aspectos como qué, quién, cuándo y dónde; Participo en juegos de búsqueda de palabras desconocidas (p. 20).

El MEN (2016), a través de Colombia aprende, establece los DBA de inglés, que se basan en las siguientes habilidades: Habla, Escucha, Lectura y Escritura, el documento señala que los estudiantes de los grados cuarto y quinto al finalizar el año académico, deben estar en la capacidad de realizar las siguientes actividades, respecto a la habilidad de lectura, como se describe en la Tabla 4.

Tabla 4.

Derechos Básicos de Aprendizaje de los grados cuarto y quinto respecto a la lectura.

Grado	Habilidad de lectura
Cuarto	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende la idea general y algunos detalles en un texto informativo corto y sencillo sobre temas conocidos y de interés. - Pregunta y responde, de forma oral o escrita, interrogantes relacionados con el “quién, cuándo y dónde”, después de leer o escuchar un texto corto y sencillo siempre que el tema le sea conocido.
Quinto	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende información general y específica en un texto narrativo corto sobre temas conocidos y de interés. - Produce un texto narrativo oral y/o escrito, corto y sencillo, que responde al “¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo? Y ¿dónde?” De un evento o anécdota.

Adaptado de “Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés”, MEN, 2016. (<https://bit.ly/34SCaSq>)

Ahora, para el desarrollo e implementación de las guías didácticas, se tuvieron en cuenta los lineamientos de la CSR, el desarrollo de las Microhabilidades de comprensión lectora, además de cada uno de las estructuras y lineamientos anteriormente referenciados para dar un soporte legal, didáctico, pedagógico y curricular pertinente a la implementación de la CSR como programa instruccional al grupo focal.

2.2.4 Elaboración de material

Dentro del proceso de aplicación de CSR como programa instruccional, se recurrió al uso de tres guías didácticas, estas se encuentran enfocadas, cada una, en una temática diferente, de la siguiente manera: I. Animales, II. Colegio y III. Comida. Cada guía didáctica tiene tres “Challenges” a partir de estos, se generó el proceso pedagógico con los estudiantes seleccionados dentro de la muestra, en este sentido, la elaboración del material cumple un papel

relevante, dentro del desarrollo de la investigación, ya que mejora la experiencia educativa, siendo novedoso, sencillo, claro y favorece la autonomía de los estudiantes.

Tomlinson brinda diferentes parámetros a partir de los cuales se encuentran estructurados los materiales para la enseñanza de un idioma y especialmente en este estudio, la habilidad de *Reading*. El autor hace énfasis en que el material sea novedoso, con contenido atractivo y responda a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, con textos útiles, interesantes, y de relevancia para la vida de ellos, que brinden una experiencia divertida y envolvente, adicionalmente, el material tiene como objetivo tener una estructura didáctica que permita al estudiante sentirse cómodo a la hora de interactuar con este (Tomlinson, 2013).

CAPITULO 3: METODOLOGÍA

3.1 Paradigma de investigación: Postpositivista

Este proyecto se estructuró desde el paradigma postpositivista debido a que se trata de un estudio en el campo de la educación y la meta es obtener datos objetivos que nos permitan sacar conclusiones sobre el uso de una estrategia de enseñanza de la lectura en inglés. No obstante, hoy se sabe que el conocimiento está mediado por los sentidos y la manera en que los seres humanos se aproximan al mundo, de modo que no es posible entender un fenómeno en su totalidad.

Tal como indica Flores (2004), el paradigma postpositivista tiene como fin la predicción y el control donde el investigador adquiere un papel crítico realista y “la realidad existe, pero no puede ser completamente aprehendida. Esta es manejada por leyes naturales que pueden ser comprendidas solamente en forma incompleta” (p. 4). En este sentido, los seres humanos tienen mecanismos sensoriales e intelectuales imperfectos. Debido a este argumento es imposible para él percibir en su totalidad un mundo real manejado por causas naturales.

El post- positivismo permanece con la objetividad como su ideal regulatorio, pero esta solo puede ser aproximada. En este sentido, los datos de cualquier indagación deben ser consistentes con la academia tradicional que existe en el campo y sujetarlos a los juicios de los compañeros en la “comunidad crítica”. Del mismo modo, el conocimiento se encuentra acentuando en la criticidad múltiple, beneficiando la realización de la indagación en escenarios naturales, utilizando técnicas cualitativas, dando mayor relevancia a los datos emergentes y resaltar el descubrimiento como parte fundamental en el proceso de indagación. (Fahara, 2004).

3.2 Enfoque investigativo

Con el fin de lograr el cumplimiento de los objetivos de esta investigación, se hará uso de un enfoque investigativo mixto, en el cual, los autores Hernandez-Sampieri y Mendoza (2018), definen los métodos mixtos de la siguiente manera.

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 612).

En el desarrollo de este proyecto se ha utilizado el diseño anidado concurrente de modelo dominante, que consiste en recolectar datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente, donde existe un método dominante, en el caso de nuestro proyecto, es el método cuantitativo. Este diseño se utiliza para tener una amplitud en el fenómeno de estudio.

3.3 Diseño Metodológico

En este estudio de enfoque mixto se sigue un diseño anidado concurrente de modelo dominante, donde tiene preponderancia el método cuantitativo con su diseño cuasiexperimental, en el cual se realizó una intervención utilizando tres guías didácticas basadas en la CSR, con el fin de evaluar su efectividad, para mejorar la comprensión de textos en inglés. Frente a lo anterior, White y Sabarwal (2014), indican que los diseños de investigación cuasiexperimentales contrastan hipótesis causales, en los cuales el programa es denominado como «intervención», que tiene como finalidad demostrar en qué medida un tratamiento logra sus objetivos, teniendo

en cuenta las mediciones de un conjunto preestablecido de indicadores. Sin embargo, los diseños cuasiexperimentales no tienen distribución aleatoria. Esta asignación a las condiciones es efectuada por autoselección, donde los individuos (estudiantes) eligen el tratamiento, igualmente, por la selección llevada a cabo por parte de los administradores (docentes), o por ambas maneras.

En cuanto a los datos cualitativos, se utilizó un artefacto (Guías didácticas, véase anexo 5) para la recolección de datos, con el fin de determinar los resultados y dar cuenta del proceso de desarrollo de las guías didácticas utilizadas en la intervención, por parte de los estudiantes del grupo experimental, igualmente, al final de cada guía, hay una encuesta en la que los niños dan su percepción sobre el material didáctico.

El diseño anidado concurrente de modelo dominante (cuantitativo), recoge datos cuantitativos y cualitativos, donde los datos cuantitativos dan cuenta del efecto de la CSR y los datos cualitativos permiten explorar las vivencias de los estudiantes durante el desarrollo de las guías didácticas basadas en la CSR. Cuando se tienen los datos cuantitativos y cualitativos, se realiza una mezcla de estos en el resultado, donde se integran para un análisis conjunto y obtener una amplitud del fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Ahora, los indicadores que se utilizaron para sacar conclusiones sobre la estrategia de lectura CSR, son: las microhabilidades de anticipación, idea principal e inferencia. De estos indicadores se analizó cómo les fue a los estudiantes en el desarrollo de ellos, en cada una de las 3 guías didácticas.

3.4 Población y muestra

3.4.1 Población

La población seleccionada para la aplicación de las guías didácticas, a partir de la cual se estudia el impacto del programa instruccional “*Collaborative Strategic Reading*” es la Institución Educativa Distrital Julio Garavito Armero. El colegio cuenta con más de 1.500 estudiantes provenientes de las localidades de Kennedy, Puente Aranda y Bosa principalmente, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 a 3 en su mayoría.

El enfoque pedagógico del colegio Julio Garavito Armero se dirige principalmente hacia la gestión empresarial, dentro de la cual se fomenta el espíritu emprendedor y el desarrollo de las habilidades comunicativas en función al proyecto de vida de los estudiantes, siendo su Proyecto Educativo Institucional – PEI, “La comunicación como elemento de formación en valores para el desarrollo humano productivo”. Adicionalmente, la oferta académica de este colegio se encuentra dirigida a la educación preescolar, básica y media integral.

3.4.2 Muestra

Para este estudio con un diseño mixto, denominado anidado concurrente de modelo dominante (cuantitativo), se utilizó el método cuasiexperimental, donde se llevó a cabo la selección de dos grupos, uno experimental y otro de control. En el grupo experimental se usó la CSR, mediante la aplicación de las guías didácticas y en el grupo control se continuó con el trabajo de las clases tradicionales.

3.4.2.1 Grupo Experimental

El grupo experimental se conformó por 26 estudiantes del grado quinto de la Sede A, los cuales no fueron seleccionados de manera aleatoria, dentro de dicha muestra el 53,8% son niños y el 46.2% son niñas. Las edades de los participantes oscilan entre los 10 y 14 años, se encontró la mayor parte de la población entre los 10 y 11 años.

3.4.2.2 Grupo Control

El grupo control se encuentra conformado por 26 estudiantes del grado cuarto de la Sede A, los cuales no fueron seleccionados de manera aleatoria, dentro de dicha muestra el 53,8% son niños y el 46.2% son niñas. Las edades de los participantes oscilan entre los 9 y 12 años, se encontró la mayor parte de la población entre los 9 y 10 años.

