



**Fortalecimiento de la competencia lectora en nivel literal en inglés mediante el  
Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de sexto grado en la Instituto Técnico  
Agrícola Nuestra Señora del Socorro del municipio de Guaca, Santander**

**Laura Valentina Jaimes Méndez**

**Corporación Universitaria Minuto de Dios  
Rectoría Santanderes  
Sede Cúcuta / Bucaramanga, Santander  
Maestría en Ambientes de Aprendizaje  
2025**



**Fortalecimiento de la competencia lectora en nivel literal en inglés mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de sexto grado en la Instituto Técnico Agrícola Nuestra Señora del Socorro del municipio de Guaca, Santander**

**Laura Valentina Jaimes Méndez**

**Director Metodológico**

**Erika Patricia Ramírez Oliveros**

**Director de línea**

**Angelica Nohemy Rangel Pico**

**Corporación Universitaria Minuto de Dios**

**Rectoría Santanderes**

**Sede Cúcuta / Bucaramanga, Santander**

**Maestría en Ambientes de Aprendizaje**

**2025**

### **Agradecimientos**

Agradezco, ante todo, a Dios y a la Virgencita por darme salud, sabiduría y fortaleza para enfrentar cada reto de este proceso académico. Su guía constante ha sido fundamental para alcanzar esta meta.

A mi mamá Alejandrina Méndez, por acompañarme con amor, paciencia y apoyo en cada etapa de la maestría. Gracias por no dejarme desfallecer y por creer en mí incluso cuando tuve que detener mis estudios por motivos laborales y en especial a mi hijo Alan Matías quien ha sido mi motor y mi fuerza para salir adelante.

A todas las personas que hicieron parte de este camino, que con su comprensión, consejos o compañía contribuyeron a que este sueño se hiciera realidad.

Este título representa esfuerzo, perseverancia y fe, y es un paso más hacia mis metas propuestas.

### **Dedicatoria**

Dedico este trabajo con profundo amor a mi mamá, quien ha sido mi pilar incondicional. Gracias por tu apoyo económico, tus palabras de fortaleza y por impulsarme siempre a seguir adelante, incluso en los momentos más difíciles.

Dedico también este logro a la memoria de mi padre Álvaro Jaimes. Su partida en medio de este proceso dejó un vacío inmenso, pero su recuerdo y sus enseñanzas me dieron la fuerza para continuar. Este título también es para él.

A mi hijo, Alan Matías, mi mayor motivación y motor de vida. Cada esfuerzo y cada paso en este camino han sido pensando en brindarle un mejor futuro. Este logro es, sobre todo, para él.

## Tabla de Contenido

	Pág.
<b>Resumen .....</b>	<b>10</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>11</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>12</b>
<b>1. Justificación.....</b>	<b>15</b>
<b>2. Descripción del problema .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Planteamiento del problema .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2 Formulación del problema de investigación.....</b>	<b>23</b>
<b>3. Objetivos.....</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Objetivo general.....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Objetivos específicos .....</b>	<b>24</b>
<b>4. Marco referencial.....</b>	<b>25</b>
<b>4.1 Antecedentes .....</b>	<b>25</b>
<b>4.1.1 Antecedentes internacionales.....</b>	<b>25</b>
<b>4.1.2 Antecedentes nacionales .....</b>	<b>28</b>
<b>4.1.3 Antecedentes regionales .....</b>	<b>31</b>
<b>4.2 Marco teórico.....</b>	<b>33</b>
<b>4.2.1 Aprendizaje Basado en Proyectos.....</b>	<b>33</b>
<b>4.2.2 La enseñanza de inglés como lengua extranjera .....</b>	<b>34</b>
<b>4.3 Marco conceptual.....</b>	<b>35</b>
<b>4.3.1 Lectura.....</b>	<b>35</b>
<b>4.3.2 Comprensión lectora en inglés.....</b>	<b>36</b>
<b>4.3.3 Enseñanza de la lectura literal en inglés.....</b>	<b>39</b>
<b>4.3.4 Aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica en inglés.....</b>	<b>40</b>
<b>4.4 Marco normativo.....</b>	<b>41</b>
<b>5. Metodología.....</b>	<b>43</b>
<b>5.1 Tipo de investigación .....</b>	<b>43</b>

<b>5.2 Enfoque de la investigación.....</b>	<b>43</b>
<b>5.3 Diseño de la investigación.....</b>	<b>44</b>
<b>5.4 Procedimiento.....</b>	<b>44</b>
<b>5.5 Población y muestra.....</b>	<b>45</b>
<b>5.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información .....</b>	<b>46</b>
<b>5.6.1 Validez y fiabilidad.....</b>	<b>47</b>
<b>5.5 Análisis de la Información.....</b>	<b>47</b>
<b>6. Resultados.....</b>	<b>48</b>
<b>6.1 Caracterización de las habilidades de lectura literal en inglés mediante una prueba diagnóstica de entrada para la identificación del nivel de competencias de los estudiantes de sexto grado del ITANSS.....</b>	<b>48</b>
<b>6.2 Diseño de una propuesta pedagógica mediada por el Aprendizaje Basado en Proyectos para el fortalecimiento de las competencias en lectura literal en inglés de los estudiantes de sexto grado del ITANSS.....</b>	<b>56</b>
<b>6.3 Implementación de la propuesta pedagógica mediada por el Aprendizaje Basado en Proyectos para el fortalecimiento de las competencias en lectura literal en inglés en una muestra piloto de estudiantes de sexto grado del ITANSS. ....</b>	<b>69</b>
<b>6.3.1 Sesión 1. Diagnóstico Inicial: “Introducing the Project: My Little Garden”... 70</b>	
<b>6.3.2 Sesión 2. Lanzamiento del Proyecto con Classroom: “Reading Simple Sentences about Plants”.....</b>	<b>72</b>
<b>6.3.3 Sesión 3. Estrategias de Extracción (Narrativos): “Describing Our Plants”... 73</b>	
<b>6.3.4 Sesión 4. Estrategias de Extracción (Expositivos Agrícolas): “Reading and Matching”.....</b>	<b>75</b>
<b>6.3.5 Sesión 5. Creación del Farm Guide Digital: “My Garden Text” .....</b>	<b>76</b>
<b>6.3.6 Sesión 6. Socialización y Metacognición: “Creating Our English Garden Poster” .....</b>	<b>78</b>
<b>6.3.7 Sesión 7. Prueba de Salida y Cierre: “Final Presentation: Our English Garden” .....</b>	<b>79</b>
<b>6.4 Evaluación de las habilidades de lectura literal en inglés mediante una prueba diagnóstica de salida para la identificación del nivel de competencias alcanzado....</b>	<b>81</b>

<b>8. Conclusiones.....</b>	<b>85</b>
<b>9. Recomendaciones.....</b>	<b>87</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>88</b>
<b>Apéndices.....</b>	<b>94</b>

### Lista de tablas

	Pág.
<b>Tabla 1. Procedimientos.....</b>	44
<b>Tabla 2. Técnicas e instrumentos.....</b>	46
<b>Tabla 3. Variables del estudio .....</b>	49
<b>Tabla 4. Distribución por sexo.....</b>	49
<b>Tabla 5. Distribución por edad.....</b>	50
<b>Tabla 6. Distribución de resultados prueba diagnóstica.....</b>	50
<b>Tabla 7. Descriptivos prueba diagnóstica .....</b>	53
<b>Tabla 8. Análisis de diario de campo.....</b>	54
<b>Tabla 9. Estudios de referencia sobre ABP.....</b>	58
<b>Tabla 10. Elementos del Aprendizaje Basado en Proyectos .....</b>	60
<b>Tabla 11. Síntesis de la propuesta pedagógica basada en el ABP.....</b>	63
<b>Tabla 12. El ABP en el proyecto “Farm Guide” .....</b>	66
<b>Tabla 13. Fases del ciclo de proyecto por sesión .....</b>	67
<b>Tabla 14. Alineación entre sesiones, estrategias de lectura literal y criterios de evaluación .....</b>	68
<b>Tabla 15. Distribución de resultados prueba de salida .....</b>	82
<b>Tabla 16. Descriptivos prueba de salida .....</b>	83
<b>Tabla 17. Prueba T de muestras emparejadas.....</b>	84

**Lista de figuras**

	Pág.
<b>Figura 1.</b> <i>Evidencia de la sesión 1</i> .....	71
<b>Figura 2.</b> <i>Evidencia de la sesión 2</i> .....	72
<b>Figura 3.</b> <i>Evidencia de la sesión 3</i> .....	74
<b>Figura 4.</b> <i>Evidencia de la sesión 4</i> .....	75
<b>Figura 5.</b> <i>Evidencia de la sesión 5</i> .....	77
<b>Figura 6.</b> <i>Evidencia de la sesión 6</i> .....	78
<b>Figura 7.</b> <i>Evidencia de la sesión 7</i> .....	80

**Lista de apéndices**

	Pág.
<b>Apéndice A.</b> <i>Prueba diagnóstica</i> .....	94
<b>Apéndice B.</b> <i>Prueba de salida</i> .....	96
<b>Apéndice C.</b> <i>Guía de observación</i> .....	98
<b>Apéndice D.</b> <i>Planeación de clase</i> .....	99

### **Resumen**

La comprensión lectora en lengua extranjera constituye un componente esencial para el desarrollo de competencias comunicativas en los sistemas educativos. Por ello, el objetivo central de este estudio fue fortalecer la competencia lectora en nivel literal en inglés mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de sexto grado en la Instituto Técnico Agrícola Nuestra Señora del Socorro del municipio de Guaca, Santander. La metodología mixta de enfoque descriptivo permitió la aplicación de un instrumento pretest y posttest, así como una intervención pedagógica en una población de 23 estudiantes. Los resultados permitieron caracterizar las habilidades de lectura literal en inglés para el posterior diseño e implementación de la propuesta pedagógica mediada por ABP, para luego realizar una evaluación de las habilidades de lectura literal en inglés alcanzado por los estudiantes. Se concluye que, la innovación educativa estuvo centrada en la generación de un aprendizaje basado en proyectos frente a una segunda lengua en un contexto educativo donde predomina el ejercicio escolar agropecuario, siendo este un aspecto clave dentro de la investigación realizada.

