



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Cali

VIGILADA MINEDUCACIÓN Res. 12220 de 2016

Implementación de una secuencia didáctica centrada en la narración digital como herramienta didáctica para la comprensión de lectura en inglés de estudiantes de básica primaria

CLARIVEL SEGURA CUERO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACION
SANTIAGO DE CALI, 2020

**Implementación de una secuencia didáctica centrada en la narración digital
como herramienta didáctica para la comprensión de lectura en inglés de
estudiantes de básica primaria**

CLARIVEL SEGURA CUERO

DIRECTORA:

Karen S. López Gil

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACION
SANTIAGO DE CALI, 2020

ARTICULO 23 de la Resolución No. 13 del 6 de Julio de 1946, del Reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de Tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque las Tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales; antes bien, se vea en ellas el anhelo de buscar la Verdad y la Justicia”.

Agradecimientos

El camino de Dios es perfecto;

La palabra del Señor es intachable.

Escudo es Dios a los que en él se refugian. Salmos 18:30

En primer lugar, agradezco al eterno Dios por su amor, su fidelidad y su cuidado, puedo decir con toda seguridad “hasta aquí me ha traído el Señor”. Toda la gloria y la honra sean para Dios, sin Él este logro no hubiera sido posible.

También agradezco a mi esposo por su amor incondicional; a mi familia por su apoyo y comprensión.

Finalmente, mi gratitud infinita a mi tutora Karen Shirley López por su paciencia, dirección y ayuda.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo general *determinar la incidencia de una secuencia didáctica, basada en el uso de narraciones digitales, en la comprensión de lectura en inglés en los estudiantes del grado quinto de una institución educativa pública de la ciudad de Cali*. Este estudio se desarrolló mediante un diseño de Investigación Acción Educativa en el que se pretendió transformar la realidad educativa, al tiempo que se documentaron las prácticas pedagógicas. Como instrumentos de recolección se incluyeron una prueba de comprensión de lectura en inglés (pretest -postest) y un portafolio de actividades para evidenciar los desempeños de los estudiantes; grupos de discusión para identificar las percepciones de los alumnos sobre la secuencia didáctica, así como el registro de un diario de campo docente. Los resultados del estudio mostraron en qué medida el uso de narraciones digitales en inglés incidieron en la comprensión lectora de los estudiantes y aportaron a la configuración de las prácticas pedagógicas de los profesores, así como a la reformulación de los planes de área de inglés en la institución.

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema	8
2. Antecedentes.....	12
2.1 Impacto de las TIC en la adquisición del idioma inglés	13
2.2 Las TIC y sus efectos en la comprensión lectora	15
2.3 Uso de las TIC en la enseñanza de vocabulario en idioma inglés.....	17
3. Objetivos	22
3.1 General	22
3.2 Específicos	22
4. Justificación	23
5. Marco teórico.....	25
5.1 Teoría sociocultural.....	25
5.2 Competencia comunicativa en lengua extranjera.....	26
5.3 Comprensión de lectura.....	27
5.4 La multimodalidad	28
5.5 Narraciones digitales	30
5.6 Secuencia didáctica	31
6. Metodología	33
6.1 Diseño.....	33
6.2 Participantes	34
6.3 Instrumentos	34
6.4 Procedimiento.....	37
6.5 Técnicas de análisis	38
6.6 Consideraciones éticas	39
7. Resultados	40
7.1 Desempeño de los estudiantes en los niveles de comprensión de lectura antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica	40
7.2 Desempeño durante la aplicación de la secuencia didáctica	44
7.3 Valoración de los participantes con respecto a la secuencia didáctica	50
7.4 Reflexión sobre la práctica docente	52
8. Discusión.....	55
9. Conclusiones y recomendaciones	61
10. Referencias.....	64
11. Anexos	72

Índice de tablas

Tabla 1	34
---------------	----

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Número de aciertos en las pruebas de entrada y salida en el nivel literal.....	41
<i>Figura 2.</i> Número de aciertos en la pruebas de entrada y salida en el nivel inferencial.	42
<i>Figura 3.</i> Número de aciertos de los estudiantes en preguntas de nivel crítico.....	43
<i>Figura 4.</i> Desempeño de los estudiantes durante la aplicación de la secuencia didáctica	47

1. Planteamiento del problema

La sociedad colombiana está viviendo actualmente cambios significativos en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Estos cambios se deben al proceso de globalización económica, tecnológica, social, empresarial y cultural a gran escala que ha venido creciendo con el pasar del tiempo, influenciado principalmente por el desarrollo de la web, la cual ha posibilitado el acceso rápido, inmediato y actualizado de la información.

Sánchez Jabba (2013) afirma que “una de las expresiones más importantes de capital humano es el bilingüismo, razón por la cual cada vez adquiere una mayor importancia el dominio de una lengua extranjera” (p.3). En esta era de globalización, las nuevas tecnologías y el inglés como lengua universal han ganado un lugar relevante para las comunidades a nivel mundial, siendo este idioma una de las principales herramientas que posibilitan el progreso económico y empresarial.

Así pues, el sector productivo colombiano se ha percatado de la importancia del aprendizaje del idioma inglés para sus ciudadanos y ven en la escuela la institución con mayor potencial para alcanzarlo. Banerjee y Duflo (citado en Sánchez Jabba, 2013) plantean que el capital humano es fundamental en el progreso de una sociedad debido a que contribuyen a la reducción de la pobreza. Para ello se deben mejorar los procesos de enseñanza del idioma inglés, para posibilitar la movilidad social y optimizar las demandas del nuevo milenio.

De ahí que, en Colombia, la Ley 115 de 1994 en los artículos 21 y 23 expresa la pertinencia de la enseñanza de una lengua extranjera para que los aprendices adquieran la capacidad de comprender y expresarse, así mismo cataloga el idioma inglés como un área fundamental que debe estar dentro del diseño del currículo de las instituciones educativas

oficiales (Congreso de la República de Colombia, 1994). Al respecto, Truscott de Mejía, López y Peña (2011) afirman que:

Durante los últimos tiempos, se ha visto la importancia de que la educación bilingüe tenga una cobertura más amplia en el país, que cubra no sólo a los colegios privados, sino también a los públicos, considerando la educación integral como un derecho de todos (...). De esta manera, se busca fortalecer la educación pública hacia el mejoramiento de la calidad, contribuyendo a una mayor equidad social (p.23).

En este marco, el Ministerio de Educación Nacional empezó a hacer cambios sustanciales en los currículos de las instituciones educativas en cuanto a la enseñanza del inglés, uno de estos cambios fue la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo 2004 – 2019.

Ahora bien, en Colombia las pruebas que se aplican para evidenciar el dominio del idioma inglés son escritas en su mayoría, lo que hace imperioso instruir a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de lectura para la comprensión de la información que se registre en ellas. Al respecto, autores como Blanco Melo (2012) afirman que es esencial que los estudiantes desarrollen habilidades de lectura, porque esto les permite adquirir gran cantidad de información además de la exposición al idioma. Asimismo, el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura asegura el futuro éxito en otras áreas del saber y en actividades de la vida diaria, de modo que estas favorecen el éxito futuro, no solo en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés sino también en la educación universitaria y en el futuro desempeño laboral y social del aprendiz.

En el contexto regional, la Secretaría de Educación de Cali, desde el año 2014, se propuso mejorar las competencias en inglés de docentes y estudiantes en los colegios públicos del municipio, diseñando la estrategia *Go Cali Bilingual City* (Colombia Aprende, 2015). Esta estrategia fue adoptada por las Instituciones Educativas públicas, entre ellas la

institución donde se aplicó esta investigación, la cual es pionera en el sector público en la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés, francés y alemán), teniendo en cuenta que esta institución en el nivel media vocacional ofrece varias modalidades para lenguas extranjeras y en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) expresa que el egresado de dicha modalidad alcanzará un nivel A1 de acuerdo con el Marco Común Europeo, además de las habilidades comunicativas propias de la lengua.

En las sedes de la institución donde se llevó a cabo la investigación, en el nivel de Básica Primaria, el currículo de las áreas incluido el de idiomas está enmarcado en los estándares, los lineamientos curriculares y las disposiciones de ley. Sin embargo, en las valoraciones trimestrales de los estudiantes y en pruebas locales del año 2018 se evidenciaron desempeños bajos o regulares en distintas asignaturas. Al entrevistar a docentes de diferentes cursos, en su mayoría coinciden en afirmar que los resultados bajos se deben a la apatía que reflejan los niños hacia la lectura, lo cual genera dificultades en la comprensión de textos de todas las áreas incluyendo la lengua inglesa, lo que influye negativamente también en el desarrollo de las competencias comunicativas.

En ese sentido, para mejorar los niveles de comprensión lectora en los niños y disminuir la apatía que sienten hacia la lectura, se retoman los planteamientos de Tveit & Mangen (2014), quienes afirman que se puede aprovechar la preferencia que tienen hacia los medios electrónicos los lectores reacios. Esto se debe principalmente a dos características, por un lado, a la posibilidad de tener una mayor interacción con el texto; por otro lado, a los rasgos de multimodalidad que presentan los documentos en línea. Desde este planteamiento se puede observar el papel de las TIC como herramienta motivacional en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todas las áreas y especialmente en lo que se refiere a la enseñanza del inglés. Asimismo, Fernández (2006) afirma que un buen punto de partida para los profesores de lenguas es rediseñar nuevos entornos de enseñanza - aprendizaje teniendo como

herramienta base el uso de las TIC. Al hablar de tecnología se podría decir que esta “incluye tanto los artefactos tangibles del entorno artificial diseñados por los humanos e intangibles como las organizaciones o los programas de computador” (MEN, 2008, p.5).

En ese mismo sentido, se debe tener en cuenta que los niños y niñas en la actualidad son nativos digitales y sienten afinidad por el uso de las nuevas tecnologías, entonces, una posibilidad para captar la atención de los estudiantes es diseñar y aplicar estrategias de aprendizaje apoyadas en las TIC. Lizasoain *et al.* (2018) indican que el uso de las TIC es esencial para alcanzar aprendizajes significativos en los estudiantes y destacan el uso de las narraciones digitales, las cuales han demostrado ser un valioso recurso que favorece el desarrollo de competencias en inglés. Las narraciones digitales combinan recursos visuales y sonoros para presentar una historia de forma organizada y secuencial. Hacen parte de los textos multimodales y, como textos, pueden ser interpretados y valorados, atendiendo a distintas estrategias de comprensión. Los niños suelen estar familiarizados con los formatos narrativos y también con los medios audiovisuales, aspecto que favorece su motivación y su interpretación. De la misma forma, los múltiples modos de representación de la información en las narraciones digitales pueden potenciar el desarrollo de competencias de escucha, lectura y pensamiento crítico (Salmon, 2008).

En consecuencia, este estudio buscó reconocer la incidencia de la narración digital en el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés y en el fortalecimiento de habilidades de lectura en distintos niveles en los estudiantes de una institución educativa pública de la ciudad de Cali. Entonces, como pregunta de investigación se planteó: ¿De qué manera la implementación de una secuencia didáctica centrada en el uso de narraciones digitales incide en la comprensión lectora en inglés en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes del grado quinto de Básica Primaria en una institución educativa pública de la ciudad de Cali?

2. Antecedentes

Para el desarrollo de este estudio se llevó a cabo una búsqueda de antecedentes en investigaciones a nivel nacional e internacional. Para ello, se seleccionaron varios estudios empíricos que se relacionan directamente con esta investigación, la cual está enfocada en la enseñanza de la lengua extranjera inglés mediante el uso de la narración digital en el nivel educativo de básica primaria. La búsqueda se llevó a cabo en bases de datos abiertas como Scielo, Redalyc, Dialnet, World Wide Science y Google Scholar. Al realizar la búsqueda se utilizaron como palabras clave: “comprensión”, “lectura”, “cuentos”, “TIC”, “inglés”, “primaria”, “narración”, “digital” y se seleccionaron los estudios cuya fecha de publicación estuviera entre 2009 y 2019. Los estudios recopilados se encuentran en idioma español e inglés. Diecinueve de los antecedentes fueron de orden internacional y seis nacionales.

Las investigaciones recopiladas se clasificaron en tres categorías: la primera agrupa estudios acerca del uso de las TIC en la enseñanza del vocabulario en inglés centrada en los estudiantes; la segunda agrupa estudios sobre el uso de las TIC en la enseñanza del inglés centrada en las herramientas digitales y la tercera agrupa estudios sobre el uso de narraciones digitales centrada en la lectura de historias. En la primera categoría se incluyeron las investigaciones que analizan el impacto de una herramienta TIC (página web, blog digital, recurso multimedia, programas, tabletas, software educativo y pizarra digital) en la adquisición del idioma inglés. En la segunda categoría se incluyeron las investigaciones que indagan acerca de las TIC y sus efectos en la comprensión lectora en inglés. La tercera categoría abordó el uso de vocabulario, elementos que la mayoría de los autores considera fundamental para posibilitar la comprensión lectora del inglés.

2.1 Impacto de las TIC en la adquisición del idioma inglés

En esta categoría se encuentran los estudios que integran una herramienta TIC para la enseñanza del inglés en general. Los estudios que se seleccionaron para los antecedentes fueron las investigaciones de Khafidhoh (2011), Cepero González, García y López (2012), Anaya Velasco, Díaz y Martínez (2012), Noriega Blas, Iñape y Gabriella (2014), Gil Pallarés (2014), Santa Cruz Molinero (2014), Ponce Jiménez (2015), Antón Serrano (2016), Malvido González (2016), Jerez Montoya (2017) y Lizasoain *et al.* (2018). Estos antecedentes se relacionaron a partir de sus objetivos de investigación en los cuales aplicaron una herramienta TIC para mejorar el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Estos estudios fueron llevados a cabo en instituciones educativas oficiales a nivel nacional e internacional, con estudiantes de transición hasta grado sexto y también con maestros. En el caso de las investigaciones de Ponce Jiménez (2015), además de los 120 estudiantes de grado quinto, participaron cinco maestras de grado segundo; asimismo, en el estudio de Jerez Montoya (2017) participaron dos grupos de profesores seleccionados de forma voluntaria. Cabe resaltar que la investigación de Lizasoain, Ortiz de Zárate & Becchi (2018) se aplicó en contexto rural.

En cuanto al enfoque de investigación, se observó en los estudios recopilados diferentes metodologías como la investigación y desarrollo (Khafidhoh, 2011), investigación acción (Cepero González *et al.*, 2012), investigación cuasi experimental (Noriega Blas *et al.*, 2014), estudio de caso (Lizasoain *et al.*, 2018; Malvido González, 2016; Santa Cruz Molinero, 2014), metodología socio-constructivista desde un enfoque comunicativo (Gil Pallarés, 2014), investigación documental y de campo con enfoque cualitativo y cuantitativo (Ponce Jiménez, 2015), investigación cualitativa de corte etnográfico (Anaya Velasco *et al.*, 2012; Antón Serrano, 2016) y estudio descriptivo (Jerez Montoya, 2017).