3.5 Etapas e Instrumentos de investigación

Durante el desarrollo de esta investigación se realizaron las siguientes etapas: I. Análisis de necesidades y la prueba estandarizada *Pre A1 Starters-Cambridge English*, II. Documentación bibliográfica y adaptación del material en guías didácticas, III. Evaluación de la implementación del material didáctico basado en la CSR y la prueba final *Pre A1 Starters-Cambridge English*.

3.5.1 Etapa 1: Análisis de necesidades y aplicación de la prueba estandarizada Pre A1 Starters-Cambridge English

Inicialmente, dentro del desarrollo del proyecto se implementó un análisis de necesidades (Ver anexo 1) , para conocer los intereses que tienen los estudiantes en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera e identificar la percepción de los estudiantes en cuanto a cuáles

habilidades (*Listening, Reading, Speaking and Writing*) presentaban un mejor desarrollo, además, también se aplicó una prueba estandarizada *Pre A1 Starters-Cambridge English* con el fin de observar el desempeño de los estudiantes en las cuatro habilidades, comprensión auditiva (Ver anexo 3), expresión oral (Ver anexo 4), lectura y escritura (Ver anexo 2).

3.5.2 Etapa 2: Documentación bibliográfica y adaptación de material

En la búsqueda de documentación bibliográfica para este estudio se establecieron cuatro categorías: I. Microhabilidades de comprensión lectora, II. El programa Instruccional *Collaborative Strategic Reading* (CSR), III. El marco legal de enseñanza de lengua extranjera- inglés en los colegios distritales, y IV. La teoría de la elaboración de material de Tomlinson.

La adaptación del material de las guías didácticas se realizó teniendo en cuenta los contenidos establecidos en la guía N° 22 del (MEN, 2006), y los DBA en inglés (MEN, 2016); la aplicación de la CSR en tres momentos: Antes de la lectura (Vista previa), Durante la lectura (*click and clunk* y obtener la idea principal) y después de la lectura (recapitular para obtener las ideas claves), relacionar las actividades y los momentos de las guías didácticas con las microhabilidades de comprensión lectora, principalmente las de anticipación, identificación de la idea principal e inferencia, y por último, se tuvo en cuenta la teoría sobre la elaboración de material en inglés propuesta por Tomlinson (ver anexo 5).

3.5.3 Etapa 3: Evaluación de la implementación del material didáctico basado en la estrategia de lectura y prueba final estandarizada Pre A1 Starters-Cambridge English

Para la evaluación de la implementación del material didáctico, se analizaron las guías didácticas desarrolladas por los estudiantes (Ver anexo 6) para evidenciar su desempeño, especialmente en el desarrollo de las microhabilidades de anticipación, identificación de ideas principales e inferencia, además, también se diseñó una encuesta de percepción del material que los estudiantes respondían al finalizar cada una de las guías didácticas, dando a conocer las siguientes categorías: I. ¿Cómo se sintió desarrollando las actividades?, II. lo que se le dificultó, III lo que le gustó, IV. su opinión sobre el material, V. el nivel de dificultad que presentó la actividad y, VI. Observaciones y sugerencias. Ahora, al terminar la intervención con las tres guías didácticas se realizó una prueba final estandarizada *Pre A1 Starters-Cambridge English*, denominado en este proyecto *post-test* de *Reading and Writing* (Ver anexo 11), con el objetivo de examinar si el uso de la CSR contribuyó a mejorar el nivel de lectura de los estudiantes a la hora de completar la prueba y comparar los resultados de esta, con la primera prueba estandarizada *Pre A1 Starters-Cambridge English* (*pre-test* de *Reading and Writing*). En la tabla 5, se muestra las etapas e instrumentos de investigación utilizados.

Tabla 5.*Etapas e instrumentos de investigación*

Etapas	Instrumentos
Etapas 1	Análisis de necesidades y prueba estandarizada <i>Pre A1 Starters-Cambridge English</i>
Etapas 2	Documentación bibliográfica y adaptación del material en 3 guías didácticas basadas en la CSR.
Etapas 3	Evaluación de la implementación del material didáctico basado en la CSR mediante el análisis de las guías didácticas y la encuesta de percepción de los estudiantes sobre el material didáctico. Finalmente, la aplicación de la prueba final estandarizada <i>Pre A1 Starters-Cambridge English</i> y el contraste entre la prueba de lectura inicial y final.

Elaboración propia

3.6 Análisis y discusión de resultado

3.6.1 Fase 1: Análisis de necesidades y prueba estandarizada Pre A1 Starters-Cambridge English

3.6.1.1 Análisis de necesidades

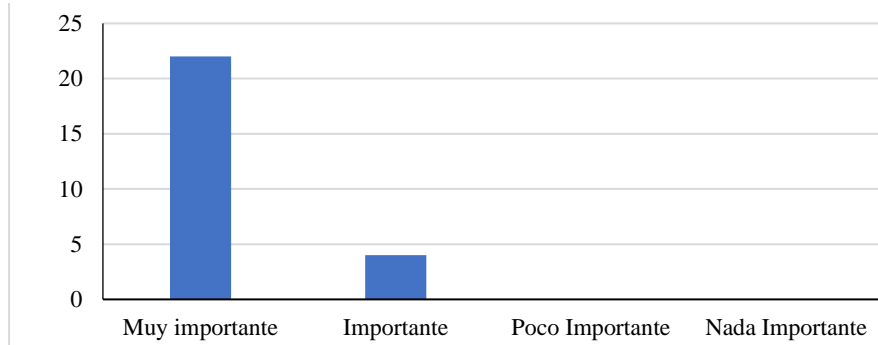
De acuerdo con el análisis de necesidades (Ver anexo 1) recopilado en la encuesta realizada a los estudiantes de la muestra perteneciente al grupo experimental, se obtuvieron los siguientes resultados enfocados a la percepción del aprendizaje de una lengua extranjera: inglés, de acuerdo con las categorías I. Interés e importancia, II. Análisis personal, III. Recursos y IV. Desarrollo de habilidades.

3.6.1.1.1 Interés e importancia

En esta categoría del análisis de necesidades se recopiló información sobre la percepción que tienen los estudiantes al responder las siguientes preguntas: I ¿Te gusta el inglés?, II ¿Estás interesado en aprender inglés?, III ¿Crees que es importante aprender inglés?, y IV ¿Te gusta la clase de inglés en tu colegio?. Ahora, respecto a la pregunta ¿Te gusta el inglés?, se evidenció a través de los resultados obtenidos, que el 46.2% de los estudiantes presentan un alto nivel de interés por el inglés, así mismo 46.2% mostraron un gusto intermedio por la lengua, por el contrario 7.7% de los estudiantes demostró no tener mucho gusto o interés. Al igual en la pregunta, ¿Estas interesado en aprender inglés? El 53,8% de los estudiantes respondieron estar muy interesados y el 46,2% Interesado. Los resultados obtenidos demuestran que los estudiantes en su mayoría presentan un alto interés en cuanto al aprendizaje del inglés. La siguiente figura muestra la percepción de los estudiantes respecto a la importancia de aprender inglés.

Figura 3

Interés e importancia: ¿Crees que es importante aprender inglés?



Elaboración propia

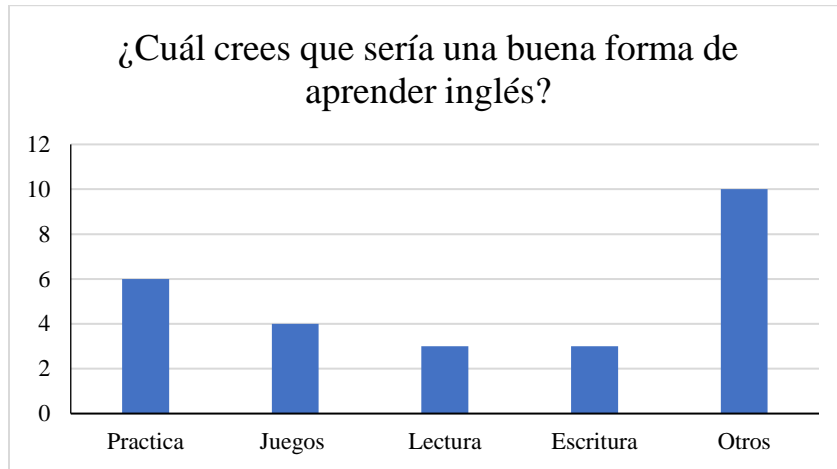
De acuerdo con los resultados obtenidos se puede evidenciar que el 84,6% de los estudiantes creen que es muy importante aprender inglés y el 15,4 de ellos lo considera importante. Ahora, en la pregunta ¿Te gusta la clase de inglés?, se evidenció que el 96,2% muestra agrado por la clase de inglés.

3.6.1.1.2 Análisis personal

En la categoría de análisis personal, se recogió información sobre la postura de los estudiantes, de acuerdo con las siguientes preguntas: I. ¿Cuál crees que sería una buena forma de aprender inglés?, II. ¿Qué te gustaría aprender en la clase de inglés? y III. ¿Qué es lo que más te gusta del inglés?

Figura 4

Análisis Personal: ¿Cuál crees que sería una buena forma de aprender inglés?



Elaboración propia.

En las diferentes respuestas que dieron los estudiantes a la pregunta ¿Cuál crees que sería una buena forma de aprender inglés? Se evidenció que varios de ellos mencionaron diferentes estrategias a las mostradas en la gráfica anterior, dichas estrategias son entre otras, el uso de plataformas y una mejor cualificación de los docentes.