Palabras clave: comprensión lectora, lengua extranjera, lectura literal en inglés, innovación educativa, contexto educativo.

### **Abstract**

Foreign language reading comprehension is an essential component for developing communicative competence in educational systems. Therefore, the central objective of this study was to strengthen literal reading comprehension in English through Project-Based Learning (PBL) in sixth-grade students at the Nuestra Señora del Socorro Agricultural Technical Institute in the municipality of Guaca, Santander. The mixed-methods approach, with a descriptive focus, allowed for the application of a pre-test and post-test instrument, as well as a pedagogical intervention with a population of 23 students. The results enabled the characterization of literal reading skills in English for the subsequent design and implementation of a PBL-mediated pedagogical proposal, followed by an evaluation of the students' achieved literal reading skills in English. It is concluded that the educational innovation centered on generating project-based learning in a second language within an educational context where agricultural school activities predominate, a key aspect of the research conducted.

Keywords: reading comprehension, foreign language, literal reading in English, educational innovation, educational context.

## Introducción

La comprensión lectora en lengua extranjera constituye un componente esencial para el desarrollo de competencias comunicativas en los sistemas educativos especialmente en un contexto globalizado en el que el acceso a la información y la participación en escenarios académicos y profesionales exige el dominio funcional del inglés. En el caso de la lectura literal representa el nivel base a partir del cual se edifican procesos de mayor complejidad cognitiva como la inferencia, el análisis crítico y la metacognición, elementos indispensables para una formación integral orientada al pensamiento autónomo, a la construcción de ciudadanía global y al fortalecimiento de la motivación por el aprendizaje.

De acuerdo con Díaz (2023) y Ramírez (2022), la capacidad para identificar información explícita en textos breves permite a los estudiantes ampliar sus habilidades lectoras, mejorar su autoeficacia y enfrentar con mayor solvencia las demandas cognitivas de la escolaridad y de la vida en sociedad, por lo que los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2022) evidencian profundas brechas en el desempeño lector de los estudiantes colombianos en comparación con el promedio de los países de la OCDE.

En dicha prueba, apenas el 49 % de los jóvenes alcanza el Nivel 2 o superior en lectura, lo que pone de manifiesto la dificultad generalizada para localizar información explícita en textos de complejidad moderada. Esta situación es aún más preocupante en entornos donde las condiciones estructurales y pedagógicas limitan el acceso a materiales auténticos, a recursos digitales y a procesos de enseñanza del inglés sistemáticos y

contextualizados. Informes del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) también confirman que, en las pruebas Saber, el área de lectura crítica en inglés presenta bajos niveles de logro, en gran medida por la carencia de estrategias didácticas que favorezcan la comprensión de los elementos explícitos del texto.

En este contexto se inscribe la presente investigación, desarrollada en la Institución Técnica Agrícola Nuestra Señora del Socorro (ITANSS) del municipio de Guaca, Santander, en donde los diagnósticos institucionales muestran que los estudiantes de sexto grado presentan un desempeño limitado en la identificación de datos literales en textos en inglés, con dificultades asociadas al escaso dominio de vocabulario, a la mínima exposición a formatos digitales y a la dispersión de la enseñanza del idioma.

Estas limitaciones se acentúan por factores como la insuficiencia de docentes con formación especializada en inglés, la fragmentación curricular y las restricciones tecnológicas que caracterizan a las instituciones rurales, lo cual impide el avance hacia aprendizajes significativos y limita la equidad en el acceso al conocimiento, profundizando la brecha existente entre zonas urbanas y rurales en lo relativo a la formación en lenguas extranjeras.

Frente a esta problemática, se plantea como propósito central de la investigación el fortalecimiento de la competencia lectora en nivel literal en inglés en los estudiantes de sexto grado, mediante la implementación de una propuesta pedagógica basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta metodología, al situar al estudiante en el centro del proceso y vincular el conocimiento con situaciones significativas, se configura como una estrategia pertinente para transformar el modo en que se enseña y se aprende el inglés como lengua extranjera.

Adicionalmente, a través de un diseño metodológico de carácter mixto se contempla la aplicación de una prueba diagnóstica inicial, el diseño e implementación de la propuesta didáctica, y la evaluación de sus efectos mediante una prueba de salida. En este sentido, se espera generar evidencia empírica sobre la efectividad del ABP para mejorar la comprensión lectora literal en contextos rurales, así como aportar elementos pedagógicos que orienten la transformación de las prácticas educativas en el área de inglés.

## **1. Justificación**

La realización de un trabajo de investigación para fortalecer la competencia lectora en nivel literal en inglés mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de sexto grado en la Instituto Técnico Agrícola Nuestra Señora del Socorro del municipio de Guaca, Santander, adquiere una importancia y relevancia social significativas, debido a que, según el MEN (2006), la competencia lectora en inglés es una habilidad fundamental en el mundo actual, donde el dominio de este idioma es cada vez más necesario en diversos ámbitos laborales, académicos y sociales, lo que es esencial para preparar a los estudiantes para los desafíos del futuro.

Teniendo en cuenta lo descrito por Solórzano y Loor (2023), este estudio se justifica en el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), debido a que ofrece una metodología innovadora y efectiva para promover el desarrollo de habilidades lectoras, ya que, al trabajar en proyectos relacionados con temas de su interés, los estudiantes se involucran activamente en el proceso de aprendizaje, lo que aumenta su motivación y compromiso. Además, desde la visión de Aldana (2018) el ABP fomenta el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración, competencias esenciales para el éxito en la sociedad actual.

En el contexto específico de la Instituto Técnico Agrícola Nuestra Señora del Socorro en Guaca, Santander, esta iniciativa tiene implicaciones prácticas significativas, ya que se está preparando a los estudiantes para acceder a oportunidades educativas y laborales más amplias en el futuro. Esto fundamentado en lo expuesto por Álvarez y Chaparro (2022), quienes hacen referencia que, al integrar el aprendizaje del idioma inglés

con proyectos relacionados con la agricultura y la tecnología agropecuaria, se estaría proporcionando una formación integral y relevante para la comunidad local.

En general, realizar un trabajo de investigación para fortalecer la competencia lectora en nivel literal en inglés mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de sexto grado en la Instituto Técnico Agrícola Nuestra Señora del Socorro del municipio de Guaca, Santander, no solo tiene implicaciones prácticas inmediatas para los estudiantes y la institución educativa, sino que también contribuye de manera significativa a preparar a los jóvenes para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado y altamente competitivo, tal y como lo exige el MEN (2015).

Por demás, la presente investigación se justifica desde su valor teórico al contribuir a la consolidación de un cuerpo de conocimiento en torno a la enseñanza de la lectura literal en inglés como lengua extranjera mediante enfoques pedagógicos innovadores, para que esa articulación entre lectura y ABP reconfigure el papel del estudiante como sujeto activo del aprendizaje y del docente como mediador de experiencias significativas. En este sentido, el estudio aporta fundamentos una experiencia didáctica del inglés en contextos rurales.

Desde la perspectiva de la práctica pedagógica, esta investigación tiene implicaciones relevantes al proponer una estrategia concreta, pertinente y contextualizada para mejorar el desempeño lector literal en estudiantes de sexto grado en un entorno con condiciones estructurales limitadas del Instituto Técnico Agrícola Nuestra Señora del Socorro, donde se avanza en la construcción de prácticas educativas para la mejora de los aprendizajes, en términos de recursos y tiempos escolares, ofreciendo al profesorado herramientas ajustables a otras áreas del currículo.

En relación con la promoción de aprendizajes significativos, la investigación busca potenciar el desarrollo de habilidades lectoras desde una lógica que conecte lo aprendido con los intereses, experiencias y proyecciones del estudiante. El nivel literal de lectura, aunque básico en la jerarquía cognitiva, constituye un umbral necesario para acceder al significado de los textos y progresar hacia niveles de mayor complejidad como la inferencia, el análisis y la valoración crítica. Así pues, el estudio responde a una necesidad diagnóstica puntual y abre posibilidades para que los estudiantes del sector accedan con mayor equidad a los saberes globales mediados por la innovación educativa.

## **2. Descripción del problema**

### **2.1 Planteamiento del problema**

Es esencial adoptar un enfoque gradual desde lo general hacia lo específico al diseñar una estrategia para abordar problemas, contextualizar y formular preguntas de investigación. Esta tarea implica comprender dos áreas principales discutidas a nivel internacional en relación con la educación basada en tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La primera se refiere a las limitaciones y disparidades que han surgido en diferentes entornos, tanto rurales como urbanos, en cuanto a la integración de la tecnología en la enseñanza. La segunda está vinculada con los resultados de evaluaciones estandarizadas.

En esta perspectiva, la incorporación de tecnología y sus aplicaciones en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés para estudiantes en la mitad de su carrera ha sido crucial para garantizar la calidad educativa. Este enfoque pone de relieve la importancia de poner la tecnología al servicio de la educación, como señalan Cabero, Vázquez y López (2018). Es imperativo que las personas implementen cambios estructurales que les permitan llevar a cabo transformaciones en los entornos educativos. En este contexto, el desafío de elevar los estándares mediante la adopción de herramientas tecnológicas digitales ha sido significativo.

Como consecuencia de esto, las instituciones educativas han dedicado esfuerzos a mejorar los entornos de aprendizaje, garantizando así que los marcos pedagógicos y las competencias en cada campo de estudio tengan acceso a una variedad de materiales, estrategias didácticas y recursos de aprendizaje (Cabero, Fernández y Marín, 2017). Desde

una perspectiva centrada en la tecnología, investigadores como Martínez, Hinojo y Díaz (2018) destacan que, en varias áreas urbanas y rurales en todo el mundo, los servicios educativos no han logrado fomentar el aprendizaje de manera efectiva debido a su incapacidad para integrar los beneficios de la tecnología en sus prácticas.

Además, estos investigadores sostienen que diversas demandas funcionales de la educación contemporánea, especialmente aquellas relacionadas con la calidad, no pueden ser satisfechas completamente debido a las limitaciones en las oportunidades de enseñanza y aprendizaje en áreas clave como el lenguaje, las matemáticas y las ciencias durante el ciclo básico, dejando de lado otros conjuntos de conocimientos importantes.