Respecto a los instrumentos utilizados se encontró con frecuencia el uso de cuestionarios (Antón Serrano, 2016; Cepero González *et al.*, 2012; Gil Pallarés, 2014; Jerez Montoya, 2017; Khafidhoh, 2011; Ponce Jiménez, 2015; Santa Cruz Molinero, 2014), la observación (Anaya Velasco *et al.*, 2012; Antón Serrano, 2016; Khafidhoh, 2011; Lizasoain *et al.*, 2018; Malvido González, 2016), entrevistas (Antón Serrano, 2016; Khafidhoh, 2011), los diarios de campo del investigador (Antón Serrano, 2016), cuestionarios pre y postest (Lizasoain *et al.*, 2018; Noriega Blas *et al.*, 2014) y foro de discusión (Antón Serrano, 2016).

Al indagar acerca de las herramientas TIC utilizadas en los estudios se encontraron diversos usos de recursos tecnológicos para potenciar el aprendizaje del inglés. Se observó la aplicación de la pizarra digital desde el empleo que hace el profesorado de ella (PDI), pizarra digital interactiva desde el modelo AICLE para el aprendizaje integrado de lenguas y contenidos (Jerez Montoya, 2017) y en el contexto *Content and Language Integrated Learning – CLICL* (Malvido González, 2016); también se identificó el uso de blog digital (Anaya Velasco *et al.*, 2012; Cepero González *et al.*, 2012), Pop Up media para la enseñanza de la lectura en inglés (Khafidhoh, 2011), el uso de un espacio virtual de aprendizaje y un metaverso (Gil Pallarés, 2014), página web Go4English (Noriega Blas *et al.*, 2014), el uso de tabletas para acceder a programas como Google Maps y Eduloc (Santa Cruz Molinero, 2014), el uso de un software educativo (Ponce Jiménez, 2015), un PLE (*Personal Learning Environment*) llamado Symbaloo (Antón Serrano, 2016) y el Programa digital *It's my turn* (Lizasoain *et al.*, 2018).

En cuanto a los resultados, se observó en los estudios que la herramienta TIC aplicada mejoró positivamente en elementos como la comprensión de lectura en inglés (Khafidhoh, 2011), habilidades lingüísticas (Cepero González *et al.*, 2012), disfrute del aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Anaya Velasco *et al.*, 2012), la comprensión y producción de textos (Noriega Blas *et al.*, 2014), fomento del aprendizaje colaborativo (Santa Cruz

Molinero, 2014), la comprensión lectora y el hábito de lectura (Ponce Jiménez, 2015), la consolidación de las habilidades y procedimientos relacionados con el inglés (Malvido González, 2016) y mejora en el acceso a recursos de la enseñanza del inglés en contextos rurales (Lizasoain *et al.*, 2018). En cuanto a los resultados en la investigación de Jerez Montoya (2017), la herramienta TIC aplicada permitió evidenciar que el profesorado necesita mayor formación lingüística en cuanto al inglés para darle un mejor uso a la herramienta.

A partir de este primer grupo de estudios se pudo evidenciar la diversidad de usos que se puede hacer de las herramientas tecnológicas para favorecer el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, entre lo que se incluyen los procesos de comprensión de lectura, la motivación para el aprendizaje, la formación de hábitos y el desarrollo de otras habilidades lingüísticas.

2.2 Las TIC y sus efectos en la comprensión lectora

En esta categoría se incluyeron antecedentes que tienen en cuenta recursos narrativos en la enseñanza- aprendizaje del inglés específicamente para la comprensión lectora (Ainon & Maizatulliza, 2015; Castañeda Ávila, 2017; Leong Chiew & Mohamad Jafre, 2018; Mahayanti, Artini & Nur. 2017; Porras González, 2010; Yoon, 2013; Yoon, 2014). Estos antecedentes se relacionaron en sus objetivos de investigación cuya finalidad es analizar los efectos de la aplicación de la narración digital en la comprensión lectora de los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés, principalmente del nivel literal.

Los estudios fueron llevados a cabo con alumnos y docentes de básica primaria desde el grado primero hasta sexto. La investigación realizada por Ainon & Maizatulliza (2015) se desarrolló en un contexto rural y participaron tres docentes de dos aulas de clases pertenecientes a tres escuelas, mientras que los demás estudios se centraron en contextos urbanos.

Los antecedentes seleccionados se enfocaron en diferentes métodos como la investigación acción (Porras González, 2010), el método mixto (Yoon, 2013, Yoon, 2014), el estudio de caso (Ainon & Maizatulliza, 2015; Leong Chiew & Mohamad Jafre, 2018), la investigación experimental (Mahayanti *et al.*, 2017) y la metodología cualitativa (Castañeda Ávila, 2017).

Entre los instrumentos utilizados se incluyó la observación (Ainon y Maizatulliza, 2015; Leong Chiew & Mohamad Jafre, 2018; Porras González, 2010; Yoon, 2014), encuesta y prueba diagnóstica (Porras González, 2010), cuestionario pre y postest (Mahayanti *et al.*, 2017; Yoon, 2013; Yoon, 2014), entrevistas (Castañeda Ávila 2017; Leong Chiew & Mohamad Jafre, 2018; Yoon, 2014) y registro reflexivo de autoevaluación del estudiante e informe de la clase del profesor (Yoon, 2014), transcripciones de las grabaciones de clase y productos obtenidos por parte de los niños (Castañeda Ávila, 2017). Entre los recursos pedagógicos de las intervenciones se encuentran el uso de historias (Porras González, 2010), lectura de historias digitales (Yoon, 2013; Yoon, 2014), la lectura en voz alta (Ainon & Maizatulliza, 2015), uso del Big Book (Mahayanti *et al.*, 2017), el uso de una aplicación de narración digital basada en tabletas (Leong Chiew & Mohamad Jafre, 2018) y cuentos multimedia interactivos (Castañeda Ávila, 2017).

Los resultados obtenidos en los estudios de Porras González (2010), Yoon (2013), Yoon (2014), Castañeda Ávila (2017), Mahayanti *et al.* (2017) y Leong Chiew & Mohamad Jafre (2018) concluyeron de forma contundente que, cuando en las clases se aplican narraciones digitales para la enseñanza del inglés, los estudiantes muestran mejoras en el desempeño de las habilidades lectoras relacionadas con la lengua extranjera y otras competencias afines con la oralidad. Esto se debe a las posibilidades que tienen las narraciones digitales de combinar distintos modos semióticos de representación de la

información, lo que fortalece las relaciones entre la escucha, la pronunciación y la comprensión de lectura.

A su vez, el estudio de Aion & Maizatulliza (2015) arrojó que las actividades de re-lectura como la lectura grupal o entre pares desarrollan la fluidez de lectura entre los niños, mejoran la pronunciación y fortalecen la comprensión literal. Cabe aclarar que, en estos estudios, además de usar las narraciones digitales, se diseñaron estrategias pedagógicas que permitieron su incorporación en el aula de forma sistemática y organizada, lo que facilitó la obtención de resultados positivos en los aprendizajes de los estudiantes.

Los estudios citados abordaron, en general, la comprensión de lectura como un proceso global y pocos hacen diferenciación entre los niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico intertextual); no obstante, por los grados educativos abordados en los que apenas los estudiantes se están acercando al código escrito en una lengua extranjera, las investigaciones suelen centrarse en los aspectos de comprensión literal.

2.3 Uso de las TIC en la enseñanza de vocabulario en idioma inglés

Los estudios recopilados que forman parte de esta categoría incluyeron investigaciones realizadas por Silverman & Hines (2009), Dalton, Patrick, Uccelli, Mo & Snow (2011), Aphorpe *et al.* (2012), Blanco Melo (2012), Ortega Melo (2016) y Parrilla (2019). Estos antecedentes se relacionaron a partir de sus objetivos de investigación, fundamentados en analizar cómo el uso de vocabulario mediado por las TIC en la enseñanza de inglés mejora la comprensión lectora del inglés como lengua extranjera. Los estudios se centraron en el aspecto lexical, en tanto que los autores consideran que la adquisición del vocabulario es un requisito básico para poder desarrollar procesos de comprensión de lectura, sobre todo en el nivel literal, el cual a su vez es prerrequisito para el avance en los niveles inferencial y crítico intertextual.

Los estudios fueron llevados a cabo en el nivel de preescolar y básica primaria, desde jardín hasta grado quinto, en escuelas públicas del ámbito internacional y dos en el ámbito nacional (Blanco Melo, 2012; Ortega Melo, 2016). En el estudio realizado por Apthorp *et al.* (2012) participaron 1057 maestros y 16471 alumnos entre los grupos de tratamiento y control y fue desarrollado con estudiantes desde jardín hasta grado cuarto de básica primaria. La investigación de Silverman & Hines (2009) fue llevada a cabo en pre-kínder, primer y segundo grado. Por otro lado, en los estudios realizados por Blanco Melo (2012) y Dalton *et al.* (2011) se incluye un único grado de básica primaria, mientras que la investigación realizada por Parrilla (2019) desarrolla el estudio desde el grado cuarto hasta sexto grado.

En cuanto al enfoque metodológico, en las investigaciones recopiladas se usó la metodología cuasiexperimental en cuatro estudios (Apthorp *et al.*, 2012; Dalton *et al.*, 2011; Parrilla, 2019; Silverman & Hines, 2009) e investigación acción (Blanco Melo, 2012; Ortega Melo, 2016).

Entre los instrumentos utilizados en las investigaciones seleccionadas se encontraron los cuestionarios pretest y posttest (Apthorp *et al.*, 2012; Parrilla, 2019; Silverman & Hines, 2009), la observación, prueba diagnóstica final, encuestas y entrevistas (Ortega Melo, 2016), el test de comprensión con formato de verdadero/falso y selección múltiple basados en el contenido de las historias (Dalton *et al.*, 2011). En la investigación realizada por Blanco Melo (2012) se observó que una vez terminada la implementación, se aplicaron entrevistas a estudiantes y un cuestionario a los padres de familia para conocer sus percepciones sobre las actividades desarrolladas y el uso de tecnología.

En cuanto al tipo de tecnología usada para mejorar el vocabulario, en los antecedentes seleccionados se observó que los estudios utilizan diferentes herramientas, entre ellas un programa de compañeros de lectura llamado *Martha Speaks Reading Buddies* (MSRB)

(Silverman & Hines, 2009). Dalton *et al.* (2011) desarrollaron y probaron tres versiones de ICON (*Improving Comprehension Online*), basado en una serie de textos electrónicos que varían el vocabulario y las estrategias de comprensión. El estudio también utilizó (SDR) *Scaffolded Digital Reading* para referirse a los libros electrónicos y entornos de lectura digitales. Apthorp *et al.* (2012) aplicaron un programa de vocabulario suplementario en Word llamado *Elements of Reading: Vocabulary* (EOR). Blanco Melo (2012) usó vocabulario en actividades de prelectura dentro de cuentos animados cortos en línea. Por su parte, Ortega Melo (2016) usó un ambiente de aprendizaje mediado por TIC para la lectura y el aprendizaje de vocabulario en inglés, cuya estrategia principal para los estudiantes fue la utilización de un blog educativo que contenía recursos como páginas de Internet, programas como Paint, Power Point, Word y juegos en línea; mientras que Parrilla (2019) aplicó tecnologías multimedia que incluyen video, audio, imágenes y palabras en un entorno digital para instrucción de vocabulario.

En estas investigaciones se concluyó que después de la aplicación de la intervención se mejoró el vocabulario y esto influyó considerablemente en el desempeño en comprensión de lectura literal de los estudiantes. Aunque en el estudio de Apthorp *et al.* (2012) se logró mejorar el vocabulario, se aclara que la intervención tuvo efectos proximales positivos y estadísticamente significativos en cuanto a la comprensión de una serie de palabras dadas por el programa a los estudiantes, pero no hubo efectos distales estadísticamente significativos en el alumno, en cuanto al vocabulario y comprensión del pasaje de un texto incluido en un examen estandarizado; sin embargo, se afirma que es optimista esperar efectos globales en el aprendizaje del inglés. Por su parte, Blanco Melo (2012) mostró en los resultados obtenidos que el rendimiento de los niños en la comprensión de lectura literal mejoró, y también su percepción positiva sobre el uso de tecnologías multimodales para aprender inglés. Esto apoyó la idea de hacer que los estudiantes realicen actividades de vocabulario

complementadas con el uso de tecnologías multimodales es un enfoque eficaz para desarrollar habilidades para la comprensión de la lectura.

Para concluir, es importante resaltar que los antecedentes revisados se relacionaron con la presente investigación en la medida en que utilizan en la enseñanza del inglés una herramienta TIC y el uso de ella mejora considerablemente el aprendizaje del idioma, particularmente los procesos de comprensión de lectura. Por otro lado, los estudios sugirieron que los docentes deben seleccionar las didácticas apropiadas que permitan hacer las clases más interesantes para los estudiantes, debido a que los niños tienen un mayor interés y motivación por la lengua extranjera cuando esta se presenta de forma interactiva. Los antecedentes también mostraron la relevancia de la narración digital y como esta ayuda a mejorar no solo la comprensión lectora, sino también otras habilidades de la lengua como la pronunciación, la escritura y la fluidez en el idioma inglés.

En términos metodológicos, los estudios sugirieron la Investigación Acción Educativa como un diseño que genera cambio social y nuevos conocimientos educativos a través de la planeación de actividades y estrategias pedagógicas para su implementación y posterior observación, reflexión y cambio. Esta metodología de investigación es relevante en la enseñanza del inglés porque permite conocer y comprender las necesidades de los estudiantes, plantear una propuesta y reflexionar acerca de su efecto, en este caso la aplicación del texto digital o multimedia en la enseñanza de la lengua extranjera como objetivo de la presente investigación.

Según los antecedentes recolectados, para estudios futuros es necesario investigar sobre el valor educativo de la narración digital en la enseñanza de inglés, ya que en la actualidad hay una gran cantidad de sitios web de narración digital para el uso académico, según el nivel o grupo de edad. Sin embargo, pocos maestros se sienten cómodos o creen que tienen el tiempo para ahondar en tales tecnologías para apoyar sus enseñanzas y mejorar el

aprendizaje de los alumnos. También se espera que se investigue el efecto que tienen la multimedia, los medios digitales y la tecnología para aplicarse adecuadamente y utilizarse en aprendices de inglés como lengua extranjera. Asimismo, los estudios expresaron que se necesita más investigación sobre el aprendizaje en inglés entre pares en todas las edades y programas de compañeros de lectura, para determinar cómo pueden contribuir a promover el conocimiento de las palabras de los estudiantes y la capacidad para entender contenidos y textos en la escuela.

Finalmente, cabe resaltar la carencia de este tema de investigación en el contexto local y regional, lo que le permite a este estudio adquirir importancia en tanto puede aportar a los vacíos identificados.

3. Objetivos

A partir del planteamiento del problema y de la identificación de los antecedentes, esta investigación se propuso como objetivos:

3.1 General

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, basada en el uso de narraciones digitales, en la comprensión de lectura en inglés en los estudiantes del grado quinto de una institución educativa pública de la ciudad de Cali.

3.2 Específicos

1. Diagnosticar los desempeños en comprensión de lectura en inglés de los estudiantes antes de implementar la secuencia.
2. Diseñar e implementar una secuencia didáctica, centrada en el uso de narraciones digitales en inglés, para favorecer la comprensión de lectura de los estudiantes.
3. Evaluar la incidencia del uso de narraciones digitales en inglés en la comprensión lectora de los estudiantes.