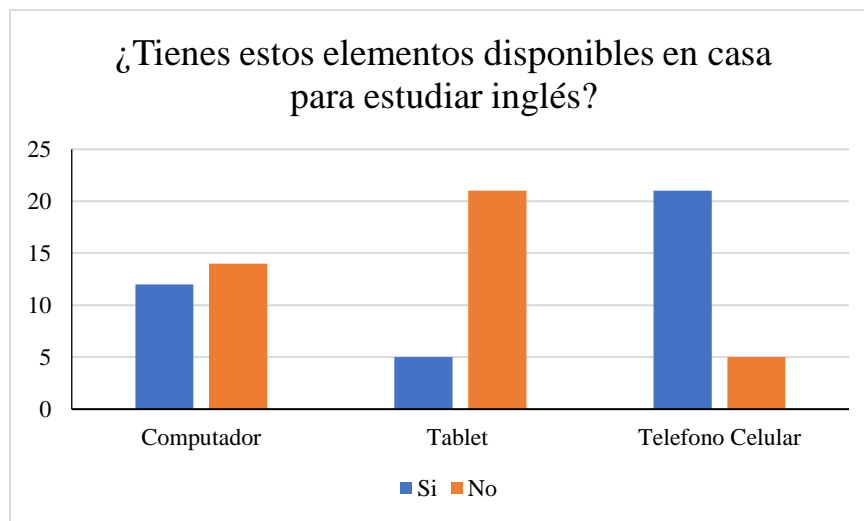
Además, dentro de la misma categoría se incluyeron otras preguntas tales como: ¿Qué te gustaría aprender en la clase de inglés? y ¿Qué es lo que más te gusta del inglés?, donde se evidenció que los estudiantes muestran un amplio interés por aprender vocabulario y pronunciación, los cuales según ellos podrían utilizar dentro de una conversación en inglés. Así mismo, se evidenció que el aspecto que más les gusta del inglés a los estudiantes es que se pueden comunicar a través de él, además de adquirir diversas oportunidades a partir de su uso correcto.

3.6.1.1.3 Recursos

Dentro de esta categoría del análisis de necesidades, se estableció los recursos con los que cuentan los estudiantes. Entre las preguntas más relevantes para la investigación y análisis de este apartado, se tomaron las siguientes: I. ¿Tienes estos elementos disponibles en casa para estudiar inglés?, II. el acceso al internet, III. ¿Tienes un diccionario físico de inglés?, IV. ¿Utilizas aplicaciones para aprender inglés?, V. ¿Tienes un Pictionary en tu hogar?, y VI. ¿Tienes libros en inglés, historietas o cómics en tu casa?

Figura 5

Recursos: ¿Tienes estos elementos disponibles en casa para estudiar inglés?



Elaboración Propia

Con los datos presentados en la Figura 5, la mayoría de los estudiantes cuenta con un teléfono celular, a través del cual pueden estudiar Inglés, de la misma forma, se evidenció mediante la pregunta “Para acceder a internet cuentas con” que el 65.4% de los estudiantes poseen un servicio de internet en el hogar, mientras que el 3.8% no cuenta con este servicio a su

disposición, igualmente, de acuerdo con los resultados el 15.4% posee datos móviles proporcionados por sus padres de familia en el teléfono celular que tienen a disposición y los otros estudiantes usan wifi de un vecino o un lugar cercano.

Tabla 6.

Recursos: ¿Tienes los siguientes recursos para estudiar inglés?

¿Tienes los siguientes recursos para estudiar inglés?				
<i>Recurso</i>	<i>Diccionario</i>	<i>Pictionary</i>	<i>Libros</i>	<i>Aplicaciones</i>
Si	16	2	6	21
No	10	24	20	5

Elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 6, el 61,5% de los estudiantes cuenta con un diccionario a su disposición, así mismo, solo el 7,7% afirmó tener un Pictionary, el 80,8% de los estudiantes respondieron tener aplicaciones digitales a partir de las cuales pueden aprender inglés las cuales son en su mayoría la herramienta “Duolingo”. Por otro lado, en cuanto a recursos como Libros, comics e historietas únicamente el 23.1% de los estudiantes cuentan con acceso a estos recursos de forma física.

3.6.1.1.4 Desarrollo de habilidades

Para el análisis de esta categoría, se establecieron varias preguntas, donde las más relevantes fueron: i ¿Qué se te facilita más con el inglés? y ii desarrollo de habilidades ¿Qué tan hábil eres para? Ahora, en la pregunta ¿Qué se te facilita más con el inglés?, la percepción de los estudiantes indica que, en su mayoría les resulta más fácil emprender habilidades como el habla

y la escucha, mientras que les parece más complicado leer y escribir. De igual manera, la habilidad que menos se les facilita según la percepción de los estudiantes es la habilidad de leer.

Tabla 7

Desarrollo de habilidades: ¿Que tan hábil eres para...?

Autoevaluación de desempeño en las habilidades de inglés				
Indicadores	Hablar	Escribir	Leer	Escuchar
Nada bueno (1)	5	3	7	7
Deficiente (2)	11	10	9	11
Regular (3)	9	9	8	2
Bueno (4)	1	3	1	5
Muy bueno (5)	0	1	1	1

Elaboración propia.

Como muestra la Tabla 7 y partiendo del hecho de que la clasificación del desempeño de cada habilidad está dada por números del 1 al 5 donde 1 es “nada bueno” y 5 es “muy bueno”, se puede evidenciar que para las 4 habilidades la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel 2 lo cual es cerca a la opción “nada bueno”. En la figura se evidencia que los estudiantes según su percepción presentan dificultades en las cuatro habilidades.

3.6.1.2 Prueba estandarizada *Pre A1 Starters-Cambridge English*

Dentro del desarrollo de la fase 1, se implementó una prueba estandarizada *Pre A1 Starters-Cambridge English* la cual tiene como principal objetivo determinar el desempeño de los estudiantes seleccionados dentro del proyecto investigativo en habilidades como la comprensión auditiva (Ver anexo 3), expresión oral (Ver anexo 4), lectura y escritura (Ver anexo 2) donde se obtuvo como resultado lo siguiente:

Tabla 8.

Resultados de la prueba estandarizada - Reading and Writing,

<i>Reading and Writing</i>		
	Acertado	Incorrecto
Parte 1	62,30%	37,70%
Parte 2	59,24%	40,76%
Parte 3	59,26%	40,74%
Parte 4	39,22%	60,78%
Parte 5	39,92%	60,08%
Total	51,98%	48,01%

Elaboración propia

De acuerdo con la Tabla 8, se evidenció que en cuanto a las competencias de lectura y escritura en inglés, el 51,98% de los estudiantes aprobaron la prueba (Ver anexo 2), sin embargo, el porcentaje de pruebas con resultados negativos es bastante alto, por lo que se evidencia que existen amplias deficiencias en dichas habilidades, de igual manera, la parte de la prueba, en la que se presentó una mayor cantidad de errores en cuanto a la competencia de lectura, por parte de los estudiantes fue la parte 4, la cual consistía principalmente en completar espacios teniendo en cuenta el enfoque en la lectura de significado a nivel de oraciones. Ahora, en la última pregunta de la prueba estandarizada de *Reading and Writing* ¿Qué dificultades se presentaron al resolver la prueba? Se puede evidenciar en las respuestas de los estudiantes que se les dificultó comprender el contenido de la prueba en inglés, por ende, no responden de manera acertada.

Tabla 9.*Resultados de la prueba estandarizada - Listening*

Listening					
	Parte 1	Parte 2	Parte 3	Parte 4	Total
Acertado	65,80%	66,14%	56,14%	73,08%	65,29%
Incorrecto	34,20%	33,86%	43,86%	26,92%	34,71%

Elaboración propia

Por otro lado, en la Tabla 9, se pueden observar los resultados obtenidos en la prueba de *Listening*, (Ver anexo 3) la cual evalúa principalmente la habilidad de escucha que poseen los estudiantes, y la interpretación que le dan a la información escuchada. En este sentido, se puede evidenciar que a diferencia del *Reading and Writing*, en el *Listening* hubo un mayor porcentaje de aprobación, lo cual es un indicio de que existe mayor dificultad en la lectura y escritura que en la escucha.

Tabla 10.*Resultados de la prueba estandarizada - Speaking*

Speaking				
Nivel	Parte 1	Parte 2	Parte 3	Parte 4
Alto	3	2	1	5
Medio	10	8	9	11
Bajo	13	16	16	10

Elaboración propia

Partiendo de los resultados de la prueba de *Speaking* (Ver anexo 4) realizada en la prueba de estandarización, se puede evidenciar que existe una amplia dificultad en los estudiantes para describir elementos con los que interactúan diariamente, así como para describir sus actividades diarias. Por otro lado, a pesar de que los resultados en la habilidad de *Speaking* son bajos, estos

se pueden mejorar a partir de la obtención de vocabulario mediante la implementación de ejercicios de comprensión lectora establecidos en las guías didácticas, principalmente en los componentes de activación de vocabulario, vista previa del texto y la estrategia de *click and clunk*.