Informes internacionales como el de Zapata et al. (2017) señalan que la brecha digital conlleva a brechas cognitivas en las instituciones de educación primaria y secundaria, restringiendo así la gestión del conocimiento en estos entornos. Este problema ha sido identificado en múltiples regiones de Europa y Estados Unidos, a pesar de ser potencias mundiales en varios ámbitos, revelando deficiencias en el ámbito educativo. En el contexto latinoamericano, investigadores como Véliz et al. (2018) han observado una desconexión alarmante entre el avance tecnológico y el desarrollo educativo, especialmente en países como Ecuador, Bolivia, Venezuela, Perú, Brasil y Colombia.

Desde otras fuentes relevantes como indicó Camargo (2020), las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) enfrentan desafíos significativos en las zonas urbanas y rurales de Colombia debido a la escasez de herramientas digitales y tecnológicas, así como a la falta de infraestructura educativa y tecnológica que pueda mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Torres (2020), por su parte, ha investigado sobre la calidad

educativa y el desempeño académico de los estudiantes en entornos de educación tradicional frente a aquellos que utilizan tecnología como mediación.

Según este autor, la educación tradicional, cuando se combina con innovaciones educativas no tecnológicas, puede mejorar los niveles de aprendizaje y los resultados académicos. Sin embargo, no logra el mismo impacto que las herramientas tecnológicas o el contenido educativo digital y virtual para docentes y alumnos. Este punto es relevante porque, aunque se reconoce la falta de innovación tecnológica en la educación colombiana, se destaca el papel de los métodos tradicionales de enseñanza potenciados con innovaciones no tecnológicas.

Este escenario se vincula con lo que Torres (2020) describe como la visión de sostenibilidad educativa de la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE), basada en los resultados de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) y los informes de calidad del Ministerio de Educación de Colombia. Según el autor, los resultados de los estudiantes en las pruebas internacionales estandarizadas muestran que Colombia enfrenta serios problemas de rendimiento académico en áreas cruciales, colocándolo por debajo del promedio internacional de PISA.

Asimismo, para Rico y Olabe (2018) los resultados de las pruebas estandarizadas a nivel nacional revelan disparidades significativas en el desempeño de los estudiantes de educación básica en todo el país, siendo los estudiantes de áreas suburbanas y rurales los que muestran un rendimiento más bajo. Además, el informe reciente de la OCDE (2021) destacó un aumento en la brecha digital, donde Colombia ocupa el tercer lugar con el 14% del acceso total a banda ancha en comparación con 2019, según el promedio de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Los aspectos mencionados sobre la perspectiva tecnológica, el desempeño en pruebas estandarizadas y la enseñanza del inglés como lengua extranjera subrayan la relevancia de la educación y el aprendizaje en múltiples áreas donde el inglés tiene presencia, permitiendo acceso a diversas fuentes de información y desarrollo profesional para los docentes. Esto implica la necesidad de una colaboración entre instituciones educativas, centros de investigación, organizaciones internacionales y gobiernos para promover una visión futura de estudiantes alfabetizados en inglés como segundo idioma.

En respuesta a esto, el gobierno colombiano ha revisado su objetivo de alcanzar el bilingüismo para el 2025, involucrando a que los estudiantes que cursen la educación formal de bachillerato y universidad deberán alcanzar al menos el nivel B1 al finalizar el bachillerato y el nivel B2 al culminar la educación universitaria, comunicándose y comprendiendo el idioma inglés. Asimismo, se espera que los graduados con licenciatura en inglés alcancen el nivel C1 (MEN, 2015).

En este sentido, para analizar el problema en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se presentan los resultados de la prueba nacional estandarizada SABER 9°, los cuales muestran que el promedio de desempeño en inglés del establecimiento educativo es significativamente inferior al de los colegios privados de la misma área geográfica y al grupo de comparación GC 4 de la misma entidad territorial. La variabilidad del rendimiento promedio en inglés de los estudiantes de grado noveno en el establecimiento educativo es comparable a la de otros colegios oficiales, tanto urbanos como rurales, en la misma región. Además, considerando tanto el nivel de la institución a nivel territorial como el desempeño individual del colegio, se observa que el porcentaje de estudiantes del colegio en el nivel de desempeño A- es inferior al de otras escuelas en

Colombia y en la misma entidad territorial, incluyendo tanto instituciones urbanas como rurales, y está por debajo de los grupos de comparación GC 1 y 2.

En cuanto al nivel de desempeño A1, el porcentaje de estudiantes del colegio supera al de otras instituciones educativas, tanto públicas como privadas, a nivel nacional y territorial. Por otro lado, en el nivel A2, los resultados indican puntajes inferiores a la media nacional y por debajo de otras escuelas, tanto públicas como privadas, en la misma región. Respecto al nivel B1, el porcentaje de estudiantes del colegio es similar al de otras escuelas a nivel nacional y superior al de la entidad territorial, pero inferior al de las escuelas privadas en la misma región. En cuanto al nivel B+, los resultados muestran un desempeño inferior al promedio nacional y territorial, así como a las escuelas urbanas en el departamento, y similar al de las escuelas rurales en la misma entidad.

En el ámbito educativo analizado, se detectan problemas relacionados con la lectura literal en inglés como lengua extranjera entre los estudiantes de grado noveno. Se identifica la falta de docentes especializados en áreas rurales como una causa principal de los bajos niveles de comprensión lectora. Esta carencia se traduce en deficiencias en vocabulario y gramática, lo que dificulta a los alumnos completar lecturas en inglés y afecta su progreso académico, evidenciado en evaluaciones internas y pruebas nacionales que muestran resultados por debajo de la media.

La principal deficiencia observada en el desarrollo de habilidades en el grado sexto es la falta de comprensión lectora, según evaluaciones institucionales y pruebas internas. Un gran porcentaje de estudiantes tiene dificultades para entender palabras e ideas básicas, identificar conceptos principales y responder preguntas en textos simples. Estas dificultades están vinculadas con deficiencias previas en vocabulario y gramática, lo que ha llevado a

un bajo desempeño académico. Aunque el problema se aborda en el contexto del inglés, afecta el rendimiento general de los estudiantes y su motivación para superar las dificultades encontradas. Por tanto, se propone en este estudio de aprendizaje basado en proyectos para el fortalecimiento de la competencia lectora en nivel literal en inglés en estudiantes de sexto grado en la Instituto Técnico Agrícola Nuestra Señora del Socorro del municipio de Guaca, Santander.

## **2.2 Formulación del problema de investigación**

¿Cómo fortalecer la competencia lectora en nivel literal en inglés mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de sexto grado en la Instituto Técnico Agrícola Nuestra Señora del Socorro del municipio de Guaca, Santander?

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

Fortalecer la competencia lectora en nivel literal en inglés mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de sexto grado en la Instituto Técnico Agrícola Nuestra Señora del Socorro del municipio de Guaca, Santander.

#### **3.2 Objetivos específicos**

1. Caracterizar las habilidades de lectura literal en inglés mediante una prueba diagnóstica de entrada para la identificación del nivel de competencias de los estudiantes de sexto grado del ITANSS.
2. Diseñar una propuesta pedagógica mediada por el Aprendizaje Basado en Proyectos para el fortalecimiento de las competencias en lectura literal en inglés de los estudiantes de sexto grado del ITANSS.
3. Implementar la propuesta pedagógica mediada por el Aprendizaje Basado en Proyectos para el fortalecimiento de las competencias en lectura literal en inglés en una muestra piloto de estudiantes de sexto grado del ITANSS.
4. Evaluar las habilidades de lectura literal en inglés mediante una prueba diagnóstica de salida para la identificación del nivel de competencias alcanzado.

## 4. Marco referencial

### 4.1 Antecedentes

#### 4.1.1 Antecedentes internacionales

En un estudio realizado por Elaish et al. (2019) en Arabia Saudita, se identificó una falta de motivación entre los estudiantes de inglés, lo que afectaba su proceso de aprendizaje. Como solución, sugirieron la implementación de tecnologías de juegos digitales, especialmente juegos móviles, para despertar el interés en aprender nuevos idiomas. Como resultado de esta propuesta, se desarrolló y lanzó VocabGame, una aplicación móvil basada en tácticas persuasivas, disponible en Google Play Store.

Los hallazgos indican que VocabGame logra motivar a los estudiantes árabes nativos que estudian inglés, lo que se reflejó en una mejora significativa en el rendimiento de aquellos que participaron en un grupo experimental, en comparación con un grupo de control. Tras la intervención del aprendizaje móvil, los estudiantes del grupo experimental demostraron un incremento notable en su nivel de motivación.

Se concluye que el uso de aplicaciones de juegos móviles es beneficioso para aquellos estudiantes que muestran un bajo rendimiento inicial en el estudio del inglés, además de aumentar su confianza. Este estudio aporta al ámbito pedagógico al destacar la importancia de enseñar inglés como idioma extranjero y el papel crucial del vocabulario en este proceso. Se enfatiza la necesidad de motivar a los estudiantes para fomentar su aprendizaje efectivo.

En su estudio llevado a cabo en Polonia, Mospan (2020) investigó la efectividad de los dispositivos móviles en la enseñanza y aprendizaje del inglés, con el propósito de

examinar el potencial de las aplicaciones educativas descargadas en los teléfonos móviles de los estudiantes en su integración en las actividades de aprendizaje de inglés en el aula. La investigación se basó en una encuesta en línea realizada a 102 estudiantes de Polonia y Ucrania.

Los resultados indican que las aplicaciones pueden ser útiles como herramientas educativas para ampliar las perspectivas de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje y adquisición del inglés. Se concluye que el uso consciente de dispositivos móviles puede brindar una aplicación práctica del aprendizaje del inglés en el mundo real, sirviendo como un complemento a lo enseñado por los profesores en el aula. Este estudio contribuye a la investigación actual al proponer un modelo de integración tecnológica en la educación, partiendo del supuesto de que las aplicaciones móviles desempeñan un papel complementario en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Korkmaz (2021), en su investigación, señala la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza al siglo XXI, enfatizando el uso de recursos digitales y tecnología para promover nuevas modalidades de Aprendizaje Basado en Proyectos tanto dentro como fuera del aula. Destaca el papel crucial del ABP en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, específicamente utilizando recursos en línea, que demostraron mejorar la comprensión lectora en inglés.