4. Justificación

La narración digital es uno de los medios más atractivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés durante el nivel de básica primaria. Autores como Krashen (1981) y Porras González (2010) afirman que la lectura de textos digitales es un medio para que los niños logren acceder de forma práctica, rápida y divertida a los elementos de la lengua extranjera. Como consecuencia, el uso de la narración digital permite que el aprendiz conozca otras culturas, amplíe el vocabulario y desarrolle hábitos de lectura que fortalezcan su proceso de formación académica.

Asimismo, en la actualidad el proceso de globalización en que vivimos ha convertido al idioma inglés en una lengua central para la comunicación, el comercio, el turismo y la educación; esto configura su enseñanza como una prioridad en las instituciones educativas del país desde el preescolar hasta la universidad. Según MEN (2006) “El mundo actual se caracteriza por la comunicación intercultural, por el creciente ritmo de los avances científicos y tecnológicos y por los procesos de internacionalización” (p.7).

En este sentido, en la institución educativa pública de la ciudad de Cali, donde se desarrolló la investigación, desde grado sexto hasta grado noveno, los estudiantes, además de las tres horas de inglés reglamentadas en el plan de estudios, deben ingresar al semillero de idiomas en contra-jornada para afianzar los conocimientos de tres idiomas extranjeros, entre ellos el inglés. Ya en la media vocacional los estudiantes acceden formalmente a la modalidad de idiomas y por consiguiente profundizan en el conocimiento de la lengua. Por tal razón, el presente estudio se planteó contribuir al fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional en la modalidad de idiomas, debido a que los estudiantes desde la básica primaria deben adquirir y desarrollar estrategias de comprensión de textos que mejoren el dominio de la lengua, el desempeño en las pruebas nacionales e incremente la motivación por el aprendizaje del idioma inglés al ingresar a la secundaria.

De igual forma, este estudio pretendió aportar al desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes, las cuales permiten el mejoramiento del nivel de la lengua extranjera inglés, y el fortalecimiento de destrezas lectoras que desarrollan la comprensión tanto en inglés como en las demás áreas. También buscó contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los docentes en todas las sedes de una institución educativa pública de la ciudad de Cali, debido a que los resultados brindan nuevas estrategias de enseñanza a los docentes de básica primaria, las cuales motivan a los estudiantes y desarrollan habilidades de comprensión lectora.

Aunque inicialmente se contempló un alcance institucional y de transformación de las prácticas pedagógicas de la docente, los hallazgos encontrados pueden constituirse en un antecedente para investigaciones en las que se aborden las relaciones entre la multimodalidad y el aprendizaje del inglés, particularmente de la comprensión de lectura, que son poco frecuentes en el contexto colombiano.

Finalmente, el presente estudio fue viable debido a que el lugar donde se realizó la intervención, cuenta con los recursos tecnológicos necesarios que favorecieron la aplicación del proyecto, y también con el recurso humano para la implementación del proyecto, debido a que la autora de la presente investigación es docente en ejercicio en dicha sede en las áreas de inglés y tecnología desde el grado segundo hasta el grado quinto.

5. Marco teórico

Los antecedentes recopilados demostraron la importancia de este estudio en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera y evidenciaron el valor del uso de la narración digital en el fortalecimiento de las habilidades de lectura en los estudiantes. En este apartado se continúa con los fundamentos teóricos que sustentaron el estudio. Para empezar, se presenta el enfoque sociocultural en el cual se enmarca la investigación. Luego, se describen los niveles de comprensión de lectura en inglés desde la perspectiva de distintos autores. Después, se muestran los aportes de las tecnologías en el aprendizaje de otras lenguas, para lo cual se hace una aproximación al concepto de multimodalidad, dando relevancia a las narraciones digitales en la enseñanza del inglés. Finalmente, se presenta el concepto de secuencia didáctica, sus elementos y estructura, ya que esta fue la estrategia pedagógica que se utilizó para integrar las narraciones digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.

5.1 Teoría sociocultural

Este estudio se enfocó en la teoría sociocultural, la cual ha sido bastante usada en los fundamentos teóricos en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Autores como Lantolf y Frawley (como se citó en Antón, 2010) se destacan como unos de los primeros en referenciar la teoría sociocultural en sus estudios. Ahora bien, Lev Vygotsky es el principal autor de la teoría sociocultural, quien se enfoca en comprender la relación existente entre el lenguaje, el pensamiento y el contexto social. También aborda el aprendizaje como un proceso de transformación cognitiva y social que se desarrolla a través del lenguaje, al observar a otros individuos y al participar con ellos en actividades dirigidas hacia una meta (Antón, 2010). De este modo, la teoría sociocultural otorga gran importancia al lenguaje y al conocimiento que el individuo pueda llegar a alcanzar en contextos sociales y en el desarrollo de actividades colaborativas.

Es así como en la educación se han adoptado conceptos de la teoría sociocultural como habilidades cognitivas (la atención, la memoria y la transformación de conceptos) y la zona de desarrollo próximo (ZDP), entendida como la oportunidad que tiene el individuo de aprender en compañía de profesores, padres, compañeros e incluso objetos, generando el andamiaje que es el resultado de la interacción colaborativa en contextos sociales.

En esta investigación se asume el enfoque sociocultural en tanto que la propuesta didáctica para el mejoramiento de la comprensión de lectura considera los factores sociales que enmarcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje y enfatiza en el lugar de la interacción entre los sujetos, y entre los sujetos y los objetos (narraciones digitales) en la construcción de los aprendizajes sobre la lengua inglesa.

5.2 Competencia comunicativa en lengua extranjera

Para la fundamentación de este estudio, se retomó el concepto del Ministerio de Educación Nacional acerca de segunda lengua y **lengua extranjera**; definiendo la primera como “aquella que resulta imprescindible para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o la que se requiere para la comunicación entre ciudadanos de un país” (MEN, 2006, p.5) y la segunda como “aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación” (MEN, 2006, p.5). Cabe resaltar que en las instituciones educativas oficiales colombianas se enseña inglés como lengua extranjera porque es aprendida en los entornos de aula mediante las diferentes estrategias que ofrecen los maestros, pero no es la lengua que se usa en contextos cotidianos. Al haber pocas oportunidades de practicar el idioma en el contexto social amplio, la escuela, específicamente el docente y otros estudiantes, pero también los materiales, se constituyen en actores fundamentales para favorecer el aprendizaje del inglés.

Dentro de las normativas nacionales, un criterio fundamental para tener en cuenta en el estudio de las lenguas extranjeras son los Estándares Básicos de Competencias (EBC), los cuales han sido definidos según el MEN (2016) como los “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad” (p.39). Y para las lenguas expresan que se espera desarrollar la competencia comunicativa (MEN, 2006). Esta última es definida como el conjunto de saberes, y experiencias que permiten realizar acciones, comprender discursos de acuerdo con la situación y al contexto comunicativo (Bermúdez & González, 2011; MEN, 2006). Dentro de las competencias comunicativas se incluyen tradicionalmente las habilidades de escucha, producción oral, escritura y comprensión de lectura.

5.3 Comprensión de lectura

La comprensión de lectura es definida por Anderson & Pearson (1984) como la transformación de significado que elabora el lector en contacto con el texto y en el marco de un contexto social específico. También Garate (1982, citado por Acosta Moré, 2009) afirma que la comprensión lectora permite la construcción de significados a partir de los textos, se desarrolla de manera continua a lo largo de la vida y se concibe como una de las habilidades más importantes del lenguaje. Asimismo, la comprensión lectora en inglés puede influir en el dominio de otras asignaturas y otros entornos de las personas. Debido a su importancia, ha sido foco de evaluación de pruebas estandarizadas nacionales como las pruebas SUPÉRATE y las pruebas SABER 11.

De acuerdo con Acosta Moré (2009), podemos identificar tres niveles de comprensión de lectura: el primero es la comprensión literal, en ella el lector debe recordar y entender los hechos o conceptos tal y como aparecen en el texto; el segundo nivel es el de comprensión inferencial, en el que el lector debe atribuir significados a partir de las ‘pistas’ ofrecidas por el escrito y en relación con los conocimientos previos; el tercer nivel es el de comprensión

crítica, en el que el lector trasciende lo dicho por el texto y está en capacidad de emitir juicios razonados, es decir, de valorar de forma reflexiva y consciente la información. Cabe resaltar que es importante trabajar en estos niveles en los distintos momentos del proceso formativo de los estudiantes. Asimismo, el MEN (2006) señala unos criterios en cuanto a la comprensión lectora en inglés para los grados cuarto y quinto y describe que estos niveles se deben enfocar en el uso de textos narrativos desarrollados en una secuencia corta de eventos auténticos y sencillos, donde se pueda asociar un dibujo con la descripción escrita sobre personas, lugares, tradiciones y acciones conocidas y momentos en que suceden dichas acciones, además de identificar aspectos como qué, quién, cuándo y dónde.

Si bien los niveles de comprensión deben ser trabajados en su totalidad, es más frecuente que en educación primaria haya un énfasis en el nivel literal, debido a que en los primeros acercamientos de los niños a una lengua extranjera se enfrentan desafíos relacionados con el manejo del código y del vocabulario que, si no se superan, pueden dificultar la comprensión en los otros niveles (Blanco Melo, 2012).

5.4 La multimodalidad

Al enfocarnos en qué se lee, es decir, en los textos, encontramos que su conceptualización ha tenido cambios significativos en los últimos años. Por varios siglos, en los sistemas educativos predominó la enseñanza de la escritura por encima de otros modos de representación semiótica. Sin embargo, en la década de los noventa se empezó a gestar la noción de multialfabetización (Cope & Kalantzis, 2010). Es así como a partir del dominio de la escritura nace la multimodalidad como el medio que le permite al individuo construir significados en contextos específicos aplicable al aprendizaje de la alfabetización (Cope & Kalantzis, 2010). La multimodalidad es definida como el estudio de la lengua en combinación con diferentes recursos semióticos o modos, en textos y eventos comunicativos, como imágenes fijas y en movimiento, escritura, diseño, música y sonido (Adami, 2015;

O'Halloran, 2011). Cope & Kalantzis (2010) afirman que el significado tiene que ver con aspectos representacionales o el *¿acerca de qué?*, lo cual puede variar de un entorno cultural a otro.

De igual manera, estos autores plantean que los modos semióticos tienen la capacidad de expresar significado de forma particular, por tanto, un modo como el visual puede actuar de forma similar al escrito. En otras palabras, las imágenes pueden actuar del mismo modo que la lengua: “La acción representada por verbos en las frases puede aparecer expresada por vectores en las imágenes” (Cope & Kalantzis, 2010, p.95-96).

Durante los últimos años, la multimodalidad ha ganado más fuerza por el desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Según Díaz Lazo, Pérez & Florido (2011), las TIC son una fuente de información rápida, digitalizada e interactiva que cuenta con diversos canales de comunicación y con gran capacidad de almacenamiento, aportando también a la construcción de significado y al fortalecimiento del aprendizaje de la lengua extranjera.

Al abordar la historia de las transformaciones tecnológicas y de los modos multimodales se puede constatar que los diferentes mecanismos de representación afectaron a las formas de producción y reproducción de significado especialmente a la fotografía, dándole mayor relevancia a la imagen acompañada del texto escrito. Es allí donde medios de comunicación como el teléfono y la radio toman fuerza y se produce un renacimiento de la oralidad como un modo de representación a través de la distancia, eso generó que años después con los avances tecnológicos lo legible se convirtiera en audible. A su vez, esto propició en los medios televisivos el surgimiento de los textos escritos, como modos de representación de significado visual y escrito, integrando los medios multimodales. Más tarde internet entrelaza los textos escritos, íconos e imágenes con las metáforas espaciales

superponiendo el audio mediante la navegación por la *Web* (Cope & Kalantzis, 2010). Como consecuencia de lo anterior, los medios digitales han ido ganando espacio en las formas de comunicación y han posibilitado un desarrollo más equilibrado de los distintos modos de representación del discurso, sin que esto implique que haya un desplazamiento o menor relevancia de lo escrito (Cope & Kalantzis, 2010).

En la actualidad, la multimodalidad acerca a los individuos a vivir experiencias reales, prácticas y emocionantes en la adquisición de conocimiento. De acuerdo con las teorías de la adquisición a los niños se les considera aprendices naturales del lenguaje, ellos pueden comprender con rapidez y menos dificultad y deberían ser expuestos a ambientes naturales de comunicación y a situaciones reales y prácticas que hacen el aprendizaje significativo y atractivo (Porrás González, 2010).

5.5 Narraciones digitales

Con el desarrollo de la multimodalidad, también se ha recuperado el valor de la narración en los contextos digitales. Los relatos han tenido un papel importante en la historia del ser humano, lo han acompañado en tiempos inmemorables, han influido en diversos aspectos sociales, tienen la capacidad de llegar a cualquier individuo y adaptarse a cualquier cultura (Salmon, 2008; Vizcaíno, 2013). Por tal razón, las historias evidencian la forma como los individuos perciben su mundo y actúan en él (Vizcaíno, 2013). Gracias a ello, la narrativa digital o *storytelling* es una herramienta valiosa que se puede integrar a procesos educativos enfocados en el aprendizaje del lenguaje, pues permite contar historias de corta duración a través de distintos modos semióticos (sobre todo audiovisuales), favorece la motivación de los estudiantes y propone situaciones de interacción auténticas para poner en marcha las competencias comunicativas ante audiencias que van más allá del profesor.

Guisado Rodríguez (2017) define las *storytelling* como el arte milenario de narrar relatos. Estas permiten crear historias relatadas con imágenes y sonidos, las cuales tienen una carga emocional que conecta al narrador y a la audiencia. Asimismo, este autor expresa que los relatos son una herramienta que se puede aprovechar en el aula para formar el carácter, para educar en comportamientos, para desarrollar sensibilidad literaria y ampliar el vocabulario, porque les permiten a los niños identificarse con los personajes y aprender lecciones vitales.

Por ello, el *storytelling* en la enseñanza de lengua extranjera genera un ambiente propicio de aprendizaje al proveer un significado e *input* comprensible, así mismo le ayuda al estudiante a desarrollar la capacidad de entender el lenguaje hablado y fortalecer habilidades de pensamiento (Porrás González, 2010). Igualmente, leer historias en voz alta permite que los niños hagan conexiones entre el lenguaje oral y la letra impresa que representa ese lenguaje oral, logrando que el niño inicialmente adquiera vocabulario y se familiarice con el idioma. Así, la narración digital se convierte en un texto multimodal que puede favorecer ampliamente el desarrollo de la comprensión de lectura en una lengua extranjera, en este caso del inglés.

5.6 Secuencia didáctica

Finalmente, este marco teórico presenta la noción de secuencia didáctica, pues es la herramienta pedagógica que se usó para trabajar con las narraciones digitales en la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés. Salamanca Solís (2011) define las secuencias como una serie de pasos de orden didáctico con un fin determinado en el marco de un contrato educacional, con miras al incremento de habilidades y competencias en los estudiantes. Para desarrollar esa serie de pasos o actividades, se debe conocer la asignatura, el currículo de esta, además de tener en cuenta las características, contexto e intereses de los estudiantes, los roles que estos y los docentes asumen en el aula y los recursos de soporte.