Ahora, a partir del análisis de los datos evidenciados en los instrumentos de recolección de información, Análisis de necesidades y Prueba estandarizada *Pre A1 Starters-Cambridge English*, se pudo concluir que según la percepción de los estudiantes presentan dificultades en todas las habilidades, sobre todo en la habilidad de *Reading* y en el resultado de la prueba de *Reading and Writing* se evidencia que estas son las habilidades que presentan mayor dificultad en el proceso de comprensión lectora, principalmente en las categorías correspondiente a la habilidad de *Reading*. De esta manera se corrobora la necesidad de fortalecer la comprensión de lectura de textos en inglés, ya que en la academia es una de las principales habilidades que se debe adquirir. Teniendo en cuenta la información anterior, se llegó a la conclusión de que el problema de investigación debía orientarse a mejorar la comprensión de textos en inglés.

3.6.2 Fase 2: Documentación bibliográfica y adaptación de material

3.6.2.1 Documentación bibliográfica

Una vez examinados los datos obtenidos en el análisis de necesidades y la aplicación de la prueba estandarizada *Pre A1 Starters-Cambridge English*, se optó por trabajar en este proyecto la comprensión de lectura de textos en inglés, ya definido el objeto de estudio, se procedió a consultar varias fuentes, para obtener conocimiento de cómo se podía trabajar la comprensión de

textos en inglés con los estudiantes, y finalmente, se escogió el programa instruccional *Collaborative Strategic Reading* (CSR), ya que, es una estrategia bien estructurada, que utiliza el trabajo en equipo, favorece la socialización, la asignación de roles, igualmente, tiene los tres momentos de lectura (antes, durante y después), y en cada uno de estos momentos de lectura, se desarrollan una o varias de las microhabilidades de comprensión lectora.

Luego de seleccionar la CSR para realizar la intervención, se diseñaron las 3 guías didácticas basadas en este programa instruccional, de igual manera se abordó la política pública de Colombia para la enseñanza de una lengua extranjera - inglés, entre ellos los DBA (MEN, 2016), y la guía N°22 (MEN, 2006).

3.6.2.2 Elaboración de material

En cuanto a la elaboración de material, en un principio se realizó una guía didáctica de pilotaje (Ver Anexo 5) con el fin de enseñarle a los estudiantes las diferentes etapas y estrategias que son utilizadas en el desarrollo de la CSR. La guía didáctica cuenta con la siguiente estructura, como se muestra en la tabla 11.

Tabla 11*Estructura de la guía didáctica*

Momentos de la lectura	CSR	Componentes	Microhabilidades
<i>Before Reading</i>	Vista Previa	Activación de vocabulario	Percepción
		Vista previa del texto	Anticipación
		Activación del conocimiento previo	Lectura rápida
		Realizar predicciones	
<i>During Reading</i>	<i>Click and Clunk</i>	Identificar los <i>click and cluck</i>	Lectura atenta
	Obtener la idea principal	Identificar la idea principal.	Idea principal
<i>After Reading</i>	Recapitular para obtener las ideas claves	Responder preguntas de nivel literal e inferencial.	Inferencia
		Crear su propia pregunta	Lectura entre líneas
		Responder preguntas de nivel crítico.	
		Identificar las ideas o información más importantes del texto	
		Escribir lo que aprendió	

Adaptado de "Using Collaborative Strategic Reading", Klingner & Vaughn, 1998.
 (<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004005999803000607?journalCode=tcxa>)

Cabe resaltar, que las guías didácticas se implementaron en el grupo experimental, de esta manera, se desarrolló basándose principalmente en los lineamientos o etapas establecidos por Klingner y Vaughn, (1998) en "Using Collaborative Strategic Reading". En consecuencia, se utilizó como metodología la realización de cuatro pasos los cuales se encuentran divididos en: I. Vista previa, II. *Click and Clunk*, III. Obtener la idea principal y IV. Obtener las ideas claves,

durante los tres momentos de lectura (antes, durante y después) como se indica en la tabla 11. La guía didáctica fue aplicada a estudiantes organizados en grupos de a 4 y 5 personas, así mismo, cada guía didáctica, contaba con la misma estructura, pero con temas diferentes.

Dentro del desarrollo de la metodología de la guía didáctica, inicialmente, a través de la estrategia de vista previa, se tenía como principal objetivo lograr que los estudiantes asociaran preguntas de su contexto personal con lo que predecían sobre el contenido del texto, para ello, se les solicitó a los estudiantes plantear preguntas orientadoras, revisión previa del texto, activación de conocimiento previo y hacer predicciones. Luego de ello, los estudiantes realizaban el *click and clunk* los cuales se basaban principalmente en identificar las palabras o frases conocidas y desconocidas dentro del texto, después hacer uso de las estrategias de reparación y de esta manera ampliar su vocabulario y tener una mejor comprensión del texto. Adicionalmente, como tercer paso a través de la estrategia “Obtener la idea general” los estudiantes tenían como objetivo identificar la idea principal del texto durante la lectura, a través del análisis textual por párrafo. Finalmente, mediante la etapa de recapitulación para obtener las ideas o información más importante, se tenía como objetivo formular preguntas alrededor de lo que se comprendió del tema, así como revisar y consolidar las ideas claves dentro de la etapa posterior a la lectura.

3.6.3 Fase 3: Implementación y evaluación de la estrategia CSR

3.6.3.1 Evaluación de la intervención con el material - Guía didáctica N°1

Para el análisis del desarrollo de las microhabilidades de anticipación, idea principal e inferencia, durante la guía didáctica N°1, donde se trabajó el tema de los animales, se eligió el

challenge N°3 “*The lion and the mouse*” propuestas en esta guía; los resultados obtenidos con respecto a estas microhabilidades se presentan en la tabla 12.

Tabla 12

Desempeño en el desarrollo de las microhabilidades – Guía didáctica 1

CSR	Microhabilidad	Correcto	Incorrecto
Vista Previa	Anticipación	10	16
<i>Click and Clunk</i> Obtener la idea principal	Idea principal	4	22
Recapitular para obtener las ideas claves	Inferencia	8	18

Elaboración Propia

Como se evidencia en la tabla 12, la cantidad de estudiantes que respondieron correctamente frente a la microhabilidad de anticipación fueron el 38.5% de los estudiantes, igualmente al momento de identificar la idea principal del texto 15,4% lo hizo correctamente, y finalmente al efectuar inferencias el 30,8% logró realizarlas de manera acertada.

3.6.3.1.1 Anticipación

En las guías didácticas se encuentra el componente de “Predictions” donde se trabaja la microhabilidad de anticipación como se indica en la figura 6.

Figura 6

Guía didáctica 1, desarrollo de la microhabilidad de anticipación

3 Predictions

- What do you think will happen?

el ratón y el león se vuelven amigos, Pero después el ratón, se da cuenta de lo Agresivo del león y se va

- What do you think you will learn?

What I think I will learn:

Vocabulario, hacer Preguntas sobre el texto

Nota. Guía didáctica elaborada por los estudiantes de grado quinto (2021). Elaboración propia.

Como se evidencia en la figura 6, durante el desarrollo de esta actividad los estudiantes hacen una lectura rápida del texto en inglés y activando sus conocimientos previos indican una idea sobre lo que creen que pasa en el texto y lo que consideran van a aprender durante el desarrollo del challenge N°3 “*The lion and the mouse*” trabajando de esta manera la microhabilidad de anticipación.

3.6.3.1.2 Idea principal

En la estructura de las guías didácticas se encuentra el componente de “*Gist*” donde los estudiantes deben escribir la idea principal del texto, como se indica en la figura 7.

Figura 7

Guía didáctica 1, desarrollo de la microhabilidad de idea principal

3 Gist

Find and write the most important information about the topic.

Get the Gist	El león salvo al león de la red de los cazadores, a pesar de que el león lo quería matar.
---------------------	---

Nota. Guía didáctica elaborada por los estudiantes de grado quinto (2021). Elaboración propia..