En este proyecto, se explora el Aprendizaje Basado en Proyectos en el aula y se busca transformar el juego como una herramienta que promueva el progreso académico de los estudiantes, al tiempo que se garantiza que sea una experiencia divertida y educativa mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos. Se destaca la importancia de que los

docentes se mantengan actualizados con las nuevas tecnologías para satisfacer las demandas del mundo moderno.

En un estudio realizado en Makassar (Indonesia) por Hambali, Rahman y Atmowardoyo (2019), quienes determinaron si la implementación del aprendizaje basado en proyectos podría mejorar la comprensión lectora y el interés por la lectura en estudiantes de segundo grado de SMK Muhammadiyah 4 Tallo Makassar. Se llevó a cabo un diseño cuasi experimental con una muestra de 72 estudiantes divididos en grupo experimental y grupo de control. Los instrumentos utilizados fueron pruebas de comprensión lectora y cuestionarios. Los datos se analizaron con pruebas de muestras independientes y estadística inferencial. Los resultados mostraron una mejora significativa en la comprensión lectora en el grupo experimental, con una puntuación media de 83,22, en comparación con el grupo de control, cuya puntuación media fue de 77,83. Además, el cuestionario reveló un alto nivel de interés por parte de los estudiantes hacia el aprendizaje basado en proyectos, con un 38,9% de interés muy alto y un 52,8% de interés alto. Estos hallazgos sugieren que el uso de esta estrategia puede ser efectivo para mejorar tanto la comprensión lectora como el interés por la lectura en estudiantes de segundo grado.

En otro contexto, Zhang, Lu y Yang (2023) exploraron el impacto del aprendizaje basado en proyectos en la competencia lectora de estudiantes de escuela primaria en un entorno de aprendizaje combinado en China. Se adopta un diseño de método mixto para este propósito. Los resultados indican que el aprendizaje basado en proyectos es más efectivo que la enseñanza tradicional para mejorar el comportamiento y la actitud lectora de los estudiantes. Además, se observa un aumento en el nivel de lectura y la capacidad de comprensión lectora con dos propósitos de lectura. Estos hallazgos brindan una base

empírica y orientación práctica para los profesores de escuelas primarias en China al implementar estrategias de aprendizaje basadas en proyectos.

Por último, Imbaquingo y Cárdenas (2023), desarrollaron un estudio que tuvo como objetivo investigar la efectividad del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para mejorar las habilidades de lectura en inglés entre estudiantes de noveno grado en una escuela en Quito. Se empleó un enfoque de métodos mixtos, combinando una revisión de literatura con métodos descriptivos. Se utilizaron guías de observación y cuestionarios para recopilar datos sobre las preferencias de lectura y las experiencias de los docentes con el ABP. Tras la implementación del ABP, los 20 estudiantes participantes mostraron mayor motivación y avances en sus habilidades de lectura, involucrándose en proyectos relevantes para su entorno educativo y social. Los resultados destacan la efectividad del ABP en el desarrollo de habilidades lectoras en inglés. Se concluye que los educadores tienen la responsabilidad de estimular el desarrollo de estas habilidades, especialmente en etapas tempranas de la escolarización. El estudio respalda la recomendación de adoptar el ABP en contextos de aprendizaje del inglés para mejorar las habilidades de lectura de los estudiantes.

#### ***4.1.2 Antecedentes nacionales***

A nivel nacional, se llevó a cabo un estudio por Ardila e Ibarguen (2021), el cual se centró en el fomento de las habilidades comunicativas en inglés mediante la utilización de aplicaciones móviles disponibles en internet y el Aprendizaje Basado en Proyectos. El propósito principal fue establecer un enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos en el aprendizaje del inglés, abarcando las áreas de escucha, habla, lectura y escritura, dirigido a estudiantes de instituciones educativas en Medellín. Los resultados de las pruebas aplicadas

revelaron dificultades específicas en el vocabulario y la construcción de textos entre los estudiantes, lo cual subraya la necesidad de orientar las aplicaciones hacia aspectos que fortalezcan las habilidades lingüísticas generales en inglés. La contribución significativa de esta investigación reside en su metodología, que respalda la intención delineada en los objetivos específicos mediante el uso de evaluaciones de entrada y salida para medir el impacto de las estrategias didácticas implementadas en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Sánchez (2022) llevó a cabo una investigación con el propósito de estimular el desarrollo del vocabulario en inglés mediante la aplicación móvil denominada ReadUp como proyecto de aula. Los participantes del estudio tuvieron acceso a dispositivos móviles o computadoras para utilizar esta aplicación, la cual se dividió en cuatro fases: pretest, caracterización, postest y análisis. Los resultados revelaron que el modelo educativo implementado a través de la aplicación móvil facilitó a los estudiantes la adquisición de vocabulario en inglés, gracias a los ejercicios de comprensión de lectura y juegos ofrecidos por la aplicación. Se llegó a la conclusión de que el uso de ReadUp permitió a los estudiantes mejorar su vocabulario en inglés y fortalecer su capacidad de comprensión de lectura en ese idioma. Este estudio aporta a la investigación actual al demostrar que el empleo del Aprendizaje Basado en Proyectos a través de dispositivos móviles resulta motivador para los estudiantes, quienes perciben la aplicación como una herramienta amigable y beneficiosa.

Paredes (2022) llevó a cabo una investigación con el propósito de mejorar la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera mediante la utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la intervención didáctica del Aprendizaje Basado en Proyectos. Este estudio adoptó un enfoque cualitativo descriptivo y

se estructuró en tres etapas: el diagnóstico inicial de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, la implementación de la intervención didáctica de Aprendizaje Basado en Proyectos para fomentar una interacción dinámica y participativa, y finalmente, la evaluación de la efectividad de la intervención mediante un instrumento diseñado para medir su impacto.

Los resultados revelaron un progreso secuencial en los niveles de comprensión lectora literal e inferencial como consecuencia de la intervención. Además, se destacó la utilidad de las herramientas tecnológicas en el fortalecimiento de la competencia lectora. Este proyecto revela la importancia de integrar las TIC y el Aprendizaje Basado en Proyectos como recursos educativos para mejorar la comprensión lectora, enfatizando la accesibilidad de las herramientas para los estudiantes.

Por último, Galeano (2019) centró su estudio en el uso del aula virtual como herramienta mediadora del Aprendizaje Basado en Proyectos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de secundaria. El enfoque se basó en replantear las planificaciones de clases de inglés con el objetivo de optimizar dicho proceso mediante el uso del aula virtual Moodle. El estudio adoptó un enfoque cualitativo y utilizó el método de investigación-acción para analizar los resultados.

Los hallazgos indicaron que el uso del aula virtual Moodle contribuyó a mejorar el proceso del Aprendizaje Basado en Proyectos en inglés para los estudiantes. Además, aquellos que inicialmente mostraron apatía hacia la actividad gradualmente se vieron atraídos por ella, lo que resultó en una mayor participación en clase. Se concluyó que la implementación de aulas virtuales y actividades interactivas motivó a los estudiantes y mejoró sus habilidades comunicativas en inglés al reforzar comandos, expresiones y

vocabulario. Este estudio resalta la importancia de las actividades didácticas o que requieren interacción entre los estudiantes y el recurso utilizado y el Aprendizaje Basado en Proyectos.

#### ***4.1.3 Antecedentes regionales***

A nivel regional, Vergel (2022), quien se centró en abordar la falta de motivación de los estudiantes de sexto grado de un colegio privado en Bucaramanga, Santander, hacia el aprendizaje del inglés como segunda lengua. El objetivo fue proponer una estrategia de aprendizaje basada en proyectos que incorporara la gamificación y las TIC para aumentar la motivación de los estudiantes. Se utilizó un enfoque de investigación-acción con un paradigma cualitativo, analizando a 80 estudiantes en la modalidad de alternancia en 2021. Los instrumentos de investigación incluyeron un diario de campo y un Escape room diseñado en Genially. Se realizaron encuestas inicial y final para evaluar los avances. Los resultados mostraron una satisfactoria motivación entre los estudiantes durante la implementación del proyecto, demostrando un interés continuo en las clases. Se destacó un gran interés por el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación, con los estudiantes interpretando el libro *Geronimo Stilton: the missing movie* a través de actividades lúdicas. Se concluyó que es necesario proponer estrategias atractivas para lograr un aprendizaje significativo en el aula.

Por demás, Parra (2022) abordó las deficiencias en habilidades digitales y bajo rendimiento en inglés como lengua extranjera entre estudiantes de décimo y undécimo grado en una institución educativa pública en Bucaramanga, Colombia. El objetivo fue analizar la percepción de los estudiantes sobre cómo la creación de objetos virtuales de

aprendizaje en el aula desarrolla sus competencias en tecnologías de la información y facilita el aprendizaje del inglés. Se emplearon observación directa y entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos. El análisis reveló que la creación de estos objetos virtuales desarrolla competencias en tecnologías de la información y motiva el aprendizaje del inglés en los estudiantes. Estos resultados señalan la necesidad de un rediseño curricular mediado por la tecnología y una capacitación docente continua para fomentar el uso efectivo de estos objetos en el aula.

En cuanto a las tendencias, es evidente que existe un interés creciente en la integración de tecnología en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Tanto a nivel internacional como nacional, los estudios enfatizan el potencial de las aplicaciones para mejorar la motivación y el rendimiento de los estudiantes, así como para fortalecer habilidades lingüísticas específicas como el vocabulario y la comprensión lectora. Asimismo, el ABP se presenta como una metodología pedagógica efectiva para involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, fomentando la colaboración, la creatividad y la resolución de problemas.