También es importante resaltar que las secuencias didácticas responden a la experiencia pedagógica que tiene el docente y que lleva al desarrollo de actividades interesantes que generen aprendizajes en sus estudiantes (Díaz Barriga, 2013). Por tal razón, el docente debe tomarse un tiempo prudente para desarrollar la planeación de la secuencia didáctica y proponer actividades claras y precisas que desarrollen habilidades que desea alcanzar en sus estudiantes.

La secuencia didáctica tiene dos elementos que, aunque son diferentes, se relacionan en el desarrollo de las actividades: 1) la secuencia de las actividades *de y para* el aprendizaje, sintetizadas en actividades de apertura, desarrollo y cierre, y 2) la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades, lo que implica la identificación de avances o no en relación con los contenidos de las unidades del curso propuestas inicialmente (Díaz Barriga, 2013). Así pues, las secuencias didácticas son un instrumento pedagógico y de evaluación que permite el desarrollo de conocimiento a través de la ejecución de una serie de actividades organizadas que persiguen una meta de aprendizaje.

Para concluir, es importante resaltar que los conceptos condensados en el marco teórico evidencian los principales referentes en los que se fundamentó esta propuesta de investigación y enmarcan las nociones conceptuales propias de la lengua extranjera desde un enfoque sociocultural hasta la ejecución de esta mediante una secuencia didáctica.

6. Metodología

En este apartado se incluyen los elementos metodológicos que permitieron alcanzar los objetivos planteados y determinar cómo el uso de narraciones digitales incide en la comprensión lectora en inglés de los estudiantes. Primero se presenta el enfoque y diseño de investigación, luego se describen los participantes de estudio; después se presentan los instrumentos, procedimiento, técnicas de análisis y consideraciones éticas.

6.1 Diseño

Esta investigación se situó en un enfoque cualitativo, el cual se centra en la comprensión de los fenómenos o realidades sociales desde la mirada de los propios participantes (López Noguero, 2002). Este estudio, por enmarcarse en el contexto educativo, se diseñó a través de la Investigación Acción Educativa (IAE), también llamada Investigación Acción Pedagógica (Elliot, 2005). Este tipo de investigación está orientada hacia la transformación de prácticas sociales más que a la generación de conocimiento nuevo (Restrepo Gómez, 2004). En ese sentido, la IAE busca la transformación de la realidad educativa, es decir, el aprendizaje de los estudiantes y las propias prácticas como docente. Al respecto, Restrepo Gómez (2004) enuncia tres fases correspondientes a la IAE: una primera fase en la que los docentes procuran resolver las tensiones que se presentan en el aula, haciendo una reflexión crítica acerca de su quehacer pedagógico; una segunda fase en la que, después de conocer las falencias de la práctica, se incursiona en una práctica distinta que aporta a la atención de las necesidades educativas; y una tercer fase en la que se valida la efectividad de la nueva práctica alternativa o reconstruida, confirmando si se alcanzaron o no los objetivos planteados.

6.2 Participantes

Los estudiantes que participaron en este estudio pertenecían al grado quinto de básica primaria de una institución educativa pública de la ciudad de Cali.

La intervención se llevó a cabo con la totalidad de estudiantes del grado quinto, jornada de la tarde, matriculados en el año lectivo 2019. El grado lo integraban 35 estudiantes, pero para efectos de esta investigación en lo que se refirió a la aplicación de instrumentos y para el análisis de resultados, solo se tuvo en cuenta una muestra de 10 estudiantes, de los cuales 2 fueron niñas y 8 fueron niños. Los estudiantes oscilaban en las edades de 10 y 13 años, todos pertenecían a la comuna 6 de la ciudad de Cali, barrios Floralia y Jarillón del río Cauca, clasificada en estrato socioeconómicos 1 y 2. Se seleccionaron estudiantes con niveles de desempeño variados y cuya participación estuviera aprobada por los padres.

Respecto al contexto social, los niveles de escolaridad de las familias pertenecientes a la sede donde se intervino son bajos; como consecuencia de ello, la Institución Educativa se ve enfrentada a una dificultad en relación con el acompañamiento académico que reciben los estudiantes desde los hogares, lo cual incrementa la dificultad en la consecución de los objetivos institucionales pretendidos desde el PEI.

6.3 Instrumentos

Los instrumentos de recolección de información respondieron a la operacionalización de las principales variables del estudio. A continuación, se presenta la tabla 1, en la que se presenta la operacionalización de variables, en ella se presentaron los objetivos específicos de la investigación, la variable, la dimensión en que se desarrolló, así como el indicador y el instrumento de recolección de la información.

Tabla 1

Operacionalización de variables

Objetivo específico	Variable	Dimensión	Indicador	Instrumento
Diagnosticar los desempeños en comprensión de lectura en inglés de los estudiantes	Desempeño en comprensión lectora	Nivel literal Nivel inferencial Nivel crítico	Número de respuestas correctas e incorrectas en pruebas de comprensión lectora.	Pre-test
Diseñar e implementar una secuencia didáctica centrada en el uso de narraciones digitales para favorecer la comprensión de lectura	Planeación y ejecución de la secuencia didáctica	Planeación	Declaraciones escritas de la docente sobre la planeación y ejecución de la secuencia didáctica	Diario de campo
		Ejecución	Calificaciones obtenidas en actividades a lo largo de la secuencia.	Portafolio estudiantes
Evaluar la incidencia del uso de las narraciones digitales en inglés en la comprensión de lectura	Valoraciones de la incidencia	Valoración de los desempeños.	Número de respuestas correctas e incorrectas en pruebas de comprensión lectora.	Post-test
		Valoración de los participantes respecto a la secuencia en términos de: Aprendizajes, actividades y motivación	Declaraciones orales de los niños respecto a su percepción en el desarrollo de la secuencia	Grupos de discusión

Fuente: elaboración propia.

A partir de la operacionalización se definieron los siguientes instrumentos de recolección de información:

1. **Pretest y postest.** Estas pruebas fueron aplicadas al inicio y final de la secuencia didáctica, con el propósito de determinar el desempeño de los estudiantes antes y

después del uso de narraciones digitales en idioma inglés, en tareas que involucraron los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítica. Las pruebas se basaron en los lineamientos nacionales sobre enseñanza y evaluación del inglés (temas, niveles) y se usaron textos con preguntas cerradas. Para calificar las pruebas, se asignó un valor a cada pregunta y se tuvo en cuenta la escala de valoración institucional donde se desarrolla la investigación, la cual es de 0 a 5. Los criterios de evaluación de estas pruebas estaban constituidos por el número de respuestas en cada nivel: literal (con inclusión de preguntas sobre comprensión de vocabulario), inferencial y crítico intertextual.

2. **Portafolio de actividades de los estudiantes a lo largo de la secuencia.** En el transcurso de la secuencia se evaluó el desempeño de los estudiantes en actividades de comprensión de lectura en inglés, cuyos resultados permitieron complementar los datos arrojados por el pretest y posttest, brindando una mirada más amplia sobre el aprendizaje de los estudiantes. Las evidencias del material trabajado durante la secuencia didáctica se construyeron a través del **portafolio de actividades**, definido por Anijovich & González (2011) como una técnica de evaluación del proceso de aprendizaje, usado con frecuencias en investigaciones evaluativas, que permite evidenciar el alcance de los estudiantes respecto a un objetivo de intervención propuesto. Se usaron rejillas de calificaciones para evidenciar los desempeños de los estudiantes, también en la escala de valoración institucional (0 a 5 puntos). Los criterios de evaluación de las actividades estaban constituidos por el desempeño de los estudiantes en cada nivel: literal (con inclusión de preguntas sobre comprensión de vocabulario), inferencial y crítico intertextual.
3. **Diario de campo.** En este instrumento de recolección de datos, la docente mediante la observación registró en detalle los hechos que acontecieron en el aula

durante la intervención, con el propósito de identificar los aspectos que incidían en el desarrollo de la secuencia, su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, así como reflexiones sobre la propia práctica pedagógica.

4. **Grupos de discusión con estudiantes.** En la aplicación de este instrumento se llevaron a cabo conversaciones o entrevistas grupales con los estudiantes, donde se recopiló información, se discutieron ideas y se tomaron en cuenta los comentarios acerca de la secuencia didáctica, de su aplicación, aprendizajes, motivación, actividades diseñadas y tiempo dispuesto para el desarrollo de actividades.

6.4 Procedimiento

Como se citó, la IAE se lleva a cabo en tres fases:

- 1) **FASE DE DIAGNÓSTICO.** Fase inicial donde se hizo una reflexión de la práctica educativa, con un diagnóstico de las necesidades de los estudiantes. Para ello, se aplicó una prueba que permitió evidenciar los desempeños, fortalezas y debilidades de los estudiantes en comprensión de lectura en inglés, y se definieron los insumos para el diseño de una propuesta de intervención.
- 2) **FASE DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN.** En esta fase se ajustó el diseño de la intervención planteada (secuencia didáctica) y se implementó en el aula, para hacer una reconstrucción de la práctica educativa (ver anexo A con propuesta inicial de la secuencia didáctica). Se registró mediante el diario de campo docente y la recopilación de los trabajos de estudiantes a través de portafolios durante la aplicación de la secuencia.
- 3) **FASE DE EVALUACIÓN.** Tercera fase en la que se llevó a cabo la validación de la práctica educativa (evaluación de la secuencia didáctica a partir del análisis de la información).

La secuencia didáctica propuesta incluyó diez sesiones que correspondieron a la práctica educativa, los propósitos u objetivos de la actividad a aplicar, el tipo de texto que se abordó, los pasos de desarrollo de la actividad y los recursos. Esta secuencia didáctica estuvo diseñada en el marco del enfoque de evaluación auténtica, el cual se constituye como un elemento centrado en el proceso más que en los resultados, destinado a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes, dándole al estudiante la responsabilidad de alcanzar los logros propuestos para su propio aprendizaje y consta de tres momentos: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa (Ahumada, 2005).

Asimismo, las sesiones de la secuencia didáctica se distribuyeron dentro de los momentos de la evaluación auténtica: *evaluación diagnóstica* (sesión 1), evaluación formativa (sesiones 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8) y evaluación sumativa (sesiones 9 y 10).

6.5 Técnicas de análisis

Para analizar la información de naturaleza cualitativa se usó la técnica de análisis de contenido. Según López Noguero (2002), el *análisis de contenido* es una técnica de investigación objetiva que intenta convertir la información documental (contenidos) en datos cuantificables o no, susceptibles de interpretación. Por tanto, el *análisis de contenido* es de gran importancia para analizar la información obtenida en el diario de campo y el grupo de discusión de esta propuesta. También se usaron técnicas de *estadística descriptiva* con gráficos de frecuencias para analizar las pruebas de comprensión inicial y final, así como los niveles de desempeño obtenidos por los estudiantes durante la aplicación de la secuencia (portafolios).

6.6 Consideraciones éticas

La investigación no representó ningún riesgo físico o psicológico para los participantes. Debido a que el estudio se hizo con menores de edad, se solicitó la autorización a los acudientes responsables de los niños mediante consentimiento informado (ver anexo B) y se les explicó la confidencialidad y anonimato de la información recolectada a través de la asignación de códigos a los estudiantes en lugar de sus nombres reales. Así mismo se informó y explicó a los niños del propósito de la investigación y su libertad para aceptar participar o no el estudio.

7. Resultados

En este capítulo se exponen los resultados de la investigación obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos y de las técnicas de análisis definidas para el procesamiento de la información. Los resultados se agruparon en tres categorías teniendo en cuenta los objetivos específicos. En la primera categoría se presenta el desempeño de los estudiantes antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica en los tres niveles de comprensión lectora (nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico). En la segunda categoría se caracteriza el desempeño de los estudiantes en la aplicación de la secuencia didáctica. En la tercera categoría se presenta la valoración cualitativa de la secuencia, que incluye tanto la percepción de los estudiantes como la reflexión de la docente sobre sus propias prácticas pedagógicas.

7.1 Desempeño de los estudiantes en los niveles de comprensión de lectura antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica

Esta categoría retoma el primer y el tercer objetivo específico, que buscaban caracterizar los desempeños de los estudiantes en comprensión de lectura en inglés antes y después de aplicar la secuencia. De esta manera, se incluyen los resultados de la aplicación del pretest y del postest. Las dos pruebas estuvieron diseñadas de forma similar, con 10 preguntas distribuidas así: las preguntas 1 a la 4 hacían referencia al nivel literal (ver figura 1), las preguntas 5 a la 8 hacían referencia al nivel inferencial (ver figura 2) y las preguntas 9 y 10, al nivel crítico (ver figura 3).

Para el procesamiento de la información del pre y postest se tuvo en cuenta el número de aciertos de los estudiantes en cada pregunta y se le asignó una valoración equivalente con los desempeños de la institución educativa donde se aplicó la prueba.

La figura 1 nos muestra que en el nivel literal en la aplicación de la prueba de entrada (pretest) la pregunta con mayor número de aciertos fue la 1, mientras que las preguntas 3 y 4 fueron aquellas con menor número de aciertos; en la pregunta 4 solo acertaron 4 estudiantes.

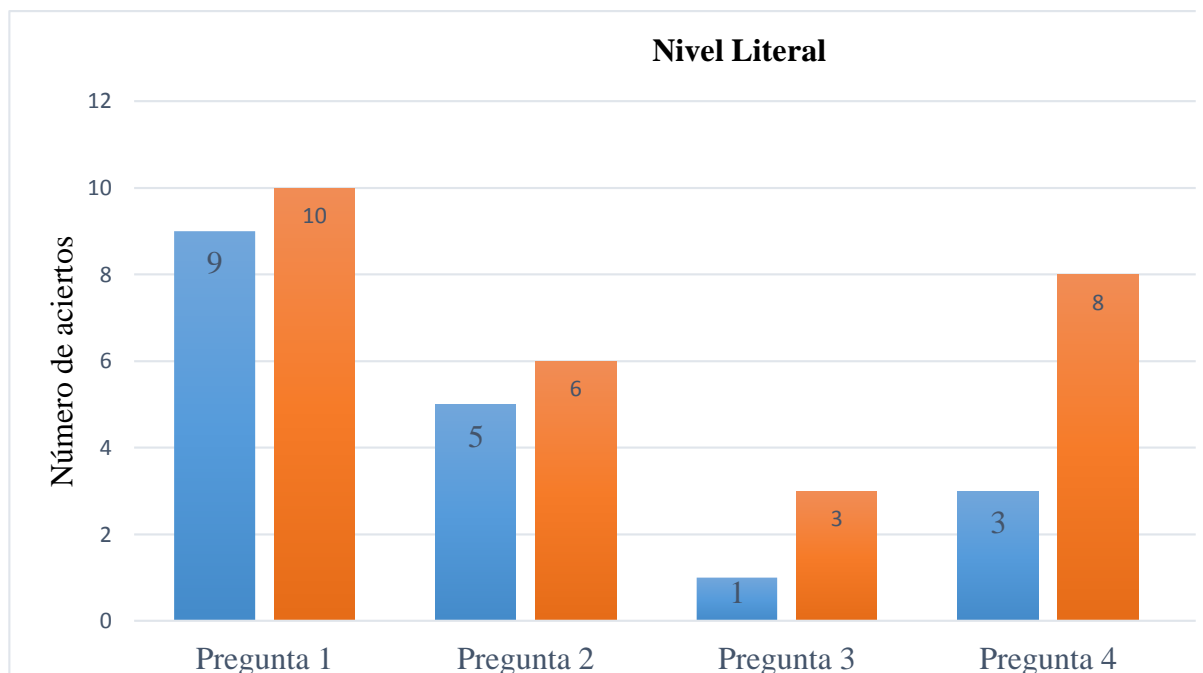


Figura 1. Número de aciertos en las pruebas de entrada y salida en el nivel literal.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la prueba de salida se observó progreso en los desempeños de cada una de las preguntas con relación a la prueba de entrada. Esta prueba evidenció mayor crecimiento de los aciertos en la pregunta 4, las preguntas 1 y 2 presentan un crecimiento en aciertos de 1 punto, mientras que el crecimiento de la pregunta 3 fue de 2 puntos. Al comparar los desempeños de entrada y salida se observa un progreso general en los aciertos de los estudiantes en el nivel literal.