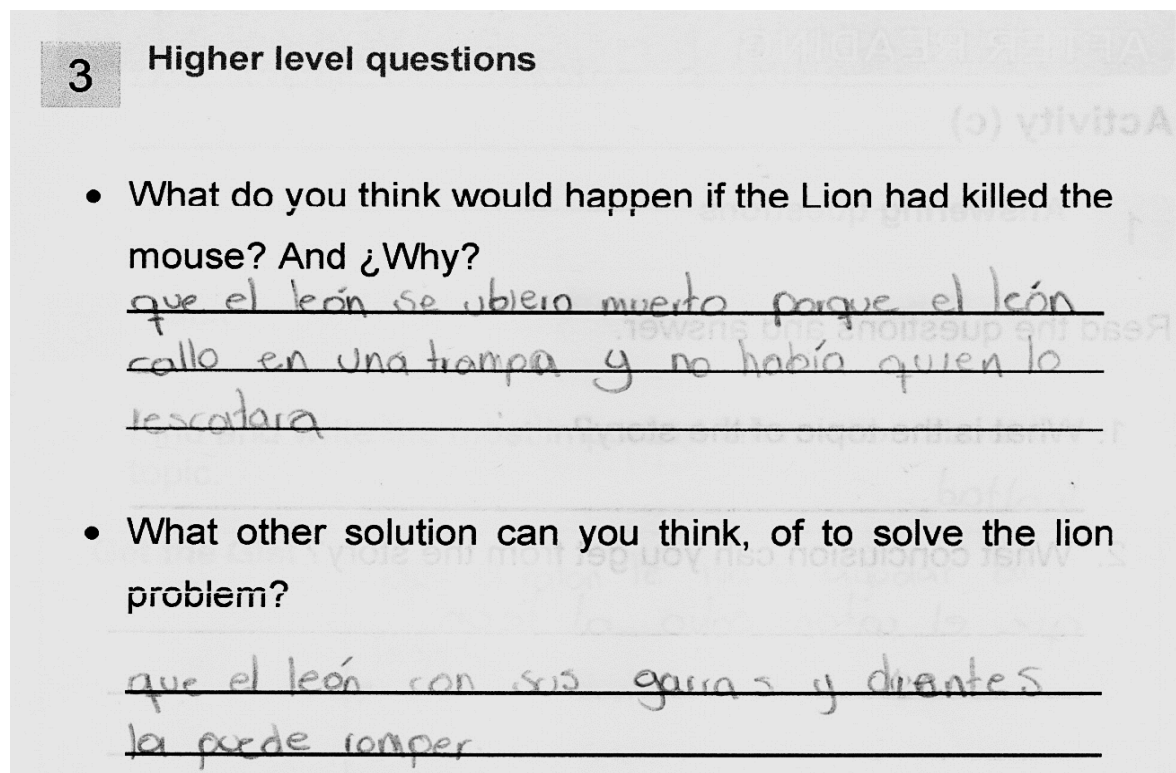
Como muestra la figura 7, los estudiantes escriben la idea principal del texto en este espacio, durante el desarrollo de esta actividad se presentaron confusiones entre la idea principal, e ideas secundarias, resumen, al igual que la enseñanza del texto. De esta manera se trabajó la identificación de la idea principal en el *challenge* N°3 de la guía didáctica N°1.

3.6.3.1.3 Inferencia

La inferencia se trabajó en diferentes momentos y componentes de las guías didácticas, teniendo una mayor evidencia del desarrollo de esta microhabilidad en el componente de preguntas de nivel superior como puede evidenciar en la figura 8.

Figura 8

Guía didáctica 1, desarrollo de la microhabilidad de inferencia



3 Higher level questions

- What do you think would happen if the Lion had killed the mouse? And ¿Why?
que el león se hubiera muerto porque el león
cayó en una trampa y no había quien lo
rescatara
- What other solution can you think, of to solve the lion
problem?
que el león con sus garras y dientes
la puede romper

Nota. Guía didáctica elaborada por los estudiantes de grado quinto (2021). Elaboración propia.

En la figura 8, se puede observar cómo se plantea preguntas de nivel superior, con la idea de que los estudiantes realicen un proceso de inferencia al darle respuesta, utilizando estrategias de reparación, analizando la información, relacionando información con sus vivencias previas, entre otras.

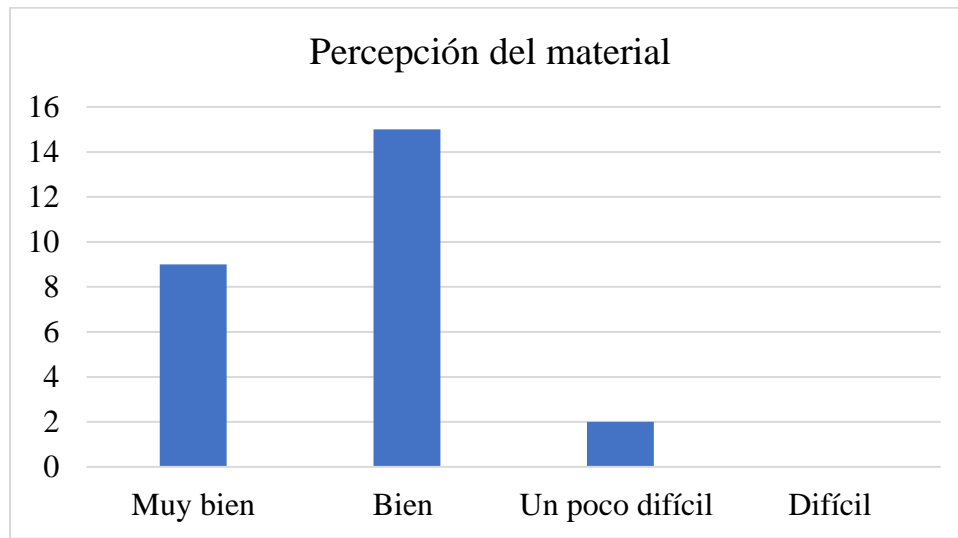
3.6.3.1.4 Encuesta sobre la percepción del material

Al finalizar la guía, se realizó una encuesta (Ver anexo 7) direccionada a recolectar información acerca de cómo se sintieron los estudiantes en el desarrollo de la guía, teniendo en cuenta los siguientes componentes: la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de las

actividades, qué le gustó, qué se le dificultó, igualmente, su opinión sobre el material y el nivel de dificultad que presentó la guía didáctica. En la figura 9 se puede evidenciar los resultados.

Figura 9

Guía 1, percepción del material



Elaboración propia

En la figura 9, se evidencia que la mayoría de los estudiantes presentaron una percepción positiva en cuanto al material de la Guía didáctica, donde el 92.3% respondieron frente a la percepción del material que estaba muy bien y bien y un 7.7% de los estudiantes manifestaron que fue un poco difícil. En la encuesta los estudiantes resaltan aspectos positivos como las actividades desarrolladas, un buen ambiente de aprendizaje, la adquisición de nuevo vocabulario y situaciones nuevas para ellos, sin embargo, presentaron dificultades en la identificación de ideas principales. En la tabla 13 se puede evidenciar el nivel de dificultad que representó la Guía N° 1 para los estudiantes.

Tabla 13*Nivel de dificultad de la guía didáctica 1*

Nivel de dificultad de la Guía didáctica N°1	
Muy fácil	2
Fácil	13
Un poco difícil	9
Difícil	2

Elaboración propia

En la tabla 13, se puede evidenciar que el 7.7% considera que estuvo muy fácil el desarrollo de la guía N°1, el 50% manifestó que estuvo fácil y el 34,6% consideró un poco difícil esta guía y finalmente el 7,7% manifestó que fue difícil.

3.6.3.2 Evaluación de la intervención con el material - Guía didáctica N°2

Ahora, en la Guía didáctica N°2 se desarrolló el tema del colegio, para el análisis de resultado de este material, se escogió el *challenge N° 2 “Emma’s first day of school”* con el fin de examinar el desarrollo de las microhabilidades de anticipación, identificación de ideas principales e inferencia. En la tabla 14 se muestra los resultados obtenidos.

Tabla 14*Desempeño en el desarrollo de las microhabilidades – Guía didáctica 2*

CSR	Microhabilidad	Correcto	Incorrecto
Vista Previa	Anticipación	16	10
Click and Clunk Obtener la idea principal	Idea principal	12	14
Recapitular para obtener las ideas claves	Inferencia	14	12

Elaboración Propia

En la tabla 14, se evidencia la siguiente información respecto al desarrollo de las microhabilidades. El 61,5% de los estudiantes respondió de manera correcta en el componente de anticipación, lo cual indica que un 23% de los estudiantes mejoraron en el desarrollo de esta microhabilidad, respecto a los resultados de la primera guía, ahora, al identificar la idea principal del texto el 46,2% logró hacerlo de forma correcta, indicando un avance del 30.8% de los estudiantes a la hora de encontrar la idea general. Por último, el 53,8% de los estudiantes alcanzaron a realizar inferencias de manera acertada, donde se encuentra una mejoría del 23% de los estudiantes al desarrollar esta microhabilidad frente a los resultados de la guía 1.

3.6.3.2.1 Anticipación

En esta microhabilidad de la comprensión, los estudiantes prevén información del texto en inglés mediante la observación y la lectura rápida, ahora, se evidencia el trabajo anticipación en el componente de “*Predictions*”, como se muestra en la figura 10.

Figura 10

Guía didáctica 2, desarrollo de la microhabilidad de anticipación

4 Predictions

- What do you think happens in the text?
que una niña volvió a la escuela y no tenía casi útiles
- What do you think you will learn?
What I think I will learn:
más palabras en inglés, pronunciar mejor en inglés, y conceptualizar mejor

Nota. Guía didáctica elaborada por los estudiantes de grado quinto (2021). Elaboración propia.


Durante el desarrollo de esta actividad, se evidenció más rapidez (tomaron menos tiempo) y efectividad al realizar la predicción de lo que puede tratar el texto y presentan mayor claridad sobre los objetivos que pueden aprender. En la figura se muestra la anticipación que el estudiante realizó basándose en lo que pudo comprender del texto mediante la lectura rápida, observación y sus vivencias previas.

3.6.3.2.2 *Idea principal*

Es esta microhabilidad los estudiantes identifican en el texto la idea general, aquella que contiene la idea base o básica del texto en inglés. Esta fue una de las microhabilidades en la que se realizó mayor énfasis durante la implementación de las guías. En la figura 11 se muestra la idea principal del *challenge N° 2 “Emma’s first day of school”*.

Figura 11

Guía didáctica 2, desarrollo de la microhabilidad de idea principal

3	Gist
<p>Find and write the most important information about the topic.</p>	
<p>Get the Gist</p> 	<p>Emma va a su primer día de escuela</p>

Nota. Guía didáctica elaborada por los estudiantes de grado quinto (2021). Elaboración propia.