Sin embargo, estas tendencias también ponen de manifiesto ciertas brechas y limitaciones. Por ejemplo, aunque se reconoce el potencial de las aplicaciones móviles, se señala una falta de estudios exhaustivos que evalúen su efectividad a largo plazo y en diversos contextos educativos. Además, algunos estudios resaltan la necesidad de orientar las aplicaciones hacia aspectos específicos del aprendizaje del inglés, como el vocabulario y la comprensión lectora, para maximizar su impacto en las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

En cuanto al ABP, si bien se destaca su capacidad para promover un aprendizaje significativo y contextualizado, también se identifican desafíos en su implementación. Por ejemplo, algunos estudios señalan dificultades en la planificación y ejecución de proyectos dentro del aula, así como en la evaluación de los resultados obtenidos. Asimismo, la integración efectiva de tecnología en el ABP requiere de docentes capacitados y recursos adecuados, lo cual puede ser una limitación en entornos educativos con recursos limitados.

## **4.2 Marco teórico**

### ***4.2.1 Aprendizaje Basado en Proyectos***

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología educativa que ha ganado reconocimiento en el ámbito pedagógico por su capacidad para fomentar la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, donde a través de esta estrategia, los estudiantes se involucran en la resolución de problemas y la realización de proyectos que les permiten aplicar conocimientos y habilidades de manera práctica y significativa (Aldana, 2018).

Según Aldana (2018), el ABP puede ser especialmente efectivo en la enseñanza del inglés en Colombia, ya que promueve la integración lingüística al proporcionar contextos auténticos para la práctica del idioma. En lugar de limitarse a actividades tradicionales de gramática y vocabulario, los estudiantes trabajan en proyectos que requieren la comunicación efectiva en inglés, lo que les brinda una experiencia más inmersiva y relevante. Por su parte, Cabrera et al. (2020) exploraron los efectos del ABP en la destreza lectora en inglés de estudiantes de secundaria, sugiriendo que el ABP puede contribuir significativamente al desarrollo de habilidades de lectura, ya que los proyectos involucran

la lectura de materiales auténticos y la comprensión de textos en contexto. Al abordar temas de interés para los estudiantes y proporcionarles oportunidades para investigar y analizar información, el ABP fomenta una mayor motivación y compromiso con el proceso de lectura.

Sobre este elemento teórico, Solórzano y Loor (2023) mencionan que el ABP puede ser utilizado para desarrollar habilidades lectoras en la enseñanza y aprendizaje del inglés, tal y como se ha realizado en el contexto de Cuba y América Latina, donde se destaca la importancia de diseñar proyectos que sean culturalmente relevantes y contextualmente significativos para los estudiantes que conecten con el idioma inglés como lengua extranjera, por lo que al integrar la literatura y los recursos institucionales en los proyectos, los educadores pueden crear experiencias de aprendizaje enriquecedoras que promuevan tanto el desarrollo de habilidades lingüísticas como la comprensión cultural.

En general, el Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología educativa que ofrece múltiples beneficios para el desarrollo de habilidades lingüísticas, especialmente en la enseñanza del inglés, suministrando oportunidades para la aplicación práctica de conocimientos y habilidades en contextos auténticos y significativos, el ABP puede mejorar la integración lingüística, fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, y promover un aprendizaje más profundo y duradero (Idarraga, 2021).

#### ***4.2.2 La enseñanza de inglés como lengua extranjera***

En el contexto de la enseñanza de una lengua extranjera, la formación de lectores competentes emerge como uno de los principales retos para los educadores. Para abordar este desafío, es fundamental emplear una variedad de estrategias que faciliten la expresión

oral y escrita de los estudiantes con fluidez y precisión. Cansigno (2010) destaca la importancia de comprender que la lectura no solo implica la comprensión del texto, sino también la capacidad de atribuir significado a lo que se lee, lo cual requiere la aplicación de condiciones y estrategias adecuadas. Se ha observado que los lectores competentes emplean de manera automática métodos, estrategias y técnicas propias de su lengua materna al leer textos en un idioma extranjero (Álvarez y Chaparro, 2022).

En este sentido, los docentes enfrentan el desafío de identificar estos procedimientos y adaptarlos a las necesidades individuales de los estudiantes para garantizar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés (Barrantes, 2021). Los enfoques teóricos, como la teoría de los sistemas, la teoría de la complejidad y el conectivismo, convergen en la promoción de la enseñanza mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Por lo tanto, se opta por un enfoque teórico que incorpora las TIC como una propuesta pedagógica para la enseñanza del inglés, reconociendo su potencial para enriquecer el proceso educativo y mejorar la competencia lectora de los estudiantes (Galeano, 2019).

### **4.3 Marco conceptual**

#### ***4.3.1 Lectura***

Para Cassany (2006), *la lectura* es un proceso en el que un individuo conoce cierta información mediante el lenguaje visual o escrito, el cual se enfrenta a ciertas palabras, números o símbolos, los traduce en información dentro de su mente, los decodifica y aprende. Así mismo, Tarigan (1983) dice que: “*La lectura es un proceso llevado a cabo y utilizado por los lectores para obtener el mensaje que el escritor desea transmitir a través*

*de las palabras o el lenguaje escrito (p. 7)*”. Significa que la lectura es un proceso realizado y utilizado por el lector para obtener un mensaje que el escritor presenta y da en forma escrita, del cual se supone el lector debe entender el mensaje, siendo esta una comunicación útil si comprendemos el mensaje en el texto que ha sido expresado por el escritor a través de palabras o lenguaje escrito.

Según Zinth (1979) la lectura es como una conversación entre el escritor y el lector, como alguien que está hablando; el escritor está tratando de transmitir el mensaje a otra persona. Entonces, una persona debe leer bien si quiere ampliar su experiencia, desarrollar las ideas, resolver el problema y adquirir comprensión y formas de pensar, todo lo cual es innato en su crecimiento personal. En la sociedad actual, la lectura es una de las habilidades más importantes que afecta prácticamente todos los aspectos de la vida, siendo una habilidad que hay que desarrollar y hay que adquirir. Partiendo de ello, e necesario en esta parte del documento conceptualizar la comprensión lectora y sus respectivos niveles, tal y como se presenta a continuación.

#### ***4.3.2 Comprensión lectora en inglés***

La comprensión de lectura implica la adaptación de habilidades previamente desarrolladas para la comprensión auditiva u oral a la interpretación de textos escritos. A diferencia de la comprensión auditiva, que tiende a desarrollarse de manera natural con mínima intervención consciente, la comprensión de lectura es más desafiante y requiere instrucción deliberada (Deacon y Kirby, 2004). A lo largo de la historia humana, la comprensión auditiva ha sido practicada durante más de 100.000 años y es una habilidad universal, mientras que la comprensión de lectura solo ha sido practicada durante

aproximadamente 5.000 años, y durante la mayor parte de ese tiempo, por una minoría de la población (Olson, 1994). Por lo tanto, no es sorprendente que la comprensión de lectura sea un proceso difícil, ya que implica amplificar las capacidades mentales y es fundamental para la participación plena en la sociedad tanto en el presente como en el futuro.

En este sentido, es esencial comprender los niveles de procesamiento involucrados en la lectura, ya que esta ocurre en varias etapas distintas que interactúan entre sí. Se pueden identificar tres niveles principales: el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico. El reconocimiento preciso de palabras es un requisito previo para alcanzar niveles más altos de comprensión. Cuando algunas palabras no pueden ser reconocidas, los niveles superiores pueden compensar hasta cierto punto.

Aunque en ocasiones se pueden inferir palabras desconocidas, este proceso es más complejo de lo que parece y solo es efectivo para ciertos tipos de palabras y en una cantidad limitada en cualquier texto. Una vez que se han reconocido las palabras, surge la cuestión del significado, que es fundamental para dar sentido al texto. La falta de comprensión del significado de algunas palabras o su ambigüedad dificulta la comprensión en un nivel más profundo.

En cuanto a la comprensión lectora en el **nivel literal**, a menudo considerada como la habilidad de comprensión más elemental o básica, implica la capacidad de leer y entender el texto para identificar detalles y seguir la secuencia de eventos. Según Cassany (2006), este nivel implica entender el significado textualmente explícito, lo que implica reconocer los hechos y la secuencia de eventos tal como se presentan en el texto, así como responder preguntas sobre estos hechos. Recordar la secuencia de eventos puede ser un

desafío para algunos lectores, ya que requiere una organización y retención ordenada de detalles.

La lectura literal es fundamental en el ámbito académico y se centra en la comprensión de las ideas y la información que se presenta explícitamente en el texto. Según Durango (2012), implica el reconocimiento de detalles específicos, como nombres, personajes, tiempos y lugares en la narrativa, así como la identificación de la idea principal de un párrafo o del texto en su conjunto. Además, implica la identificación de la secuencia de eventos o acciones y la comprensión de las relaciones de causa y efecto explícitas presentes en el texto.

En cuanto a la comprensión lectora en el **nivel inferencial**, también conocida como interpretativa, implica la capacidad de leer entre líneas y entender la información implícita en el texto o su significado subyacente (Durango, 2012). Según Cassany (2006), esta forma de comprensión se refiere a un nivel más elevado de pensamiento que la comprensión literal, y algunos autores la denominan comprensión lectora inferencial.

Esta habilidad implica encontrar las ideas principales, identificar las relaciones de causa y efecto, sacar conclusiones y resumir información a partir del material impreso. La diferencia principal entre la comprensión literal y la inferencial radica en que esta última requiere que el lector recurra a factores que no siempre se mencionan explícitamente en el texto. Los estudiantes deben integrar información utilizando conocimientos previos y discernir sutiles diferencias en el lenguaje, como variaciones sintácticas y semánticas (Tarigan, 1983).

En cuanto a la comprensión lectora en el **nivel crítico** implica una lectura que va más allá de las palabras para evaluar tanto a los lectores como su proceso de lectura. Se

trata de buscar un significado más profundo que trascienda la comprensión literal e interpretativa, incorporando experiencias previas y reflexionando sobre el propio proceso de lectura. Considerada por algunos como un nivel de pensamiento aún más elevado, esta habilidad implica la capacidad de evaluar críticamente el material escrito (Durango, 2012).