La figura 2 evidencia los desempeños de los estudiantes en el nivel inferencial tanto en el pretest como en el posttest. En las pruebas de entrada y salida se observa que la pregunta con mayor número de aciertos fue la 6, mientras que en la prueba de entrada la pregunta con menor número de aciertos fue la 7, pero en la prueba de salida se observa un progreso de 4

puntos en esta pregunta, así mismo al comparar las preguntas 5 y 8 se observa un crecimiento de 2 puntos en las mismas.

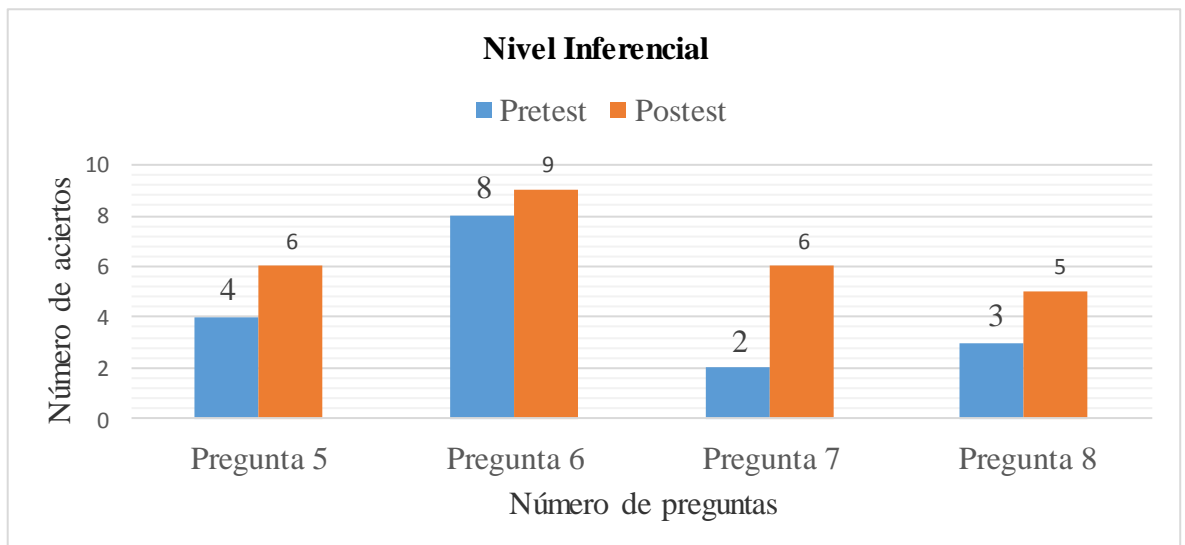


Figura 2. Número de aciertos en las pruebas de entrada y salida en el nivel inferencial.

Fuente: elaboración propia.

Para evaluar el nivel crítico se diseñaron las preguntas 9 y 10, desarrolladas a través de una actividad de completar con nombres de rutinas observadas en los videos. Para el desarrollo de estas preguntas los estudiantes tenían que escribir los nombres de aquellas actividades que consideraban divertidas y aquellas que consideraban aburridas; estas preguntas les permitieron a los estudiantes emitir juicios propios sobre diferentes actividades a partir del video observado. Así mismo, para valorar el desempeño se tuvo en cuenta el número de aciertos de palabras escritas correctamente en inglés, las cuales están registradas en la figura 3.

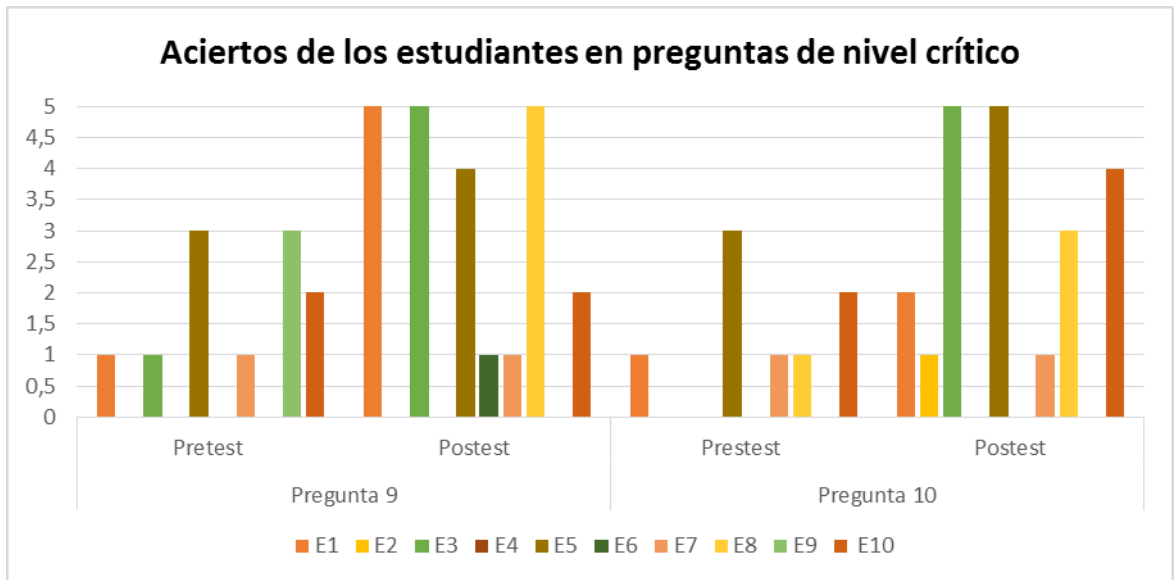


Figura 3. Número de aciertos de los estudiantes en preguntas de nivel crítico.

Fuente elaboración propia.

Al observar los resultados de la figura 3 en la pregunta 9 en ambas pruebas, se evidencia que el estudiante con mayor número de incrementos en sus aciertos fue el estudiante E8, el cual tenía 0 aciertos en la prueba de entrada y para la prueba de salida tuvo un incremento de 5 aciertos; en los estudiantes E1, E3, se observa un incremento de 4 aciertos mientras que los estudiantes E5 y E6 presentan un crecimiento de 1 punto, en los estudiantes E7 y E10 no se observa ninguna modificación en el número de aciertos (1 y 2 respectivamente).

También se observa que, a nivel general, además de que el número de aciertos incrementó, también incrementó el número de estudiantes que tuvo al menos un acierto en la respuesta dada.

En la pregunta número 10, las pruebas de entrada y salida reflejan que el estudiante con mayor número de aciertos fue E3, el cual incrementó sus aciertos en 5 puntos, mientras que los estudiantes E5, E8 y E10 incrementaron sus aciertos en 2 puntos, así mismo los

estudiantes E1 y E2 incrementaron sus aciertos en 1 punto; el estudiante E7 se sostiene en el número de aciertos (1). Se observó en los resultados del estudiante E4 que en las preguntas 9 y 10, no respondió ninguna pregunta (no entendió) en el pretest, pero en el posttest respondió a las preguntas en español. Esto evidencia que hubo un pequeño avance respecto a la comprensión de la prueba, porque al menos en la prueba de salida el estudiante da respuesta en español a las preguntas, aunque no era lo esperado.

A nivel general los resultados de esta última pregunta muestran que, así como el número de aciertos por estudiantes incrementó también lo hicieron el número de estudiantes con respuestas correctas, que pasaron de 5 a 7 estudiantes con al menos un acierto en la prueba de salida.

7.2 Desempeño de los estudiantes durante la aplicación de la secuencia didáctica

Esta categoría responde al segundo objetivo de la investigación y se enfoca en el desarrollo de la secuencia didáctica y el desempeño de los estudiantes durante su aplicación.

La secuencia didáctica fue planeada inicialmente con 10 actividades a desarrollarse durante 10 sesiones, pero durante su implementación se llevaron a cabo 9 actividades y 11 sesiones. La actividad 1 se desarrolló durante la primera sesión y fue la actividad de apertura de la secuencia didáctica; se inició con una exploración de conocimientos previos a través de la presentación de un video llamado “talking about daily routines”, luego de observar este video los estudiantes respondieron a tres preguntas cuyas respuestas se escribieron en el tablero a forma de lista de chequeo, para realizar la retroalimentación con el grupo y descartar las respuestas que correspondían, las que no correspondían o contenían errores de comprensión.

En la segunda sesión se desarrolló la actividad 2 y se llevó a cabo una actividad de vocabulario con la presentación de una infografía animada correspondiente a algunas rutinas diarias y a su pronunciación. La actividad 3 se desarrolló en la tercera y cuarta sesión. En la tercera se realizó una actividad grupal que demandó organización y clasificación de la información dada, durante esta sesión no fue posible que todos los grupos expusieran su presentación y por ello se tuvo que continuar en la sesión siguiente. En la cuarta sesión se continuó con la actividad anterior con el propósito de que todos los estudiantes pudieran exponer el trabajo realizado ante el grupo de estudiantes. La actividad 4 se desarrolló en la quinta sesión, esta fue una actividad que tuvo dos momentos, en un primer momento los estudiantes recibieron explicación del uso de algunos conectores por parte de la docente quien se apoyó en un video, en el segundo momento los estudiantes buscaron en sus diccionarios el significado de esos conectores y los estudiantes que así lo preferían registraban en el tablero el nombre del conector en inglés con su respectivo significado en español. También se observó el video “talking about daily routines”, con el propósito de que los estudiantes identificaran los conectores incluidos en el video y expresaran su respectivo significado en español.

Las actividades 5, 6 y 7 se desarrollaron en las sesiones sexta, séptima y octava respectivamente, las cuales fueron actividades de comprensión lectora en las que los estudiantes tuvieron que leer textos, responder y construir preguntas. La actividad 8 se llevó a cabo en la novena sesión, durante su desarrollo se realizó un taller que consistía en dar respuesta a una serie de preguntas correspondientes al video “talking about daily routines”. Finalmente, la actividad 9 se realizó durante las sesiones décima y undécima, durante el desarrollo de la misma se llevó a cabo una actividad grupal de organización y clasificación de la información en tres categorías: healthy routines, unhealthy routines and family routines

para luego socializar la actividad ante la clase dando razones del por qué consideraban que la rutina correspondía a determinada categoría.

Mientras se desarrolló la secuencia, los participantes se mostraron motivados y participativos, salvo en algunas sesiones donde se observó desinterés por parte de los estudiantes E1, E2 y E3 y fue necesario llamarles la atención varias veces para pedirles que se concentraran en el trabajo que estaba realizando; en otra de las sesiones el factor climático afectó también la concentración de algunos de los estudiantes y dificultó la escucha durante la clase.

Para analizar el desempeño de los estudiantes durante la secuencia, se escogieron cuatro de las nueve actividades, específicamente las actividades 3, 6, 7 y 9, los registros en el diario de campo y el portafolio de actividades de los estudiantes para la recolección de datos y posterior análisis, debido a que la muestra se encontraba completa durante la aplicación de estas actividades; en el desarrollo de las demás actividades algunos de participantes en la investigación faltaron a las sesiones.

Las cuatro actividades seleccionadas implicaron procesos de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico y se evaluaron de acuerdo con la escala de valoración de la institución educativa, que va de 1 hasta 5 y que se clasifica en 4 niveles de desempeño: desempeño bajo (valoraciones de 1.0 a 2.9), desempeño básico (valoraciones de 3.0 a 3.9), desempeño alto (valoraciones de 4.0 a 4.5), desempeño superior (valoraciones de 4.6 a 5.0).

En cuanto a las narraciones digitales planeadas para el diseño de la secuencia didáctica se tuvieron en cuenta 6 medios multimodales de los cuales sólo se usaron 5; estos estaban constituidos por infografías animadas y textos.

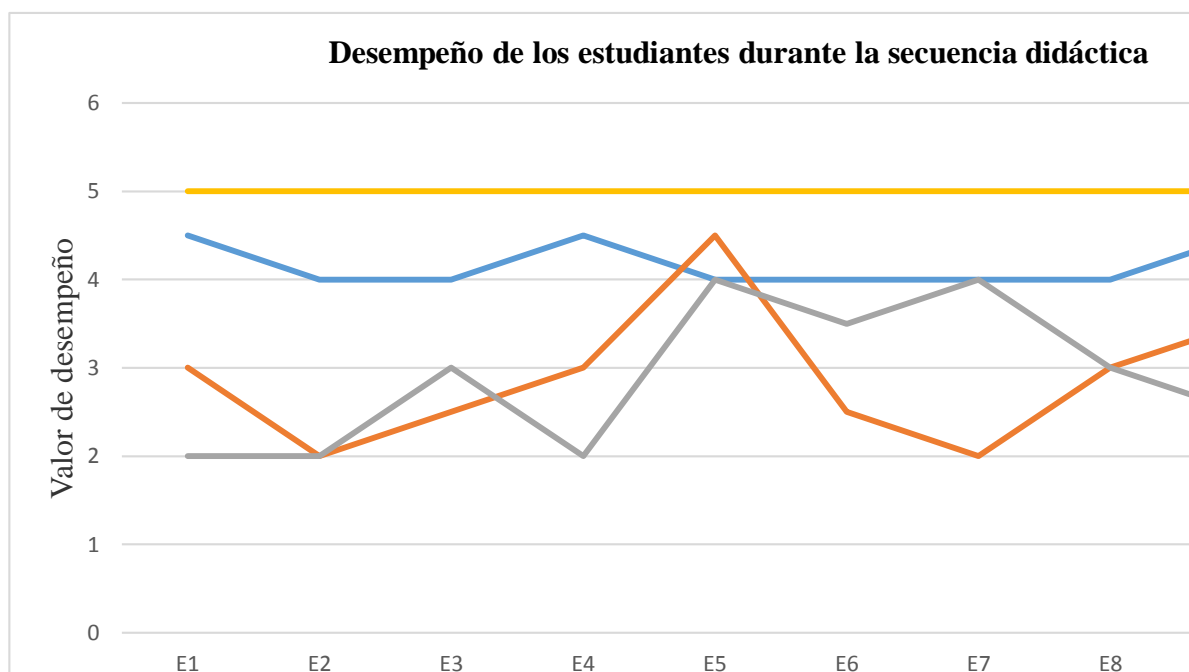


Figura 4. Desempeño de los estudiantes durante la aplicación de la secuencia didáctica.