Como se muestra en la figura 11, se evidencia una mayor claridad y elaboración a la hora de indicar la idea principal, donde identifica cual es la persona, el lugar o la cosa más importante del texto y escriben que se dice del principalmente o que pasó.

3.6.3.2.3 Inferencia

La microhabilidad de inferencia se desarrolla en diferentes momentos de la guía, sin embargo, se escogió el componente de preguntas de nivel superior para evidenciar la inferencia que realizan los estudiantes, como se muestra en la figura 12.

Figura 12

Guía didáctica 2, desarrollo de la microhabilidad de inferencia

3 Higher level questions

- Why is Emma excited?

porque vio a sus viejos amigos y tiene otros nuevos

- What are the positive and negative aspects of the first day of class?

Positivo volver a ver los amigos y conocer nuevos amigos. Negativo hacer tareas que no tenía muchos amigos.

- What are the differences between the first day of class and the last day of class?

Primera día que no tiene tantos amigos, conocer más amigos. Último día conocía a todos estaba más orientada.

Nota. Guía didáctica elaborada por los estudiantes de grado quinto (2021). Elaboración propia.

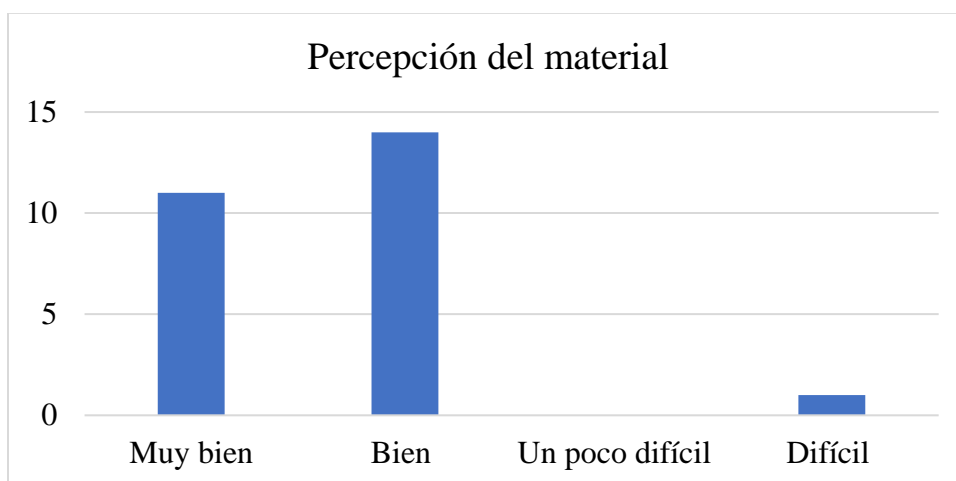
En cuanto al desarrollo de la microhabilidad de inferencia, se le dificultó a los estudiantes dar respuestas completas y argumentadas, se les pidió tres argumentos por cada una de las respuestas, donde identifican aspectos positivos y negativos de su primer día de clase, de igual manera, la diferencia entre el primer día de clases y el último. En este apartado los estudiantes ponen en juego la información explícita, la intuición, las ideas personales para sacar sus propias opiniones o conjeturas.

3.6.3.2.4 Encuesta sobre la percepción del material

En cuanto al resultado de la encuesta de la guía 2 (ver anexo 8), respecto a la percepción sobre cómo se sintieron los estudiantes en el desarrollo de las actividades, qué fue lo que más le gusto y en qué aspectos presentaron mayor dificultad, igualmente, su percepción sobre el material y el nivel de dificultad de las actividades, se obtuvieron los siguientes resultados.

Figura 13

Guía 2, percepción del material



Elaboración propia

Como se evidencia en la figura 13, el 96,2% de los estudiantes manifestaron una percepción del material positiva, entre las categorías bien y muy bien, mientras que el 3.8% de ellos les pareció difícil. En la encuesta los estudiantes destacan aspectos que consideran positivos, relacionados con su interacción con otros como, las oportunidades de liderazgo y trabajo colaborativo, de igual manera, en cuanto al diseño de las actividades resaltan su contenido divertido y práctico, además de que el material permite un aprendizaje más rápido, y en el logro de objetivos se evidencia que mejoran en la lectura de textos y aprenden nuevo vocabulario. Ahora la

percepción de dificultad se presenta a continuación en la tabla 15.

Tabla 15

Nivel de dificultad de la guía didáctica 2

Nivel de dificultad de la Guía didáctica N°2	
Muy fácil	12
Fácil	12
Un poco difícil	1
Difícil	1

Elaboración propia

En cuanto a la percepción de dificultad de la guía 2 se evidenció que el 92.3% de los estudiantes afirmaron que estuvo muy fácil y fácil. Ahora, en la pregunta ¿Qué fue lo que más se te dificultó? Los estudiantes resaltan la dificultad para comprender parte del contenido de la guía, ya que no tienen la apropiación del vocabulario suficiente, al igual que identificar ideas principales, sin embargo, la mayoría de los alumnos a pesar de las dificultades que presentaron afirma que el contenido fue fácil de desarrollar.

3.6.3.3 Evaluación de la intervención con el material - Guía didáctica N°3

En la Guía didáctica N°3, se trabajó el tema de los alimentos y se eligió el *challenge N° 1* “*Our food*” para analizar el desempeño de las microhabilidades de anticipación, identificación de ideas principales e inferencia. Durante el desarrollo de este *challenge* se evidenció un mayor nivel de familiarización de los estudiantes con las actividades de la guía. A continuación, se muestran los resultados de las microhabilidades en la tabla 16.

Tabla 16*Desempeño en el desarrollo de las microhabilidades – Guía didáctica 3*

CSR	Microhabilidad	Correcto	Incorrecto
Vista Previa	Anticipación	24	2
Click and Clunk Obtener la idea principal	Idea principal	21	5
Recapitular para obtener las ideas claves	Inferencia	22	4

Elaboración propia

En la tabla 16, se muestra los avances que obtuvieron los estudiantes, en el desarrollo de las microhabilidades. El 92.3% de los estudiantes logró hacer anticipaciones acertadas, el 80.8% de ellos alcanzó a identificar claramente la idea principal del texto y finalmente el 84.6% realizó correctamente inferencias. Lo anterior muestra un avance significativo en el desarrollo de las microhabilidades de anticipación, identificación de la idea principal e inferencia, respecto a la primera guía.

3.6.3.3.1 Anticipación

La microhabilidad de anticipación se analizó teniendo en cuenta el apartado de “*predictions*” que se encuentra en la estructura de la guía, como se muestra en la figura 14.

Figura 14

Guía didáctica 3, desarrollo de la microhabilidad de anticipación

4 Predictions

- What do you think happens?
nos hablaron sobre donde salen los vegetales y las carnes.
- What do you think you will learn?
 What I think I will learn:
vocabulario frutas y vegetales en inglés, traducir mejor el texto.

Nota. Guía didáctica elaborada por los estudiantes de grado quinto (2021). Elaboración propia.

Algunos grupos de trabajo manifestaban comprender los textos casi en su totalidad durante la realización de la vista previa, debido a que han adquirido vocabulario, en las guías didácticas desarrolladas anteriormente, lo que favorece una mayor exactitud en el progreso de la microhabilidad de anticipación, respecto a lo que creen que pasará en el texto y lo que van a aprender.

3.6.3.3.2 *Idea principal*

La microhabilidad de identificación de ideas principales (*Get the gist*) fue una de las microhabilidades que tomó más tiempo del estimado en su desarrollo durante la elaboración de las guías didácticas. En la figura 15, se puede evidenciar una idea principal, con mayor

elaboración, respecto a los primeros ejercicios de identificación de idea general de los textos anteriores.

Figura 15

Guía didáctica 3, desarrollo de la microhabilidad de idea principal

3 **Gist**

Find and write the most important information about the topic.

Get the Gist	Nuestra comida viene de los animales y plantas.
---------------------	---

Nota. Guía didáctica elaborada por los estudiantes de grado quinto (2021). Elaboración propia.

El trabajo colaborativo fue primordial en el desarrollo de esta microhabilidad, ya que cada uno de los estudiantes escribían en una tarjeta la idea general que ellos identificaban y luego contrastaban sus respuestas con las de sus compañeros, llegando al acuerdo de cuál era la mejor opción para inferir la idea principal, esta se tomaba de forma literal del texto. Aunque tienen un poco más de práctica y experiencia en el trabajo en grupo, este apartado “*Get the gist*” continúa tomando más tiempo del sugerido en la estrategia CSR.

3.6.3.3 Inferencia

La inferencia es una de las microhabilidades que los estudiantes más usan al momento de realizar el proceso de comprensión de textos en inglés, como se observa en el apartado de preguntas de nivel superior en la figura 16.

Figura 16

Guía didáctica 3, desarrollo de la microhabilidad de inferencia

The image shows a worksheet with the following content:

3 Higher level questions

- **What is the difference between healthy food and fast food?**
Comida saludable: nos ayuda a crecer fuertes y sanos. nos vuelve inteligentes.
Comida rápida: nos enferma y nos vuelve gordos.
- **What are the benefits of eating a healthy food?**
Somos inteligentes no nos enferma, nos desarrollamos bien.

Nota. Guía didáctica elaborada por los estudiantes de grado quinto (2021). Elaboración propia.