El desarrollo de estas habilidades tiene como objetivo formar lectores críticos y reflexivos. El entendimiento de las palabras en su contexto es esencial para los tres niveles de comprensión: literal, interpretativa y crítica. La capacidad de comprender palabras en contexto representa una extensión del significado de las mismas y es fundamental para una comprensión completa del texto. Sin embargo, la falta de habilidad para utilizar el contexto puede limitar severamente la comprensión de un lector (Olson, 1994). En conclusión, cada nivel de comprensión responde a una progresión en la educación, pero se observa que muchos estudiantes no avanzan más allá del nivel literal en la lectura en inglés. Por lo tanto, esta investigación se enfocará en dicho nivel para abordar este problema identificado.

#### ***4.3.3 Enseñanza de la lectura literal en inglés***

La enseñanza de la lectura literal en inglés es fundamental para el desarrollo de habilidades de comprensión en el aprendizaje de este idioma como lengua extranjera. Según los estudios de Paredes (2022), fortalecer la comprensión lectora en inglés requiere de intervenciones didácticas mediadas por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Estas herramientas pueden ofrecer un ambiente interactivo y dinámico que motive a los estudiantes a mejorar sus habilidades de lectura literal.

Por otro lado, la investigación de Sánchez Piragauta (2022) destaca la importancia de implementar estrategias pedagógicas innovadoras, como el uso de aplicaciones móviles,

para mejorar la comprensión lectora y la adquisición de vocabulario en inglés. Estas aplicaciones pueden ofrecer actividades personalizadas y adaptativas que atiendan a las necesidades individuales de los estudiantes, facilitando así su proceso de aprendizaje. Además, el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) propuesto por Solórzano y Loo (2023) ofrece una metodología activa y participativa que puede ser efectiva para desarrollar habilidades lectoras en la enseñanza del inglés. Al involucrar a los estudiantes en proyectos significativos y contextualizados, se fomenta la práctica de la lectura literal mientras se promueve la autonomía y la creatividad en el proceso de aprendizaje.

#### ***4.3.4 Aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica en inglés***

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) emerge como una estrategia didáctica innovadora en la enseñanza del inglés, enriqueciendo el proceso de aprendizaje con experiencias significativas y contextualizadas. Según Idarraga (2021), el ABP se destaca por su capacidad para promover la inclusión y la participación de los estudiantes, lo que lo convierte en una metodología incluyente para la apropiación del inglés como lengua extranjera. Al diseñar proyectos que aborden problemáticas sociales o comunitarias, los estudiantes no solo adquieren habilidades lingüísticas, sino que también desarrollan competencias sociales y ciudadanas.

La Guía 22 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006) establece estándares de competencia en lengua extranjera, incluyendo el inglés, donde se enfatiza la importancia de integrar habilidades comunicativas en contextos reales. El ABP se alinea perfectamente con estos estándares al proporcionar oportunidades para que los estudiantes

apliquen el idioma en situaciones auténticas y significativas, lo que facilita la transferencia de conocimientos a la vida cotidiana y profesional.

Finalmente, Vergel (2022) sugiere que la gamificación, el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y el ABP pueden combinarse para fomentar la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés. La gamificación añade elementos lúdicos y de competencia que estimulan el interés y el compromiso de los estudiantes, mientras que las TIC proporcionan herramientas y recursos multimedia que enriquecen la experiencia de aprendizaje.

#### **4.4 Marco normativo**

El marco normativo que orienta esta investigación se inscribe en los principios establecidos por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, específicamente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En consonancia con este objetivo, el fortalecimiento de la competencia lectora en inglés desde tempranas etapas escolares se vincula con la necesidad de garantizar habilidades fundamentales para la vida, que permitan a los estudiantes participar activamente en entornos globalizados y acceder a saberes científicos y tecnológicos. Asimismo, se alinea con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que, en sus orientaciones sobre educación en lenguas extranjeras ha destacado la importancia de una alfabetización multilingüe como condición para la inclusión para la ciudadanía global.

En el contexto del marco educativo nacional, se han establecido una serie de disposiciones legales con el propósito de asegurar un acceso equitativo a una educación de calidad para todos los ciudadanos del país. En Colombia, en particular, se han delineado principios rectores que dieron origen a la Ley 1341 de 2009, en el marco de la Ley General de Educación. Según Zamora (2016), esta legislación tiene como objetivo principal la formulación de políticas claras que, desde una perspectiva constitucional y general, promuevan el uso efectivo y el desarrollo de las tecnologías en el servicio público educativo, en aras de una formación integral.

En adición, se está impulsando en el país el Programa Nacional de Bilingüismo, el cual se centra en fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes de educación preescolar, básica y media. Esta iniciativa busca mejorar el dominio del inglés como lengua extranjera en los distintos niveles educativos. Hasta el momento, se ha llevado a cabo una cantidad limitada de estudios sistemáticos en las escuelas para evaluar el estado actual del programa y su implementación. Finalmente, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) materializados en los planes de área y de aula, junto a los DBA también constituyen un conjunto de conocimientos y habilidades que se pueden movilizar de un grado a otro, en función de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

## **5. Metodología**

### **5.1 Tipo de investigación**

La presente investigación se inscribe dentro del tipo descriptivo según lo descrito por Hernández et al. (2018), en tanto que busca caracterizar y documentar con precisión el nivel de competencia lectora literal en inglés de los estudiantes de sexto grado, así como las transformaciones observadas tras la implementación de una propuesta pedagógica basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos. Esta tipología permite abordar de manera sistemática las manifestaciones observables del fenómeno en su contexto natural, sin manipulación de variables independientes, facilitando así la comprensión de la situación educativa actual y sus posibles trayectorias de mejora.

### **5.2 Enfoque de la investigación**

Desde el enfoque metodológico, la investigación adopta una perspectiva mixta según lo descrito por Hernández et al. (2018), integrando procedimientos cualitativos y cuantitativos con el fin de obtener una visión más amplia y profunda del fenómeno objeto de estudio. El componente cuantitativo permite establecer niveles de desempeño, comparar resultados entre pruebas diagnósticas y finales, y aplicar análisis estadísticos para valorar la significancia de los cambios observados. Por su parte, el componente cualitativo contribuye a comprender las percepciones de los estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje, el papel del docente como mediador y las dinámicas que emergen en el proceso formativo. Esta complementariedad metodológica fortalece la validez interna del estudio, al combinar la objetividad del dato numérico con la riqueza interpretativa de los relatos y observaciones de aula.

### 5.3 Diseño de la investigación

En relación con el diseño se adopta un enfoque de campo según lo descrito por Hernández et al. (2018), dado que la recolección de información se realiza directamente en el contexto escolar, en interacción con la realidad educativa cotidiana del curso 6-1 de la Institución Técnica Agrícola Nuestra Señora del Socorro. Esta modalidad permite captar con mayor fidelidad las condiciones reales bajo las cuales se desarrolla la enseñanza del inglés en el medio rural, así como los factores que influyen en el proceso lector de los estudiantes. El diseño de campo resulta adecuado para observar el impacto de una intervención pedagógica específica dentro del aula, analizar su implementación y valorar los resultados obtenidos en tiempo real, sin recurrir a entornos artificiales o experimentales que desvirtúen la autenticidad del fenómeno estudiado.

### 5.4 Procedimiento

En la Tabla 1 se presenta los procedimientos a llevar a cabo en esta investigación.

**Tabla 1.**

*Procedimientos*

<b>Fase</b>	<b>Objetivo específico</b>	<b>Actividades</b>	<b>Productos</b>
1. Diagnóstico	Caracterizar las habilidades de lectura literal en inglés mediante una prueba diagnóstica de entrada para la identificación del nivel de competencias de los estudiantes de sexto grado del ITANSS.	1. Administrar prueba diagnóstica de lectura literal en inglés a los estudiantes. 2. Analizar resultados de la prueba para determinar el nivel de competencias.	Datos recolectados de la prueba diagnóstica Informe de resultados de la prueba diagnóstica
2. Diseño	Diseñar una propuesta pedagógica mediada por el Aprendizaje Basado en Proyectos para el	1. Revisar literatura sobre ABP y estrategias para mejorar competencias en inglés.	Revisión de literatura

	fortalecimiento de las competencias en lectura literal en inglés de los estudiantes de sexto grado del ITANSS.	2. Diseñar plan de intervención basado en ABP adaptado al contexto escolar.	Propuesta pedagógica
3. Implementación	Implementar la propuesta pedagógica mediada por el Aprendizaje Basado en Proyectos para el fortalecimiento de las competencias en lectura literal en inglés en una muestra piloto de estudiantes de sexto grado del ITANSS.	1. Capacitar a docentes en la implementación del plan de intervención. 2. Aplicar actividades y proyectos de ABP en el aula de inglés.	Registro de asistencia y participación en la capacitación Observaciones de la implementación en el aula
4. Evaluación	Evaluar las habilidades de lectura literal en inglés mediante una prueba diagnóstica de salida para la identificación del nivel de competencias alcanzado.	1. Administrar prueba de salida de lectura literal en inglés a los estudiantes. 2. Analizar resultados de la prueba para evaluar el nivel de competencias alcanzado.	Datos recolectados de la prueba de salida Informe de resultados de la prueba de salida

### 5.5 Población y muestra

El muestreo adoptado en el estudio es de carácter intencional según lo descrito por Hernández et al. (2018), seleccionando un grupo que representa una unidad funcional del contexto educativo en el cual se desea intervenir y analizar el fenómeno. La población total de la institución asciende a 198 estudiantes en el nivel de bachillerato, sin embargo, se delimita como muestra el curso 6-1, conformado por 23 estudiantes, de los cuales 13 son hombres y 10 son mujeres, con edades comprendidas entre los 11 y los 12 años. Esta selección obedece a criterios pedagógicos y operativos, dado que se trata de un grupo en etapa inicial del aprendizaje formal del inglés, con condiciones representativas del contexto rural, y con disponibilidad institucional para el desarrollo del proceso investigativo.

## 5.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

En la Tabla 2 se presentan los objetivos del estudio con su correspondiente técnica e instrumento asociado para la recolección de información.