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, en la figura 4 se evidencia el desempeño de cada estudiante en cada una de las actividades seleccionadas. La actividad número 3, además de ser de vocabulario, también buscó que el estudiante estableciera relaciones entre las rutinas diarias mediante la elaboración y organización de un gráfico. La figura 3 muestra que todos los estudiantes registraron un desempeño alto en la actividad y no se observa variación en el nivel de desempeño de los estudiantes, esto se debe a que la actividad fue de tipo manual y los estudiantes se dieron retroalimentación unos a otros al interior del grupo. En el diario de campo la docente expresa que *“en esta sesión se observa a los grupos trabajando en el corredor, los estudiantes se ven animados y comprometidos con el trabajo propuesto, también se observa que se asignan tareas durante la actividad”*. *“Durante la socialización los participantes salen al tablero en grupo con su cartel y escogen a un compañero del grupo para que socialice el cartel”*. *“Se observa en algunos grupos dificultad en la pronunciación*

y pequeñas dificultades en la organización de las rutinas en los momentos del día correspondientes” (Diario de campo, sesión 3).

El recurso multimodal utilizado en esta actividad fue una infografía animada llamada *Talking about daily routine*. Este recurso favoreció en los estudiantes la contextualización de la temática desarrollada. El diario de campo de la docente señala *“El video les permitió a los estudiantes contextualizar las actividades en el tiempo en que se realizan, también se observó al interior de los grupos que algunos estudiantes comparaban la rutina del video con su propia rutina” (Diario de campo, sesión 3).*

En la actividad 6 se pretendió evaluar el nivel literal e inferencial de comprensión lectora. El nivel literal se evaluó con las dos primeras preguntas acerca del texto y ambas preguntas se relacionaban con el vocabulario del texto. Para evaluar el nivel inferencial los estudiantes tenían que extraer y construir diferentes respuestas correspondientes al texto; las actividades en las que los estudiantes debían responder o construir oraciones interrogativas fueron en las que se observó mayor dificultad en los estudiantes. Así que en la gráfica se puede evidenciar que cuatro estudiantes alcanzaron desempeños bajos, cinco estudiantes alcanzaron desempeños básicos y un estudiante alcanzó el nivel alto, lo que significa que el nivel de apropiación de la actividad no fue el ideal. En el diario de campo se registra: *“Se observa a los estudiantes E2 y E9 distraídos durante la explicación de la clase y la explicación de las consignas”... “Se observa confusión en los estudiantes en las respuestas dadas durante el taller, considero que se requiere más tiempo para fundamentar la construcción de oraciones interrogativas en sus diferentes estructuras” (Diario de campo, sesión 7).*

Durante la sesión en la que se desarrolló la actividad 7 y antes de iniciar la actividad se hicieron cambios en la ubicación de algunos estudiantes, los cuales estaban generando

indisciplina en el salón y esto retrasó el inicio de la clase. Al observar los desempeños de la gráfica se evidencia que cuatro estudiantes alcanzaron el nivel bajo, cuatro estudiantes el nivel básico y dos estudiantes alcanzaron el nivel alto. En esta actividad, al igual que en la anterior, se observa que los estudiantes presentaron mejores desempeños en aquellas preguntas de seleccionar o de completar; sin embargo, en la parte del taller que correspondió a la elaboración de preguntas los estudiantes presentaron mayor dificultad; de hecho, la última parte del taller que correspondía a la construcción de oraciones interrogativas se aplazó para la sesión siguiente. El diario de campo de la docente registra: *“Durante esta sesión fue difícil captar la atención total de los estudiantes, aunque en su mayoría los estudiantes se muestran participativos en las preguntas que se generaron en la clase”* (Diario de campo, sesión 8). El diario de campo reporta para la sesión siguiente de la misma actividad *“durante esta actividad, la cual es continuación de la actividad anterior, no se observa compromiso de los estudiantes para terminar el taller, varios estudiantes entregaron el taller con las preguntas sin construir, aunque se les dio tiempo y retroalimentación”* (Diario de campo, sesión 9).

Para el desarrollo de las actividades 6 y 7 se utilizaron medios multimodales textuales, el diario de campo de la docente señala *“Se observó familiaridad en los estudiantes en cuanto al uso de los recursos multimodales pero la motivación por la realización del trabajo disminuyó con relación al recurso utilizado en la actividad 3”* (Diario de campo, sesión 9).

En el desarrollo de la actividad 9 fue necesario el uso de un espacio diferente para socializar los trabajos de los grupos, todos los estudiantes alcanzaron el nivel superior. Durante esta actividad se les dio a los estudiantes la oportunidad de emitir juicios ante las diferentes actividades, analizar la intención o mirada con que el grupo expositor clasifica las actividades: *“todos los estudiantes participaron con dinamismo y compromiso en sus grupos*

de trabajo”... “se observa mejoras en la pronunciación del nombre de las rutinas”, “la clase está comprometida con la retroalimentación hacia sus compañeros, tienen en cuenta los criterios acordados para la retroalimentación haciendo importantes sugerencias, aportes y preguntas a los expositores” (Diario de campo, sesión 11).

7.3 Valoración de los participantes con respecto a la secuencia didáctica

Esta categoría responde al tercer objetivo de la investigación y se enfoca en la percepción de los participantes respecto a la secuencia en términos de aprendizajes, actividades y motivación. Para ello, se propuso como técnica de recolección el grupo de discusión, el cual mediante una entrevista grupal permitió a la docente recopilar información acerca de la secuencia didáctica. Las preguntas que orientaron la conversación en el grupo de discusión se retomaron a partir de las dimensiones de las variables: aprendizaje (¿Consideran ustedes que las actividades desarrolladas mejoraron la comprensión de los textos usados en la clase? ¿Qué cosas creen ustedes que aprendieron acerca de la rutina diaria en inglés?); actividades (¿Cómo les pareció el uso del material virtual y físico que se incluyó en la clase? ¿Cómo les pareció el tiempo en que se desarrolló cada actividad?) y motivación (¿Cuáles de estas actividades les gustaron más? ¿Cuáles actividades creen ustedes que podrían mejorarse?).

El grupo de discusión se llevó a cabo durante una sesión con los 10 estudiantes participantes en la investigación y la sesión fue grabada en video y transcrita. Para identificar las participaciones de los estudiantes se les asignó un código formado por la letra E y un número, ejemplo E1.

En cuanto a los aprendizajes, los estudiantes resaltaron el uso repetitivo que se le dio al vocabulario. Este aspecto se evidencia en intervenciones como:

GDE4 “...aprendí unas palabras que todavía no sabía, cuando vimos otra vez el video ahora sí las pude entender”.

GDE6 “... uno mejora en la lectura”.

Así mismo, los participantes expresaron haber adquirido aprendizajes en aspectos como rutinas familiares, saludables y no saludables, otorgando importancia al buen uso que se le debe dar a la tecnología en la actualidad. Los siguientes participantes indican:

GDE5 “...rutinas en familia, saludables, no saludables”.

GDE3 “... los aparatos electrónicos no los debemos usar con mala intención sino con buena intención”.

Respecto a la motivación y su gusto por las actividades realizadas, los participantes afirmaron que fueron agradables la elaboración de carteleras y los videos desarrollados en la clase:

GDE1 “...las carteleras”.

GDE8 “...los videos”.

En cuanto a los aspectos que podrían mejorarse, los estudiantes recomendaron que se incluyera más vocabulario correspondiente a actividades en familia.

GDE10 “...poner más actividades diarias por ejemplo de salir en familia, hacer un picnic”.

GDE9 “...más actividades de los conectores”.

En relación con las actividades diseñadas, se indagó acerca del material virtual y físico usado en la clase, los estudiantes afirmaron que el uso de material les permitió mejorar su aprendizaje y desempeño:

GDE8 “... nos enseñó a corregir las palabras que decíamos mal y yo me divertí mucho en esa clase”.

GDE1 “... a mí me pareció bien porque cuando no sabíamos pronunciar las palabras él nos la pronunciaba, cuando vimos el video por lo menos corregimos las palabras que no sabíamos pronunciar”.

En cuanto al recurso multimodal los estudiantes manifestaron:

GDE8 “...me pareció bien... de allí aprendimos todo”.

GDE3 “...ese video nos enseñó varias cosas el horario, las rutinas diarias y también muchas cosas que vimos en las demás clases”.

Respecto al tiempo dispuesto para el desarrollo de las diferentes actividades, los estudiantes valoraron positivamente el tiempo dado. Algunos de los participantes señalaron que:

GDE6 “... si es un tiempo exacto para uno contestar las preguntas”.

GDE3 “... el tiempo fue exacto para no desaprovechar los tiempos de las otras clases igual estos tiempos que estuvimos con usted fue bien para mejorar en inglés”.

7.4 Reflexión sobre la práctica docente

En esta categoría se presenta la reflexión de la docente participante en la investigación sobre el desarrollo de la secuencia didáctica y las limitantes que influyeron en su impacto en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes. Para ello, se analizaron los registros del diario de campo consignados durante la implementación de la secuencia didáctica. Las evidencias de estos registros se presentan con citas textuales de los diarios, identificadas con el número de sesión (desde 1 hasta 11).

Al aplicar la técnica de análisis de contenido, se retomaron las dimensiones de los aprendizajes, las fortalezas y debilidades de la secuencia didáctica, las cuales se relacionan con la percepción de los estudiantes:

Acerca de los aprendizajes durante la secuencia didáctica, la docente evidenció que los resultados de la propuesta didáctica fueron favorables, debido a que la interacción del estudiante con algunas narraciones digitales mejoró sus aprendizajes. Como se registra: *“Ha sido muy significativo para los estudiantes las herramientas digitales utilizadas, se observa que los estudiantes se familiarizan con la temática y disfrutan el aprendizaje, de una manera dinámica y contextualizada con sus experiencias personales”* (Diario de campo, sesión 13).

Así mismo, en la sesión 3 del diario de campo se indica: *“Con este grado en particular nunca se había trabajado con una secuencia didáctica, al principio de la sesión se observó que los estudiantes estaban un poco apáticos por observar el video usado para la secuencia didáctica nuevamente”, “al final de la sesión se observa que los estudiantes comprendieron el propósito del video para esta clase y se muestran participativos y algunos bastantes creativos”*

Durante el desarrollo de algunas actividades fue fundamental cambiar los espacios de trabajo, debido a que inicialmente se planeó desarrollar todas las actividades en el aula de clases, pero durante el desarrollo de la secuencia fue conveniente salir del aula y desarrollar algunas actividades en los corredores y biblioteca de la escuela, además de que los traslados a estos lugares fueron propuestos por los estudiantes. Estos cambios fueron muy positivos para el desarrollo de las clases porque tanto para los estudiantes como para la docente estos espacios permitieron optimizar la actividades planeadas en cuanto al uso del tiempo, participación y compromiso de los estudiantes, como indica en la sesión 3 del diario de campo: *“los estudiantes propusieron elaborar las carteleras en los pasillos de la escuela,*

aunque durante la elaboración de la misma la lluvia no nos favoreció, los grupos de trabajo se mostraron interesados en la actividad y procuraron terminar a tiempo con su compromiso” o en el registro de la sesión 10: “los estudiantes propusieron presentar sus trabajos en la biblioteca, allí se ubicaron por equipos de trabajo, se les notó atentos a las intervenciones de sus compañeros, hacen preguntas, corrigen algunos aspectos y resaltan otros”.

A pesar de que la secuencia se desarrolló como estaba planeada, se presentaron en algunas sesiones problemas durante su implementación en la actividad 7, factores ambientales como la fuerte lluvia no permitió cumplir a cabalidad con el tiempo diseñado para la sesión. Esto se ilustra en el siguiente fragmento: *“En medio de la sesión inició una fuerte lluvia, los estudiantes no lograban escuchar a la docente, por esta razón la actividad se aplazó para la siguiente sesión”* (Diario de campo, sesión 8), además de que varias sesiones tuvieron que aplazarse por situaciones como reuniones de docentes, a actividades sindicales o falta de agua en la escuela. Algunas actividades tomaron más tiempo de lo planeado inicialmente, porque se le dio prioridad a la participación activa de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias y habilidades.

De igual manera, los medios multimodales utilizados en la secuencia didáctica tuvieron gran relevancia para la aplicación de la misma, en especial aquellos que contenían narraciones digitales; en las diferentes sesiones se pudo observar que la motivación de los estudiantes incrementaba al utilizar narraciones digitales y disminuían cuando se utilizaban otros medios textuales. Esto se evidencia en la sesión del registro del diario de campo: *“Se observa participación activa de los estudiantes, en aquellas actividades que se desarrollan por medio de videos y que deben construir o diseñar algo, mientras que, en actividades donde se usa textos se observa a los estudiantes menos receptivos y menos comprometidos con la actividad”.*

8. Discusión

Esta investigación se centró en determinar la incidencia de una secuencia didáctica basada en el uso de narraciones digitales, en la comprensión de lectura en inglés, en estudiantes de básica primaria y para ello se pretendió dar respuesta a la pregunta de investigación *¿De qué manera la implementación de una secuencia didáctica centrada en el uso de narraciones digitales incide en la comprensión lectora en inglés en los niveles literal, inferencial y crítica de los estudiantes del grado quinto de Básica Primaria en una institución educativa pública de la ciudad de Cali?*

Al respecto, los hallazgos demostraron que el uso de narraciones digitales incide de manera positiva en la comprensión lectora en inglés de los estudiantes. Como plantea Porras González (2010), leer historias en voz alta permite que los niños hagan conexiones entre el lenguaje oral y la letra impresa que representa ese lenguaje oral, logrando que inicialmente adquieran vocabulario y se familiaricen con el idioma. Es así como la narración digital se convierte en un texto multimodal que puede favorecer ampliamente el desarrollo de la comprensión de lectura en una lengua extranjera, en este caso del inglés. Esto se evidenció desde varios elementos:

En primer lugar, se puede identificar que la aplicación de la secuencia didáctica incidió en la comprensión lectora de los estudiantes en los niveles literal, inferencial y crítico ya que, en términos cuantitativos, se observa un incremento en la cantidad de aciertos en el postest con relación al pretest; cabe aclarar que el mayor incremento en las pruebas de entrada y salida se observan en los niveles literal e inferencial, pues en el nivel crítico el incremento es menor con relación a los dos niveles anteriores. Esto es coincidente con los hallazgos de Blanco Melo (2012), quien plantea que el trabajo con el nivel crítico requiere de procesos de formación a lo largo del currículo. Si bien los niveles de comprensión deben ser trabajados en su totalidad, es más frecuente que en educación primaria haya un énfasis en el

nivel literal, debido a que en los primeros acercamientos de los niños a una lengua extranjera se enfrentan desafíos relacionados con el manejo del código y del vocabulario que, si no se superan, pueden dificultar la comprensión en los otros niveles.