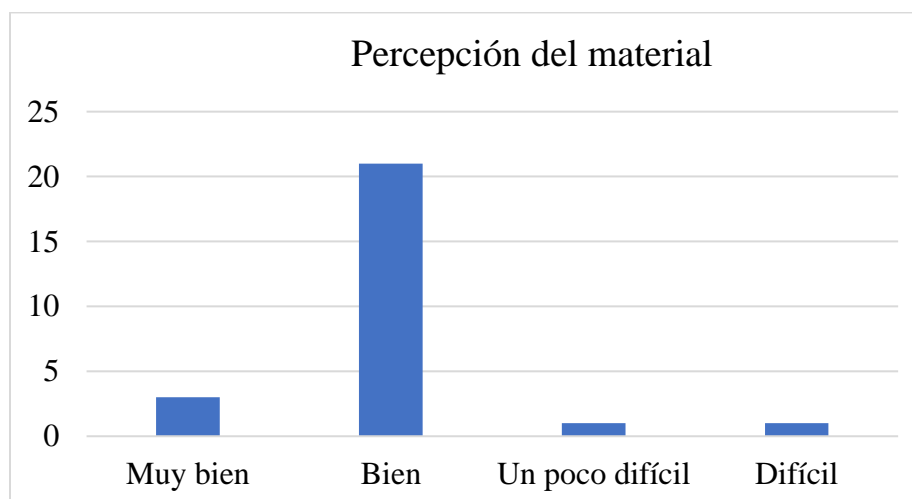
Durante la aplicación de la última guía didáctica, se evidenció en los estudiantes el entrenamiento que han obtenido en el desarrollo de esta microhabilidad, siendo más rápidos a la hora de inferir, analizar la información, combinar la información, recoger pistas dadas en el texto y el conocimiento general para llegar a conclusiones, crear hipótesis, dando respuestas a las preguntas relacionadas en la figura 16.

3.6.3.3.4 Encuesta sobre la percepción del material

De acuerdo con la información recolectada en la encuesta de la guía 3 (ver anexo 9), en cuanto a la percepción que tienen los estudiantes respecto a los siguientes aspectos: Cómo se sintieron en el desarrollo de las actividades y las clases, que aspecto se le dificultó más, cuál es su opinión del material, que le gustó más y el nivel de dificultad que presentó la guía didáctica. Se recogió la siguiente información.

Figura 17

Guía 3, percepción del material



Elaboración propia

En la figura 17 se puede evidenciar que el 92.3% tienen una percepción positiva del material ubicándolo dentro de las categorías muy bien y bien, y el 7.7% de ellos consideran que el material estuvo un poco difícil y difícil. Ahora, en los resultados de la encuesta, los estudiantes resaltan aspectos positivos como, el agrado de trabajar en equipo y la comodidad que tienen al compartir con sus compañeros, de igual manera, en cuanto al diseño de las actividades resaltan,

que son divertidas y en el logro de objetivos se evidencia el aprendizaje de nuevo vocabulario. En la tabla 17 se evidencia el nivel de dificultad que presentó la guía didáctica N°3 para los estudiantes.

Tabla 17

Nivel de dificultad de la guía didáctica 3.

Nivel de dificultad de la Guía didáctica N°3	
Muy fácil	7
Fácil	13
Un poco difícil	5
Difícil	1

Elaboración propia

En la tabla 17 se puede evidenciar que el 76.9% de los estudiantes manifestaron que les pareció muy fácil y fácil el desarrollo de la guía didáctica, el 19.2% respondieron que fue un poco difícil y el 3.8% afirmó que fue difícil. En cuanto a la pregunta ¿Qué fue lo que más se te dificultó? En los resultados de la encuesta algunos estudiantes resaltan dificultades relacionadas con la argumentación, la utilización del vocabulario, y la extensión del texto propuesto en la guía, sin embargo, en su mayoría expresaron que nada o casi nada se les dificultaba.

Ahora, mientras en el grupo experimental se realizaba la intervención con las guías didácticas basadas en la CSR; en el grupo control se trabajó con las clases tradicionales, siguiendo los contenidos establecido en el plan de estudios (ver anexo 13) del colegio Julio Garavito Armero como: los temas, vocabulario y la gramática para alcanzar los objetivos propuestos por la institución. En el grupo control se desarrollaron las temáticas establecidas para los grado cuarto y quinto relacionados con los animales, comidas y útiles escolares.

3.6.3.4 Hallazgos de la implementación de la CSR .

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en las pruebas de *pre-test and post-test* pertenecientes a las habilidades de *Reading and Writing*, tanto del grupo control como del grupo experimental. Adicionalmente, se presentan los hallazgos obtenidos en el proceso de la implementación de las guías didácticas basadas en la CSR, con el grupo experimental en los indicadores establecidos (anticipación, identificación de la idea principal e inferencia), para determinar la efectividad de la CSR en el mejoramiento de la comprensión de textos en inglés. Los resultados del *pre-test* y *post-test* de *Reading and Writing*, se presenta en la tabla 18.

Tabla 18

Resultados Pre-test and post-test – Reading and Writing

<i>Reading and Writing</i>	<i>Pre-test - Aprobación</i>	<i>Post-test-aprobación</i>	Cambio
Grupo Experimental	51,9%	73,36%	21,46%
Grupo Control	49,6%	53,8%	4,2%
Diferencia	2,3%	19,56%	17,26%

Elaboración propia

Dentro de la elaboración de la prueba *pre-test* se encontró una amplia similitud entre el grupo de control (Ver anexo 2) y el grupo experimental (Ver anexo 10), de esta manera, el porcentaje de aprobación en el total de la prueba *Pre-A1 Starters-Cambridge English* para el grupo de control se ubicó 2,3 puntos porcentuales por debajo del grupo experimental. Adicionalmente, se muestra que el grupo experimental mejoró sus resultados significativamente, en el *post-test* (Ver anexo 11) enfocado a la revisión del mejoramiento de la habilidad de

Reading, teniendo un cambio positivo del 21,46%, mientras que el grupo de control registró en el *post-test* (Ver anexo 12) un progreso del 4,2%, donde se encuentra una diferencia del 17,26% de avance del grupo experimental frente al grupo control. Ahora, se muestra que, a partir de dicho resultado, la estrategia *Collaborative Strategic Reading (CSR)*, se considera efectiva para fortalecer la comprensión de textos en inglés.

Ahora, en los hallazgos obtenidos en el proceso de la implementación de las guías didácticas basadas en la CSR, se encontró que los estudiantes del grupo experimental mejoraron considerablemente el desempeño en la comprensión de textos en inglés, donde se fortaleció las microhabilidades de anticipación, identificación de la idea principal e inferencia principalmente. Los resultados de estos hallazgos se muestran en la Tabla 19.

Tabla 19*Hallazgos en la aplicación de la CSR.*

Hallazgos en la aplicación de la CSR			
<i>Microhabilidades</i>	Grupo Experimental	Docente	<i>Pre -test and Post-test</i>
Anticipación	Los estudiantes destacan el aprendizaje de vocabulario nuevo, adquisición de conocimiento general y el logro de la lectura del texto en inglés en un mayor porcentaje.	Con el desarrollado las guías los estudiantes apropiaron más vocabulario, lo cual les permitió ser más precisos a la hora de activar los conocimientos previos y realizar predicciones acertadas.	En la comparación de los resultados del <i>pre-test</i> y <i>post-test</i> se evidencia que mejoraron significativamente, teniendo un cambio positivo del 21,46%. Con
Identificación de idea principal	El grupo experimental resaltó que aprendieron a identificar ideas principales.	Los estudiantes logran identificar e inferir ideas principales de textos cortos en inglés.	el desarrollo de las guías didácticas se fortalecen las Wh-Questions y las
Inferencia	Los estudiantes resaltan que se les facilitó traducir una mayor cantidad de palabras en un texto, debido a la relación que se establece con la información previa y el contexto de este.	Desarrollaron una mayor capacidad de argumentación al responder a preguntas de nivel superior estableciendo relaciones con la información.	estrategias de lectura, favoreciendo la comprensión de preguntas y la lectura a nivel de oraciones.
Variables emergentes.	El trabajo colaborativo. Solidaridad. Asumir roles. Procesos de interacción.	Procesos de socialización. Gusto por el inglés Participación.	

Elaboración propia.

Conclusiones y Recomendaciones

Este trabajo de investigación aportó en el campo de la educación a nivel global, ya que, las exigencias del mundo actual, en sus procesos de internacionalización, indica la necesidad de que los estudiantes aprendan a comprender textos en inglés. Para ayudarlos en este desafío, es primordial que los docentes encargados de orientar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, y específicamente en este estudio, el desarrollo de la habilidad de *Reading*, conozcan los procesos cognitivos (microhabilidades) involucrados en la comprensión lectora. Es importante que los docentes de Lengua extranjera - inglés, tengan bagaje de lo que es la lectura y como se desarrolla esta habilidad, ya que en muchas ocasiones los educadores saben lo que deben hacer, pero desconocen cómo realizar este proceso.