**Tabla 2.**

*Técnicas e instrumentos*

<b>Objetivo específico</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>
Caracterizar las habilidades de lectura literal en inglés mediante una prueba diagnóstica de entrada para la identificación del nivel de competencias de los estudiantes de sexto grado del ITANSS.	Prueba diagnóstica	Prueba diagnóstica de lectura literal en inglés
Diseñar una propuesta pedagógica mediada por el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de sexto grado.	Informe	Taller didáctico
Diseñar una propuesta pedagógica mediada por el Aprendizaje Basado en Proyectos para el fortalecimiento de las competencias en lectura literal en inglés de los estudiantes de sexto grado del ITANSS.	Observación	Observación directa
Evaluar el nivel de competencias alcanzado en lectura literal en inglés en estudiantes de sexto grado.	Prueba de salida	Prueba de salida de lectura literal en inglés

**Prueba diagnóstica de lectura literal en inglés:** Este instrumento consiste en una serie de preguntas diseñadas para evaluar las habilidades de lectura literal en inglés de los estudiantes de sexto grado (Ver Anexo A). Puede incluir pasajes cortos de texto en inglés seguidos de preguntas de opción múltiple, verdadero/falso o de respuesta abierta que evalúen la comprensión literal del texto.

**Taller didáctico:** Este instrumento es un formato de taller diseñado para impartir conocimientos y habilidades específicas a los estudiantes de sexto grado. Puede incluir presentaciones, actividades prácticas, discusiones en grupo y ejercicios diseñados para fomentar el aprendizaje activo y participativo en el aula.

**Observación directa:** Esta técnica implica la observación activa y sistemática de los estudiantes y el ambiente de aprendizaje durante la implementación de la propuesta pedagógica (Ver Anexo C). Los observadores pueden utilizar listas de verificación o guías de observación para registrar comportamientos específicos, interacciones entre estudiantes y docentes, y otros aspectos relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Prueba de salida de lectura literal en inglés:** Similar a la prueba diagnóstica, esta prueba está diseñada para evaluar las habilidades de lectura literal en inglés de los estudiantes de sexto grado después de la implementación de la propuesta pedagógica (Ver Anexo B). Puede incluir preguntas similares a las de la prueba diagnóstica, pero adaptadas para evaluar el progreso o los cambios en las habilidades de lectura literal después de la intervención pedagógica.

### ***5.6.1 Validez y fiabilidad***

La prueba de entrada y la prueba de salida de lectura literaria en inglés no requieren un proceso de validación, ya que son tomadas del cuestionario de las pruebas saber que aplica el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES, por tanto, al tratarse de una prueba estandarizada se asume su fiabilidad y validez.

## **5.5 Análisis de la Información**

El análisis de la información se aborda desde una perspectiva descriptiva como menciona Hernández et al. (2018), permitiendo observar las características y variaciones del rendimiento lector literal en inglés antes y después de la implementación de la propuesta pedagógica. Los resultados de las pruebas diagnóstica y de salida serán sistematizados mediante frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central para

identificar patrones y cambios significativos. En el marco del último objetivo específico, que busca evaluar la mejora en la competencia lectora, se aplicará la prueba estadística T de Student para muestras relacionadas, con el fin de determinar si las diferencias observadas entre los dos momentos de medición son estadísticamente significativas. Esta estrategia analítica permite sustentar con rigor la eficacia de la intervención diseñada, aportando evidencias cuantitativas que respaldan las conclusiones del estudio.

## **6. Resultados**

En este apartado se presentan los resultados de la investigación, los cuales se encuentran expuestos en la secuencia lógica de los objetivos propuestos, con el ánimo de fortalecer la competencia lectora en nivel literal en inglés mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de sexto grado en la Instituto Técnico Agrícola Nuestra Señora del Socorro del municipio de Guaca, Santander.

### **6.1 Caracterización de las habilidades de lectura literal en inglés mediante una prueba diagnóstica de entrada para la identificación del nivel de competencias de los estudiantes de sexto grado del ITANSS**

La caracterización de las habilidades de lectura literal en inglés se realizó mediante una prueba diagnóstica, la cual fue tomada de la prueba Saber Pro de 5 grado del año 2018, seleccionando preguntas relacionadas a comprensión literal (Ver anexo A).

Adicionalmente, se llevó un diario de campo para el registro del comportamiento de los estudiantes frente a la prueba propuesta en inglés. En la Tabla 3 se presentan las variables del estudio las cuales comprenden como variable dependiente la comprensión lectora en el

nivel literal en inglés, mientras que, la variable independiente es el aprendizaje basado en proyectos.

**Tabla 3.**

*Variables del estudio*

<b>Variable</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>
Competencia lectora en el nivel literal en inglés (Dependiente)	Capacidad para recuperar información explícita del texto en inglés: reconocer vocabulario, datos, secuencias y relaciones referenciales sin inferencias.	Desempeño del estudiante en tareas que exigen localizar y reproducir información explícita en textos breves adecuados a 6.º grado.
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) (Independiente)	Enfoque en el que los estudiantes investigan y construyen un producto auténtico para responder a una pregunta guía, mediante ciclos de indagación, colaboración y evaluación formativa.	Grado de implementación de un proyecto de aula de lectura literal en inglés.

La Tabla 4 presenta la distribución de la muestra según el sexo de los estudiantes del curso 6-2, conformada por un total de 23 participantes, de los cuales 13 estudiantes se identifican con el sexo masculino, lo que equivale al 56,5 % del total, mientras que 10 estudiantes son del sexo femenino, representando el 43,5 %.

**Tabla 4.**

*Distribución por sexo*

		<u>Frecuencia</u>	<u>Porcentaje</u>
Válido	Masculino	13	56,5
	Femenino	10	43,5
	Total	23	100,0

La Tabla 5 muestra la caracterización etaria de los estudiantes, revelando que la mayoría se encuentra en la franja de 11 años, con una frecuencia de 20 participantes, lo cual corresponde al 87,0 % de la muestra. En menor medida, se identifican tres estudiantes con

12 años, representando el 13,0 % restante. Estos datos reflejan una relativa homogeneidad en cuanto a la edad, lo que es coherente con el grado escolar al que pertenecen.

**Tabla 5.**

*Distribución por edad*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	11	20	87,0
	12	3	13,0
	Total	23	100,0

El análisis de los resultados de la prueba diagnóstica de comprensión lectora literal en inglés aplicada al grupo 6-2 se muestra en la Tabla 6, la cual permite identificar patrones significativos en el nivel de desempeño de los estudiantes frente a la identificación de información explícita en un texto. La prueba, compuesta por siete preguntas, estuvo orientada a valorar la capacidad de los alumnos para reconocer datos concretos y evidentes, tales como hechos, lugares, nombres o acciones descritas en el texto. En general, se observa un rendimiento moderado con una tendencia a la baja en más de la mitad de las preguntas, lo que refleja limitaciones importantes en esta competencia básica del idioma inglés.

**Tabla 6.**

*Distribución de resultados prueba diagnóstica*

Pregunta		Incorrecto	Correcto	Total
P1	Frecuencia	11	12	23
	%	47,8	52,2	100,0
P2	Frecuencia	7	16	23
	%	30,4	69,6	100,0
P3	Frecuencia	10	13	23
	%	43,5	56,5	100,0
P4	Frecuencia	4	19	23
	%	17,4	82,6	100,0
P5	Frecuencia	12	11	23
	%	52,2	47,8	100,0
P6	Frecuencia	12	11	23

	%	52,2	47,8	100,0
P7	Frecuencia	12	11	23
	%	52,2	47,8	100,0

En detalle, las preguntas con mayor porcentaje de respuestas correctas fueron la número 4 (82,6 %) y la número 2 (69,6 %), lo que sugiere que los estudiantes lograron identificar con relativa claridad la información relacionada con el acceso a las instalaciones del sitio histórico y las motivaciones del autor de la narración. Sin embargo, en las preguntas 5, 6 y 7 se evidencia un bajo desempeño, con un 52,2 % de respuestas incorrectas en cada una, lo que denota dificultades para reconocer información específica respecto a la conservación de la biblioteca, las materias que se estudiaban en la comunidad de Oneida y la función actual del lugar. Estos resultados sugieren un bajo nivel de familiaridad con vocabulario contextualizado y una limitada capacidad para relacionar la información explícita del texto con las opciones de respuesta.

Además de lo ya señalado, es importante observar que en la pregunta 1, aunque más de la mitad de los estudiantes (52,2 %) respondió correctamente, un número considerable (47,8 %) no logró identificar la información solicitada, lo que refleja una dificultad inicial para orientarse frente a los elementos explícitos del texto. Esta situación indica que, aunque existe un grupo que logra captar el sentido literal de la lectura, persiste una porción significativa de estudiantes con vacíos en habilidades básicas de localización de datos, aspecto que compromete la comprensión literal de la narración. En el caso de la pregunta 3, los resultados muestran un equilibrio similar, con un 56,5 % de aciertos y un 43,5 % de errores, lo cual señala que la identificación de ciertos aspectos de la narración no está

consolidada en la mayoría de los estudiantes, evidenciando una comprensión fragmentada y poco consistente.

De otra parte, el análisis de los resultados permite ver que la pregunta 5, la 6 y la 7 concentran un mismo nivel de dificultad, con porcentajes idénticos de respuestas correctas e incorrectas (47,8 % y 52,2 %, respectivamente). Este patrón sugiere que, más allá de las particularidades de cada ítem, los estudiantes enfrentan un obstáculo transversal relacionado con la interpretación de información contextualizada en torno al uso de espacios históricos, su función y su conservación. Estas preguntas exigen identificar datos y establecer relaciones de sentido entre el texto leído y los saberes previos, lo cual parece no estar suficientemente desarrollado. En consecuencia, los hallazgos evidencian que, mientras existe una capacidad incipiente para reconocer ideas generales o explícitas, persiste una debilidad notable en el análisis de información específica y en la integración de vocabulario y referentes culturales, lo que demanda un fortalecimiento de la enseñanza de estrategias de lectura literal y contextual.