La incidencia de la secuencia didáctica también se observó en el rol que asumieron los estudiantes durante su aplicación: en cuanto a la motivación, el comportamiento y en la toma de decisiones acerca de la variación de los espacios físicos de trabajo. En este estudio la motivación no fue un elemento directo de investigación, pero cabe resaltar que desde la presentación de la primera narración digital y cada vez que se usó este recurso multimodal en las clases se logró captar la atención de los estudiantes y motivarlos hacia la realización de la tarea, resultado coincidente con diversos autores que reconocen la estrecha relación entre el uso de narraciones digitales y el incremento motivacional en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Guisado Rodríguez, 2018; Salmon, 2008).

En cuanto al comportamiento de los estudiantes, aunque se presentaron algunos momentos de indisciplina en una de las sesiones, y también se presentaron factores climáticos que influyeron de forma negativa en el ambiente del aula, se puede afirmar que el comportamiento esperado fue el adecuado durante el desarrollo de actividades individuales y grupales, estas últimas de acuerdo con los registros del grupo de discusión, fueron las que los estudiantes más disfrutaron y con las que se sintieron más cómodos.

Así mismo los estudiantes tuvieron la libertad para tomar decisiones en cuanto a los espacios que mejor se adaptaban para el desarrollo de algunas actividades, llevando a cabo procesos reflexivos acerca de si los espacios facilitaban o no la actividad, para luego realizar una búsqueda y planeación del lugar que más posibilitaba la ejecución de la actividad y finalmente proponer de forma argumentativa el porqué del cambio de esos espacios, llevando a usar espacios diferentes al salón de clases como lo fueron los pasillos y biblioteca de la institución. Este es un ejemplo de cómo los estudiantes se concibieron como participantes

activos, como sujetos capaces de tomar decisiones y de aportar a la transformación de las prácticas del aula, propósito básico de la investigación acción educativa.

En la valoración cualitativa de la incidencia de la secuencia se observó que desde el enfoque cualitativo de la investigación IAE los estudiantes manifestaron que las actividades realizadas durante la secuencia didáctica les permitió identificar hábitos saludables y no saludables de aseo, además del uso que ellos y sus familias le están dando a la tecnología durante su jornada de actividades diarias; esto llevó a los estudiantes a reflexionar en cuanto a hábitos saludables de aseo que son agradables para la convivencia y para relacionarse con otros. En cuanto a la tecnología, los estudiantes concluyeron que el tiempo que están invirtiendo en aparatos tecnológicos especialmente en el uso del celular les está restando tiempo con la familia especialmente con sus padres. Lo anterior converge con lo expresado por Restrepo Gómez (2004), cuando afirma que este tipo de investigación se centra en la comprensión de los fenómenos o realidades sociales desde la mirada de los propios participantes. Bajo este ideal los docentes deben diseñar prácticas pedagógicas que les permitan a sus estudiantes comprender y reflexionar acerca de los fenómenos y realidades sociales de su contexto, lo que trasciende el aprendizaje de aspectos básicos del idioma y los dota de herramientas para entender y desenvolverse adecuadamente en su entorno.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede evidenciar que las actividades desarrolladas dentro de la secuencia didáctica estuvieron relacionadas con el enfoque sociocultural de la investigación en tanto que, además de mejorar la comprensión de lectura, se consideraron siempre los factores contextuales enmarcados dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual manera, se aprovecharon las características de las narraciones digitales y de las actividades colaborativas entre pares para establecer los andamiajes que llevaron a la consecución de las metas de aprendizaje individuales y grupales.

De igual manera, durante el desarrollo de la secuencia didáctica se destacan estrategias que les permitieron a los estudiantes mejorar en los niveles de comprensión lectora como son: el trabajo colaborativo, la socialización ante el grupo, la retroalimentación por parte del compañero, el diseño y construcción de material referente a la clase y el uso del diccionario. Fue así como la combinación de todas estas estrategias permitió mejorar el proceso de comprensión lectora y hacerlo realmente significativo e interesante para los estudiantes.

Por otra parte, los textos multimodales utilizados durante la aplicación de la secuencia permitieron que los estudiantes comprendieran la información contenida en el video y en los textos utilizados, esto se evidenció en las actividades desarrolladas durante la secuencia didáctica. Los textos multimodales fueron un recurso exitoso para el proceso de comprensión lectora, porque le permitieron a la docente contextualizar la temática a tratar de acuerdo con la cotidianidad de los estudiantes. La multimodalidad acerca a los individuos a vivir experiencias reales, prácticas y emocionantes en la adquisición de conocimiento. Lo anterior coincide con los planteamientos de Porras González (2010), quien afirma que las narraciones en la enseñanza de lengua extranjera generan un ambiente propicio de aprendizaje al proveer un significado e *input* comprensible, así mismo le ayudan al estudiante a desarrollar la capacidad de entender el lenguaje hablado y participar en habilidades de pensamiento.

La variedad de las actividades diseñadas hizo cada sesión interesante, divertida y motivante al proporcionarle al estudiante la oportunidad de participar en ellas a través del diseño de carteles y exponer su conocimiento adquirido durante la clase. Al respecto, Rodríguez (2017) plantea que las *storytelling* permiten trabajar historias relatadas con imágenes y sonidos, las cuales tienen una carga emocional que conecta al narrador y a la

audiencia y esto puede explicar en parte la motivación y el interés identificado en los estudiantes.

Asimismo, la docente participante en la investigación logró transformaciones relevantes en su quehacer pedagógico; por un lado, esta investigación la llevó a hacer un proceso riguroso de planeación, diseño, ejecución y evaluación de sus actividades, para luego diseñar estrategias de recolección y análisis de la información y finalmente realizar un proceso reflexivo evaluando su práctica pedagógica. Este tipo de investigación está orientada hacia la transformación de prácticas sociales más que a la generación de conocimiento nuevo (Restrepo Gómez, 2004).

Además, el diseño de la secuencia didáctica le exigió a la docente realizar un proceso riguroso de lectura y de selección de documentos para la realización de una alineación de diversos referentes documentales como los son: los estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje, currículo sugerido, plan de área de lenguas extranjeras y plan de aula de inglés correspondientes al nivel y grado de aplicación de la secuencia, Así como también hacer una búsqueda y selección entre diferentes textos multimodales que se ajustaran al objeto estudio de investigación. A pesar de todo esto, durante la implementación de la secuencia se presentaron algunas limitaciones relacionadas con la planeación: el número de sesiones fue superior al inicialmente planeado debido a que fue necesario continuar en la siguiente sesión debido a factores climáticos y a que la actividad se extendió más tiempo de lo debido, el tiempo asignado para algunas sesiones especialmente durante actividades de socialización fue insuficiente.

Es así como factores contextuales o temporales cobran importancia durante el desarrollo de la práctica pedagógica, porque logran modificar la planeación y ocasionan cambios visibles durante el desarrollo de la misma; esto debe ser considerado por la docente

porque si bien no es posible anticiparse ante alguna de estas situaciones, si es posible dentro de la planeación incluir diferentes estrategias de trabajo que se adapten fácilmente a los factores del contexto de acuerdo como se vaya desarrollando la práctica educativa. Una característica esencial de los docentes hoy en día es la flexibilidad.

Esta investigación tendrá metas positivas a futuro siempre y cuando haya compromiso de las directivas, docentes y estudiantes de la institución educativa para continuar evaluando su alcance, enriqueciéndola e implementándola para que contribuya al aprendizaje reflexivo del estudiante en beneficio de la comunidad educativa y del contexto social de los estudiantes.

9. Conclusiones y recomendaciones

La narración digital es uno de los medios más atractivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés durante el nivel de básica primaria. A partir del desarrollo de esta investigación, se logró determinar la incidencia positiva de una secuencia didáctica basada en el uso de narraciones digitales para la comprensión de lectura en inglés. Esta incidencia positiva se vio determinada por los recursos seleccionados para la ejecución (inclusión de narraciones digitales), por el rol de los participantes, por las adecuadas actividades diseñadas para el grado, la asignatura y la temática trabajada, lo que demuestra que el objetivo general de la investigación se cumplió.

En la investigación, la recolección y análisis de la información permitieron llegar a las siguientes reflexiones en cuanto a los objetivos específicos planteados.

El primer objetivo específico pretendía *Diagnosticar los desempeños en comprensión de lectura en inglés de los estudiantes antes de implementar la secuencia*. Este se llevó a cabo con la aplicación de la prueba de entrada cuyos resultados fueron comparados posteriormente con la prueba de salida, evidenciando el incremento de la comprensión de lectura en los niveles literal, inferencial y crítico, aunque se concluye que en el nivel crítico existen deficiencias en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes y que estos necesitan del acompañamiento de sus pares o del docente para dar respuesta a complejidad de las preguntas en este nivel.

El segundo objetivo específico buscaba *Diseñar e implementar una secuencia didáctica, centrada en el uso de narraciones digitales en inglés, para favorecer la comprensión de lectura de los estudiantes*. El alcance de este objetivo se evidencia con la planeación y aplicación de la secuencia didáctica, cuyas actividades diseñadas favorecieron la comprensión de lectura en los estudiantes y se llevaron a cabo registros en el diario de campo de la docente y a través del portafolio de los estudiantes.

El tercer objetivo propuesto procuraba *Evaluar la incidencia del uso de narraciones digitales en inglés en la comprensión lectora de los estudiantes*. Estos resultados son observables a través el análisis de instrumentos como prueba de salida y el grupo de discusión, con lo cual se concluye que el uso de narraciones digitales mediante un trabajo en equipo incide positivamente en el incremento de la comprensión lectora en los estudiantes.

En este tercer objetivo también se consideró la percepción que los participantes tenían sobre la secuencia, por considerar este como un factor fundamental en la investigación acción educativa. Al respecto, se encontró una valoración muy positiva de los estudiantes, quienes identificaron mejoras en sus procesos de comprensión de lectura, adquisición de vocabulario y motivación. Los instrumentos mostraron que las actividades desarrolladas les permitieron a los estudiantes construir nuevo conocimiento en la medida que adquirieron nuevo vocabulario, y lo usaron en construcciones gramaticales, las cuales también aportaron hacia el trabajo colaborativo, permitiéndoles compartir experiencias y aprendizajes. De igual manera, la secuencia didáctica, específicamente el uso de textos multimodales, posibilitó el desarrollo de la concentración y de modos como la escucha, la observación y la lectura de imágenes de los textos utilizados, favoreciendo la comprensión lectora y capacitándolos para resolver las tareas propuestas más fácilmente.

Desde la mirada de la docente, se puede concluir que la secuencia didáctica acompañada de textos multimodales y de actividades complementarias en equipo mejoró la comprensión de lectura en inglés en los estudiantes, razón por la cual las actividades aplicadas como los textos multimodales, talleres y carteleras realizados, así como las pruebas de entrada y salida evidenciaron un avance en el proceso de aprendizaje y en la comprensión de lectura.

A partir de estos resultados, se identifican algunos aspectos que la institución educativa puede poner en marcha para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje

del inglés. Por un lado, a partir de los resultados obtenidos durante la implementación de este estudio, se recomienda la realización de ajustes al PEI en la modalidad de idiomas, los cuales incluyan desde la básica primaria estrategias para que los estudiantes adquieran y desarrollen habilidades que favorezcan la comprensión lectora.

También, los resultados sugieren realizar ajustes anuales al plan de área durante la planeación del área de inglés de grado 5°, además de la evaluación de los logros que va obteniendo la investigación a partir de sus instrumentos. Estos instrumentos permitirán a futuro establecer comparaciones y recomendaciones tanto para la Institución Educativa como para los profesores interesados en el tema.

Del mismo modo, se sugiere a los docentes el uso de narraciones digitales en las diferentes áreas del saber porque se constituyen en un recurso que aporta a la motivación para los estudiantes y favorecen el trabajo con distintas modalidades de representación de la información. Esto es relevante en tanto que la comprensión de lectura y el trabajo con textos son actividades transversales en las asignaturas.

Como esta investigación en el aula evidenció que los textos multimodales inciden de manera positiva en la comprensión lectora, se recomienda a los docentes diseñar o seleccionar textos de lecturas con temáticas contextualizadas para el estudiante, que despierten en ellos el interés y el gusto por la lectura.

Finalmente, se recomienda a los estudiantes y sus familias planear acciones educativas que garanticen el desarrollo de sus potencialidades y se valga del gusto de los niños por el uso de las herramientas tecnológica que tienen en casa, para seleccionar textos multimodales en áreas de ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales e inglés que acompañados de métodos de estudios generen motivación y favorezcan la comprensión de lectura en inglés de los estudiantes. Además de que esto ayuda a los estudiantes en la realización de las pruebas nacionales de estado.

10. Referencias

- Acosta Moré, I. (2009). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/1870914x.pdf>
- Adami, E. (2015). Multimodality. In O. García, N. Flores & M. Spotti, *Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press.
doi:10.13140/RG.2.1.4818.0565
- Ainon, O. & Maizatulliza, M.S. (2015). Storybook Read-Alouds to Enhance Students' Comprehension Skills in ESL Classrooms: A Case study. *Dinamika Ilmu*, 15(1), 99-113. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121916.pdf>
- Anderson, R., C. & Pearson, P., D. (1984). *A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242638046_A_schema-theoretic_view_of_basic_processes_in_reading_comprehension
- Anijovich, R. & González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires, Argentina: Aiqué Educación.
- Anaya Velasco, Y., Díaz Rodríguez S. & Martínez Hernández J. (2012). El uso de las TIC como herramienta para el aprendizaje significativo del inglés. *Rastros Rostros*, 14(27), 115-119. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/490>
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua indiana. *Revista española de lingüística* 23, 9-30.