Ahora, a nivel nacional, es importante que los estudiantes desarrollen la habilidad de *Reading*, para que mejoren sus resultados en exámenes de lengua extranjera: inglés y lograr ser un país bilingüe, tal como lo indican los objetivos de la política pública de enseñanza del inglés en Colombia, que proponen este idioma como lengua extranjera, de igual manera, se requiere una mayor preparación en la formación de docentes encargados de orientar los procesos de enseñanza del inglés, en cuanto al conocimiento, manejo y aplicación de estrategias que favorezcan el desarrollo de las habilidades en inglés. Actualmente, tener un buen nivel de inglés les garantiza a los estudiantes mejores oportunidades laborales y de estudio, con llevando a tener una mejor calidad de vida.

En el Colegio Julio Garavito Armero, se logró determinar a través del análisis de necesidades y la prueba estandarizada *Pre A1 Starters-Cambridge English*, que los estudiantes de grado quinto de primaria (tarde), presentan dificultades en todas las habilidades, sin embargo,

la mayor necesidad de aprendizaje en el inglés es la habilidad de *Reading*. La aplicación de estos instrumentos de recolección de información se realizó durante el tiempo de confinamiento, que se presentó debido al Covid-19, estos datos se recogieron y analizaron por medio de formularios de Google.

Luego, se procedió a diseñar tres guías didácticas fundamentadas en la CSR, el desarrollo de las microhabilidades de comprensión, y la política pública de enseñanza del inglés en Colombia, donde se establece los contenidos y nivel de competencia que deben ser alcanzados por los estudiantes, de igual manera, se apropió la teoría de Tomlinson referente a la elaboración de material, para darle novedad, contenido atractivo, claridad y buena estructura a las guías didácticas, brindando una experiencia divertida y envolvente. Una vez diseñado el material, se procedió a realizar la intervención en el grupo experimental (grado quinto). Cuando se inició el desarrollo de las guías didácticas con los estudiantes, ya se había empezado el proceso de alternancia en la IED Julio Garavito Armero, lo cual facilitó la aplicación de este material.

Los estudiantes regresaron al colegio, con muy buena disposición para realizar las actividades, ya que habían estado mucho tiempo en casa y fue muy apropiado el trabajo colaborativo y asignación de roles para fortalecer los procesos de socialización. De igual manera durante el desarrollo de las guías didácticas van adquiriendo seguridad, motivación y agrado al aprender un nuevo idioma, sin embargo, se debía recordar constantemente los protocolos de bioseguridad. Ahora, en el proceso de alternancia, se modificó el horario y se les dio prioridad a las asignaturas fundamentales: matemática, naturales, sociales y humanidades (español-inglés), lo cual fue positivo, ya que, se asignaron más horas para la asignatura de inglés.

Finalmente, se demostró a través del análisis cada una de las 3 guías didácticas elaboradas, que se avanzó en las microhabilidades de anticipación, identificación de la idea principal y la inferencia. Además, se pudo establecer a través de la comparación de los resultados del *pre-test* y *post-test*, del grupo experimental y grupo control, que la intervención obtuvo cambios positivos respecto al desarrollo de la habilidad de *Reading*. También mejoró aspectos como el desarrollo de la comunicación asertiva, el nivel de integración de los estudiantes, la participación y el liderazgo.

A nivel personal, esta investigación es importante en un magister en educación para comprender mejor los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo de un buen nivel de comprensión lectora (microhabilidades) y además aporta a mi formación como docente, para mejorar la práctica en el aula, en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje en una lengua extranjera. De igual manera amplía el conocimiento sobre los procesos de investigación. Finalmente se dejan las siguientes recomendaciones.

Se recomienda recopilar las actividades presentadas en las guías didácticas, con el fin de mejorar el modelo de enseñanza de la lengua extranjera - inglés en instituciones de carácter público.

Vincular a la comunidad educativa en procesos de enseñanza de lengua extranjera, a través de la formación de diferentes espacios que fomenten la lectura colaborativa.

Implementar la estrategia CSR en cursos tanto de primaria como de bachillerato, ya que, a partir de esta, se puede lograr un mejoramiento de las habilidades sociales, cognitivas y comunicativas de los estudiantes.

Lista de Referencia

- Annamma, S., Eppolito, A., Klingner, J., Boele, A., Boardman, A., & Stillman-Spisak, S., (2011). Collaborative Strategic Reading: Fostering Success for All. *Voices From the Middle*, 19(2), 27–32.
https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/21212/Annamma_2011.pdf?sequence=1
- Anwar, A., (2020). The Effect of Collaborative Strategic Reading Toward Students Reading Skill. *Attractive Journal*, 1(1), 21-28. <https://doi.org/10.51278/anglophile.v1i1.62>
- Cambridge Assessment English. (2017). *Pre A1 starters 2018 lesson plans*. UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate). <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/starters/preparation/>
- Cambridge Assessment English. (2018). *Sample papers. For exams froms 2018. Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers* (Vol. 1). UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate). <https://www.cambridgeenglish.org/images/young-learners-sample-papers-2018-vol1.pdf>
- Cambridge Assessment English. (2018). *Sample papers. For exams froms 2018. Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers* (Vol. 2). UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate). <https://www.cambridgeenglish.org/Images/423014-cambridge-english-young-learners-sample-papers-2018-volume-2.pdf>
- Cassany, D. Luna, M & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Academia.edu.
https://www.academia.edu/34405410/Cassany_d_luna_m_sanz_g_ensenar_lengua
- Flores, M., (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista digital Universitaria*. 5 (1), 1-9.
<http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/portada.htm>
- Gutiérrez, M, & Landeros, I., (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Horizontes educacionales*, 15 (1), 95-107.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97916218008>

- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C., (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Universidad Andina Simón Bolívar
<http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1292/1/Hernández- Metodología de la investigación.pdf>
- Karabuga, F., & Kaya, E. S. (2013). Collaborative Strategic Reading Practice with Adult EFL Learners: A Collaborative and Reflective Approach to Reading. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 621–630. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.071>
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1998). Using Collaborative Strategic Reading. *Teaching Exceptional Children*, 30(6), 32–37. <https://doi.org/10.1177/004005999803000607>
- Lucero, M.,(2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Iberoamerica de Educación*, 33 (1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.35362/rie3312923>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. En Ministerio de Educación Cultura y Deporte. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Currículo Sugerido de inglés*. En Ministerio de Educación Nacional. <https://eco.colombiaaprende.edu.co/2021/10/29/mallas-de-aprendizaje-de-ingles-para-transicion-a-5-de-primaria/>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés – grados transición a 5° de primaria*. En Ministerio de Educación Nacional.
[https://www.academia.edu/37713686/DERECHOS B%C3%81SICOS DE APRENDIZAJE DE INGL%C3%89S DERECHOS B%C3%81SICOS DE APRENDIZAJE DE INGL%C3%89S GRADOS TRAN SICI%C3%93N A 5o DE PRIMARIA](https://www.academia.edu/37713686/DERECHOS_B%C3%81SICOS_DE_APRENDIZAJE_DE_INGL%C3%89S_DERECHOS_B%C3%81SICOS_DE_APRENDIZAJE_DE_INGL%C3%89S_GRADOS_TRAN_SICI%C3%93N_A_5o_DE_PRIMARIA)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. En Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo*. En Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Núñez, A., & Ruíz, M., (2018). *Secuencia Didáctica para promover la comprensión a partir de las microhabilidades lectoras en los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa*

- Ateneo, Sede Santa Isabel, del Municipio de Pradera – Valle del Cauca.* [Tesis de Maestría]. Universidad ICESI. Repositorio Institucional.
http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/84067
- Pino, R., & Urías, G. (2020). Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿Nueva estrategia? *Scientific*, 5(18), 371-392. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.20.371-392>
- Ramírez, C. (2011). Problemáticas de aprendizaje en la escuela. *Horizontes Pedagógicos*, 13 (1), 43-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4777933>
- Salas, J., & Alvarado, R., (2018). *Microhabilidades de Cassany en el desarrollo de la lectoescritura en los niños del II Ciclo de la Institución Educativa Mariano Melgar del Distrito de Pauza- Perú.* [Trabajo de especialización]. Universidad Nacional de Huancavelica. Repositorio Institucional. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/3586>
- Santiesteban, E. (2010). *Didáctica de la lectura.* Editorial Académica Española.
<https://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/996/index.htm>
- Tomlinson, B. (2013). *Developing materials for language teaching.* Academia.edu.
https://www.academia.edu/43760213/Developing_Materials_for_Language_Teaching
- White, H., & Sabarwal (2014). Diseño y métodos cuasiexperimentales, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n° 8, *Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia.* 1-16.
<https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/MB8ES.pdf>

Anexos

En el siguiente enlace de drive se encuentran la carpeta con los anexos que validan la investigación realizada.

<https://drive.google.com/drive/folders/1xtGnecezm8sUAPa2kIaJMjuVKtZV8Fm6?usp=sharing>

La lista de Anexos es:

- Anexo 1_ Análisis de necesidades.
- Anexo 2_ Reading and writing 5° pre-test
- Anexo 3_Listening 5°
- Anexo 4_Speaking5°
- Anexo 5_Cartilla de guías didácticas
- Anexo 6_Evidencias de la elaboración de las guías didácticas con los estudiantes
- Anexo 7_GUIA 1 – Encuesta
- Anexo 8_GUIA 2 - Encuesta
- Anexo 9_GUIA 3 - Encuesta
- Anexo 10_Reading and Writing 4° pre-test
- Anexo 11_ Reading and Writing 5° post-test
- Anexo 12_ Reading and Writing 4° post-test
- Anexo 13_Plan de estudios inglés 2020