- Antón Serrano, N. (2016) *El banco de recursos TIC para la enseñanza del inglés* (tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/18587/1/TFG-O%20762.pdf>
- Apthorp, H., Randel, B., Cherasaro, T., Clark, T., McKeown, M. & Beck, I. (2012). Effects of a Supplemental Vocabulary Program on Word Knowledge and Passage Comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 5(2), 160-188
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación autentica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Blanco Melo, J. X. (2012). *Development of a1 l2 learners' literal reading comprehension of short online-animated stories through vocabulary pre-reading activities*. (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Colombia. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/28545>
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8(15), 95-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1990/199018964006.pdf>
- Castañeda Ávila, A. (2017). *Aspectos de criticidad relacionados con la comprensión lectora mediados por la implementación de cuentos multimedia interactivos (CMI) en un contexto de aprendizaje de inglés como lengua extranjera* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Cepero González, M., García Pérez, A., & López, M., (2012). Diseño de un Programa de intervención bilingüe para el área de Educación Física basado en la competencia digital. *Porta Linguarum*, 19, 257-273. Recuperado de https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/16%20%20Mar%20Cepero.pdf
- Colombia Aprende. (2015). *Go Cali Bilingual City*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/agenda/eventos/go-cali-bilingual-city>

- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley General de Educación (Ley 115)*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2010). Gramática de la multimodalidad. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, (25), 98-99. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3616430>
- Dalton, B., Patrick Proctor, C., Uccelli, P., Mo, E. & Snow, C. E. (2011). Designing for Diversity. The Role of Reading Strategies and Interactive Vocabulary in a Digital Reading Environment for Fifth-Grade Monolingual English and Bilingual Students. *Journal of Literacy Research*, 43(1), 68–100. Doi: 10.1177/1086296X10397872
- Díaz Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.CC: Comunidad de Conocimiento de la UNAM.
- Díaz Lazo, J., Pérez Gutiérrez, A., & Florido Bacallao, R. (2011). Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para disminuir la brecha digital en la sociedad actual. *Reserva Científica*. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-59362011000100009
- Elliot, J. (2005). *La Investigación Acción en Educación*. 5ta ed. Barcelona: Ed. Morata.
- Fernández, M. V. (2006). Las TIC en la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera (ILE): una herramienta online y off-line. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2) 409-416. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2229232.pdf>
- Gil Pallarés, M. (2014) *Aprender a aprender inglés con las nuevas tecnologías* (tesis de maestría). Universitat Jaume I, España. Recuperado de

http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/146146/TFM_2015_Gil_M.pdf?sequence=1

Guisado Rodríguez, A., M. (2017) “*Storytelling*”: *cómo contar historias ayuda a la estrategia de marketing* (tesis pregrado). Universidad de Sevilla, España. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/75910/Storytelling_como_contar_historias_ayuda_a_la_estrategia_de_marketing.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jerez Montoya, T. (2017). *Uso de la pizarra digital interactiva en centros bilingües: claves para el diseño de un itinerario formativo integrado* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España. Recuperado de: <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/15184/2017000001652.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Khafidhoh, A. (2011). *Developing pop up media for teaching English reading to the 3rd grade elementary school students* (Tesis de pregrado). Yogyakarta State University, Yogyakarta http://eprints.uny.ac.id/40289/1/Khafidhoh_07202241025.pdf

Krashen, S., D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California, Estados Unidos: Pergamon Press Inc. Recuperado de http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf

Leong Chiew, H., & Mohamad, J. (2018). Young ESL Learners’ Perception on the Effects of Using Digital Storytelling Application in English Language Learning. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 26, 179–198.

Lizasoain C., A., Ortiz de Zárate F. A., & Becchi Mansilla, C. (2018). Utilización de una herramienta TIC para la enseñanza del inglés en un contexto rural. *Educ. Pesqui.*, 44, 1-22. doi:10.1590/S1678-4634201844167454

- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707>
- Mahayanti, N. W. S., Artini, L. P. & Nur Jannah, I. A. (2017). The effect of big book as media on students' reading comprehension at fifth grade of elementary school in SD laboratorium Undiksha Singaraja. *International Journal of Language and Literature*, 1(3), 142-148. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/321087472_
- Malvido Gonzáles, A. (2016). *Integración de la pizarra digital interactiva en la enseñanza bilingüe: un estudio de caso en Educación Primaria* (Tesis maestría). Universidad de Oviedo, España. Recuperado de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/39304/3/TFM_Malvido%20Gonz%C3%A1lez%2C%20Andrea.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Guía 22. Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Ser competente en tecnología una necesidad para el desarrollo*. Guía 30. Colombia. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-160915.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Mallas de aprendizaje de inglés para transición a 5° de primaria*. Colombia bilingüe. Colombia.
- Noriega Blas, C. B., Iñape, N., & Gabriella, H. (2014). *Influencia de la Página Web GO4ENGLISH en la comprensión y producción de textos en inglés en estudiantes del 3° grado de Primaria de la IEP El Nazareno-2013* (tesis de pregrado). Universidad Nacional del Santa, Perú. Recuperado de

<http://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/UNS/2686/42748.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

O'Halloran, K. L. (2011). Multimodal Discourse Analysis. In K. Hyland and B. Paltridge (eds) *Companion to Discourse*. London and New York: Continuum. Recuperado de https://multimodal-analysis-lab.org/_.../pubs14-OHalloran

Ortega Melo, G. E. (2016). *Las TIC para mejorar la lectura y el vocabulario en inglés en el Colegio República de México I.E.D* (tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Colombia. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/29718>

Parrilla, L. (2019). *Multimedia Technologies' Influence on Language Acquisition in English Language Learners* (Tesis doctoral). Walden University, USA. Recuperado de <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/2682/>

Ponce Jiménez, M. A. (2015). *Software educativo en el desarrollo del aprendizaje de la lectura del idioma inglés en niñas y niños del segundo año de Educación General Básica, ISM International Academy* (Informe de investigación). Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/12346>

Porras González, N. I. (2010). Teaching English through Stories: A Meaningful and Fun Way for Children to Learn the Language. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 95-106. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902010000100007

Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

- Salamanca Solís, M., L. (2011). *Evaluación de una propuesta didáctica orientada a la producción de ensayos académicos en la universidad* (tesis de maestría). Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/8970/1/CB-0461303.pdf>
- Salmon, C. (2008). Storytelling. La máquina de fabricar historias y formatear las mentes. *Revista Comunicación*, 1(8), 89-93. Recuperado de http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n8/resenas/R1_Storytelling_La_maquina_de_fabricar_historias_y_formatear_las_mentes.pdf
- Santa Cruz Molinero, P. (2014). *Las TIC y la enseñanza del inglés en el aula de primaria* (tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8319/1/TFG-O%20368.pdf>
- Sánchez Jabba, A. (2013). *Bilingüismo en Colombia*. Bogotá: Centro de Estudios Económicos Regionales del Banco de la Republica (191).
- Silverman, R. & Hines, S. (2009). The Effects of Multimedia-Enhanced Instruction on the Vocabulary of English-Language Learners and Non-English-Language Learners in Pre-Kindergarten through Second Grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 305–314. doi: 10.1037/a0014217
- Tveit, Å. K. & Mangen, A. (2014). A joker in the class: Teenage readers' attitudes and preferences to reading on different devices. *Library and Information Science Research*, 36(3–4), 179–184. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/268752134>
- Truscott de Mejía, A. M., López Mendoza, A. A., & Peña Dix, B. (2011). Bilingüismo en el contexto colombiano iniciativas y perspectiva en el siglo XXI. *Ediciones Uniandes*. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?isbn=9586955605>

- Vizcaíno, P. (2013). *Storytelling estratégico: el posicionamiento de las marcas a través de las historias* (tesis de maestría). Universidad de Castilla - La Mancha, Albacete, España. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/3636/TFM%20Vizca%C3%ADno%20Alcantud.pdf?>
- Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 1-10. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/49787/>.
- Yoon, T. (2014). Developing multimodal digital literacy: the application of digital storytelling as a new avenue for effective English learning with EFL elementary school students in Korea (tesis doctoral). UMMASS AMHERST, Korea. Recuperado de https://scholarworks.umass.edu/dissertations_2/132

11. Anexos

Anexo A

Secuencia didáctica

Asignatura: Inglés

Tema general: My daily routine

Contenidos: Activities, the time, the name, age, writing connectors

Duración de la secuencia y número de sesiones previstas: 10 sesiones

Nombre de profesor que elaboró la secuencia: Clarivel Segura Cuero

Actividad diagnóstica pretest y postest

Con el propósito de diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, se aplicará un pretest y postest diseñados por la investigadora teniendo en cuenta las siguientes normativas relacionadas con la lengua extranjera inglés: Estándares Básicos de Aprendizaje (EBA) en lectura grado quinto, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para grado quinto, currículo sugerido (MEN), Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Área (PA) de la institución.

Las pruebas diseñadas se aplicarán antes y después de la ejecución de la secuencia didáctica.

Contenido secuencia didáctica

Sesiones	Propósito de la actividad	Texto que se aborda	Actividad	Recursos	Evaluación
Sesión 1 <i>Actividad de apertura</i>	Exploración de conocimientos previos	Infografía animada	<p>En clase se les presentará varias veces la infografía.</p> <p>Luego se abordarán preguntas para explorar los conocimientos previos, estas preguntas se harán en inglés y se dará una explicación en español, los estudiantes pueden dar respuestas a las preguntas en inglés o español</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What happens in the video? 2. What is the subject that the people in the video are talking about? 3. What activities of the video do you do? <p>Las respuestas dadas por los estudiantes se escribirán en el tablero como lista de chequeo luego se presentará el video nuevamente y con ayuda del profesor verificarán las respuestas.</p>	<p>Video Talking about daily routines</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=JwGnCI5LOpU</p>	Diagnóstica
Sesión 2 <i>Actividad de desarrollo</i>	Reconocer el vocabulario acerca de las rutinas diarias	Infografía animada	<p>Se presentará varias veces el video.</p> <p>Se les pedirá que pronuncien el nombre de las actividades o rutinas a medida que se presenta las imágenes, luego se les mostrará sólo la imagen para que ellos recuerden y pronuncien el nombre de la actividad.</p>	<p>Video Improve your vocabulary</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=M4FMEm1OqTM.</p>	Formativa
Sesión 3 <i>Actividad de</i>	Identificar actividades correspondientes a	Infografía animada	<p>Esta sesión iniciará recordando el vocabulario anterior y se presentará nuevamente el video de la sesión 1.</p>	<p>Video Talking about daily routines</p> <p>https://www.youtube.c</p>	Formativa

<i>desarrollo</i>	cada uno de los momentos del día		Luego se pedirá a los estudiantes que formen libremente grupos de cuatro personas, a cada grupo se les dará un sobre con imágenes del vocabulario presentado en el video. También se les dará un pliego de papel bond el cual deben dividirlo en tres secciones (morning activities, afternoon activities and night activities) correspondientes a cada uno de los momentos del día (mañana, tarde y noche). En cada sesión deben organizar las actividades que los estudiantes consideren corresponden en dichos momentos del día. Cada grupo debe socializar su trabajo a la clase. Antes de las presentaciones la docente modelará un ejemplo a la clase “morning activities: wake up, brush your face, take a shower...”.	om/watch?v=JwGnCIsoLopU	
Sesión 4 <i>Actividad de desarrollo</i>	Reconocer algunos conectores textuales comúnmente usados al hablar de la rutina diaria	Infografía animada	Al inicio de la sesión se les explicará a los estudiantes la función y significado de algunos conectores de escritura, se les preguntará si conocen algunos en inglés. Luego se les mostrará nuevamente el video y se les pedirá que traten de identificar en la conversación los conectores textuales que observen. Después de esto con ayuda de la docente identificarán los conectores existentes en el video y cada estudiante buscará en el diccionario de inglés el significado de cada uno, para luego contextualizarlo en el texto.	Video Talking about daily routines https://www.youtube.com/watch?v=JwGnCIsoLopU	Formativa
Sesión 5	Reconoce la	Texto	Se presentará a los estudiantes un texto	Texto digital my	Formativa

<i>Actividad de desarrollo</i>	importancia y uso de la hora en la rutina diaria		acerca de la rutina diaria y de la hora. La sesión iniciaría realizando un repaso y una actividad acerca de la hora, los estudiantes deben traer a clases los relojes previamente diseñados. Luego se hará una lectura del texto para su comprensión y finalmente los estudiantes responderán una serie de preguntas acerca del texto.	routine https://www.eslprintables.com/vocabulary_worksheets/actions/daily_routines/MY_ROUTINE_1_295237/	
Sesión 6 <i>Actividad de desarrollo</i>	Identificar el nivel de comprensión lectora adquirido	Texto	Durante esta sesión se desarrollará una actividad para la comprensión lectora, mediante la presentación de un texto. Esta actividad se desarrollará de forma grupal.	Alfred's daily routine https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/alfreds_daily_routine/present-simple-daily/8093	Formativa
Sesión 7	Identificar el nivel de comprensión lectora adquirido	Texto	En la actividad de esta sesión se presentarán cuatro textos cortos, los estudiantes deben realizar un ejercicio de lectura, y luego desarrollar una actividad en la que deben identificar y seleccionar actividades específicas de cada personaje de las cuatro historias.	My daily routine https://www.eslprintables.com/vocabulary_worksheets/actions/daily_routines/My_daily_routine_The_1st_4_395173/	Formativa
Sesión 8	Identificar el nivel de comprensión lectora adquirido	Infografía animada	Se presentará nuevamente el video y se les explicará las siguientes preguntas a los estudiantes y se les pedirá que respondan en inglés. <ol style="list-style-type: none"> 1. What are they talking about? 2. What time does Nicole get up? 3. Where are they talking? 4. What time does he get up? 5. What time does he have dinner? 	Talking about daily routines https://www.youtube.com/watch?v=JwGnCIsoPU	Sumativa
Sesión 9	Reconocer mis rutinas saludable, no saludables y	Afiches	Se hará un conversatorio en español acerca de las rutinas saludables, no saludables y las actividades que	Imágenes correspondientes al video talking about	formativa

	familiares		normalmente realizan en familia. Después se les dará a los estudiantes un sobre con las imágenes correspondientes al video anterior y se les pedirá que organicen las imágenes y las clasifiquen en: healthy routines, unhealthy routines and family routines. Luego deberán socializar su trabajo ante la clase y explicar también con cuales actividades del video concuerda.	daily routine	
Sesión 10	Identificar en qué medida los estudiantes desarrollan la comprensión textual mediante el uso de narraciones digitales	Infografía animada	Se presentará a la clase el video varias veces y se pedirá a los estudiantes que respondan 10 preguntas acerca del video.	Video Daily routines https://www.youtube.com/watch?v=WCeYekk10r0&t=5s	Sumativa

Anexo B

Consentimiento informado

Yo _____ con cédula de ciudadanía número _____, mayor de edad, y yo _____ con cédula de ciudadanía número _____, mayor de edad, madre (), padre (), acudiente () o representante legal () del estudiante _____ de _____ años de edad, he/hemos sido informado(s) acerca de la investigación que se va a realizar con los estudiantes de grado quinto de esta institución.

Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de nuestro hijo(a), en la aplicación de instrumentos, observación y recolección de datos, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta investigación que va a realizar la maestra de Inglés CLARIVEL SEGURA CUERO identificada con número de cédula 31573596 de Cali y a su vez estudiante de maestría en educación de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, con la asesoría de la profesora Karen Shirley López, cédula de ciudadanía 1130586139 de Cali, entiendo/entendemos que:

- La participación de nuestro hijo(a) en este estudio o los resultados obtenidos por la docente, no tendrán repercusiones o consecuencias negativas en sus actividades escolares, evaluaciones o valoraciones en el grado.
- La participación de nuestro hijo(a) en este estudio no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para nuestro hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.

- La identidad de nuestro hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrado durante la aplicación de instrumentos se utilizarán únicamente para los propósitos de investigación de la Pontificia Universidad Javeriana y como evidencia del estudio a realizar por parte de la maestra.
- Nuestro hijo(a) podrá retirarse del estudio en cualquier momento, pero los datos obtenidos hasta ese momento seguirán formando parte de la investigación, a menos que se solicite expresamente que la información sea borrada de la base de datos.
- La Pontificia Universidad Javeriana y la docente que realiza el estudio garantizarán la protección de las imágenes de nuestro hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente del trabajo de investigación de la docente.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimiento informados, y de forma consciente y voluntaria.

DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO
DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

NO DOY (NO

Para la participación de nuestro hijo(a) en la aplicación de instrumentos para investigación de la maestra en las instalaciones de una institución educativa pública de la ciudad de Cali, lugar donde estudia.

Lugar y fecha _____

Firma padre _____

Firma madre _____

CC _____

CC _____

Firma acudiente o representante legal _____