Por su parte, la Tabla 7 muestra los estadísticos descriptivos donde se observa que la media representa el porcentaje promedio de aciertos por pregunta, expresado en proporciones entre 0 y 1. En este sentido, la pregunta 4 registra la media más alta (0,83), lo que indica un alto nivel de aciertos, mientras que las preguntas 5, 6 y 7 presentan las medias más bajas (0,48), revelando un desempeño deficiente y uniforme en esas secciones de la prueba.

**Tabla 7.***Descriptivos prueba diagnóstica*

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
N	Válido	23	23	23	23	23	23	23
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
	Media	0,52	0,70	0,57	0,83	0,48	0,48	0,48
	Desv.	0,511	0,470	0,507	0,388	0,511	0,511	0,511
	Desviación							
	Varianza	0,261	0,221	0,257	0,150	0,261	0,261	0,261

La desviación estándar ofrece información sobre la dispersión de los datos respecto a la media, es decir, sobre la variabilidad de las respuestas de los estudiantes. Se observa que la pregunta 4 tiene la menor desviación estándar (0,388), lo que indica que la mayoría de los estudiantes respondió correctamente de manera consistente. En contraste, las demás preguntas presentan una desviación estándar de 0,511 o muy cercana a este valor, lo que sugiere una alta variabilidad en las respuestas, con estudiantes que acertaron y otros que fallaron de forma dispersa.

Esta tendencia se ve reflejada también en los valores de la varianza, siendo la más baja en la pregunta 4 (0,150) y más elevada (0,261) en las preguntas 1, 5, 6 y 7, que además coinciden con las de menor rendimiento. Estos resultados permiten concluir que existe un desempeño inestable en la mayoría de las preguntas y que es necesario diseñar intervenciones pedagógicas específicas para mejorar la comprensión literal en aspectos que involucran vocabulario técnico, estructura del texto y reconocimiento de funciones específicas en contextos narrativos.

El análisis conjunto del diario de campo y de la prueba diagnóstica de la Tabla 8, revela un panorama educativo caracterizado por un nivel inicial bajo de comprensión lectora literal en inglés, especialmente en lo que respecta al reconocimiento de vocabulario básico y a la identificación de información explícita en los textos. Sin embargo, también se evidencian fortalezas que pueden ser aprovechadas: la disposición de los estudiantes para aprender, la curiosidad manifestada durante la clase y el interés por superar las dificultades.

**Tabla 8.**

*Análisis de diario de campo.*

Categoría principal	Descripción de la realidad observada	Evidencia (diario de campo y prueba diagnóstica)	Categoría emergente
Limitaciones en el reconocimiento de vocabulario y datos explícitos	Los estudiantes presentan grandes dificultades para identificar palabras básicas, comprender instrucciones y ubicar información específica en el texto. Esto limita la comprensión literal y genera inseguridad en la resolución de actividades.	Nerviosismo al inicio de la prueba; silencio prolongado frente a la hoja; errores en vocabulario simple (saludos, partes del cuerpo); bajo desempeño en preguntas 5, 6 y 7 con 52,2 % de respuestas incorrectas.	Escasa familiaridad con el inglés como lengua de uso académico: falta de contacto previo constante con el idioma.
Disposición y motivación hacia el aprendizaje	Aunque el nivel inicial es bajo, los estudiantes muestran interés por aprender y superar sus debilidades. La curiosidad y el deseo de no repetir la experiencia de “fracaso” se convierten en un recurso para la enseñanza.	Preguntas espontáneas de los estudiantes (“¿cómo se dice...?”); comentarios entre compañeros con intenciones de mejorar; 82,6 % de aciertos en la pregunta 4 y 69,6 % en la 2, que demuestran potencial en contextos más claros.	Curiosidad como motor de aprendizaje: apertura a nuevas experiencias cuando la enseñanza resulta significativa.

Estas condiciones sugieren que la propuesta pedagógica mediada por el Aprendizaje Basado en Proyectos debe enfocarse en actividades motivadoras y progresivas, que partan de contextos significativos para los estudiantes, incorporen vocabulario sencillo y promuevan el trabajo colaborativo. De esta manera, se atenderá tanto a las limitaciones iniciales como a la potencialidad expresada en la actitud positiva, consolidando un proceso de enseñanza-aprendizaje que fortalezca de manera efectiva la competencia de comprensión literal en inglés en estudiantes de sexto grado.

A partir del análisis integrado de la prueba diagnóstica y del diario de campo, se evidencia que la caracterización del grupo refleja un nivel predominantemente bajo de comprensión lectora literal en inglés, especialmente en habilidades esenciales como el reconocimiento de vocabulario básico y la identificación de información explícita. Aunque algunas preguntas muestran desempeños moderados (como la P4 y la P2), la tendencia general indica dificultades sostenidas en la localización de datos, el reconocimiento de hechos y la comprensión de detalles concretos, manifestadas en más del 50 % de errores en los ítems 5, 6 y 7.

El contraste entre los resultados cuantitativos y las observaciones cualitativas confirma un patrón en el que los estudiantes presentan un dominio poco consolidado de las habilidades literales, lo que se suma a una baja familiaridad previa con el inglés como lengua académica. No obstante, la participación activa, la curiosidad y la disposición para mejorar revelan un potencial formativo que puede ser fortalecido mediante estrategias contextualizadas y progresivas.

## **6.2 Diseño de una propuesta pedagógica mediada por el Aprendizaje Basado en Proyectos para el fortalecimiento de las competencias en lectura literal en inglés de los estudiantes de sexto grado del ITANSS.**

En coherencia con los resultados diagnósticos, que evidenciaron dificultades en el reconocimiento de vocabulario básico y en la recuperación de información explícita, se definieron actividades específicas (scanning, skimming, uso de tablas y mapas, elaboración del “Farm Guide”) orientadas a fortalecer la competencia de lectura literal como variable central del estudio, unificando así la terminología empleada. El uso de TIC se justificó como mediación que permite organizar la información literal, practicar la recuperación de datos, recibir retroalimentación inmediata y sostener procesos de colaboración y coevaluación, potenciando la construcción de productos auténticos. La estructura del proyecto y la alineación entre elementos del ABP, sesiones, estrategias de lectura y criterios de evaluación garantizan, además, la transferencia de los aprendizajes, en tanto los estudiantes aplican la competencia de lectura literal en la elaboración de un recurso útil para su contexto agroescolar, con posibilidad de uso real más allá de la situación puntual de aula.

Para el diseño de una propuesta pedagógica mediada por el Aprendizaje Basado en Proyectos para el fortalecimiento de las competencias en lectura literal en inglés de los estudiantes de sexto grado del ITANSS, se realizó en primer lugar un recorrido por diferentes estudios seleccionados, los cuales permiten evidenciar aportes para orientar la propuesta pedagógica. Sobre este tema, Aldana (2018) señala que la integración lingüística mediada por proyectos fomenta la identificación de información explícita en textos, lo que

constituye la base para consolidar las competencias lectoras iniciales. En la misma línea, Cabrera et al. (2020) y Hambali et al. (2019) destacan que el ABP resulta eficaz para mejorar la localización de datos textuales y comprender instrucciones simples, en tanto los proyectos se estructuran alrededor de metas concretas que demandan la recuperación de información literal.

Asimismo, Idarraga (2021) resalta el valor incluyente del ABP al promover contextos sociales de aprendizaje en los que los estudiantes acceden a textos en inglés y reconocen información básica como herramienta para interactuar en situaciones reales. De igual forma, Imbaquingo y Cárdenas (2023) subrayan que el ABP posibilita una progresión natural desde la comprensión literal hacia niveles superiores, pero enfatizan que la identificación de datos explícitos es un punto de partida imprescindible. Por su parte, Solórzano y Loor (2023) evidencian que la lectura literal se afianza cuando las tareas de los proyectos involucran textos cortos, instrucciones y fragmentos específicos que estimulan la recuperación de datos claros y verificables.

Finalmente, Vergel (2022) y Zhang, Lu y Yang (2023) muestran que la combinación del ABP con recursos motivacionales como la gamificación o los entornos híbridos contribuye a aumentar la atención y el interés de los estudiantes, potenciando la capacidad de reconocer información textual de manera precisa. En la Tabla 9 se aprecian de manera sintética estos aportes que sustentan el diseño de la propuesta pedagógica junto a los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica de la competencia lectora literal en inglés en estudiantes de sexto grado.

**Tabla 9.***Estudios de referencia sobre ABP*

Autor y año	Objetivo del estudio	Aporte a la investigación	Elementos del ABP empleados
Aldana (2018)	Analizar la integración lingüística en la enseñanza del inglés en Colombia mediante ABP.	Evidencia que el ABP favorece la identificación de información explícita en textos sencillos en inglés, al situar al estudiante en proyectos comunicativos auténticos.	El ABP favorece la identificación de información explícita en textos sencillos y sitúa al estudiante en contextos de comunicación reales.
Cabrera et al. (2020)	Determinar la influencia del ABP en el desarrollo de destrezas lectoras en inglés en secundaria.	Resalta que el ABP mejora la comprensión literal a través de actividades de lectura contextualizadas en proyectos, lo cual motiva al estudiante a localizar datos textuales con mayor precisión.	El ABP mejora la comprensión literal al motivar la localización precisa de datos textuales en inglés.
Hambali, Rahman & Atmowardoyo (2019)	Evaluar la eficacia del ABP en la enseñanza de la comprensión lectora en inglés.	Concluye que el ABP es eficaz para fortalecer la lectura literal, ya que los proyectos plantean metas claras que demandan identificar información específica en los textos.	El ABP fortalece la lectura literal al demandar la identificación de información específica.
Idarraga (2021)	Implementar el ABP como metodología incluyente para la apropiación del inglés	Muestra que el ABP fomenta el aprendizaje colaborativo y la búsqueda de datos	Fomenta aprendizaje colaborativo y la búsqueda de datos explícitos en textos, afianzando la

	mediante intervención social.	explícitos en textos, lo que afianza la comprensión literal en contextos sociales significativos.	comprensión literal en contextos sociales significativos.
Imbaquingo & Cárdenas (2023)	Analizar el ABP como metodología para mejorar habilidades lectoras y de comprensión en inglés.	Evidencia que los proyectos fortalecen la comprensión literal porque obligan a los estudiantes a ubicar información básica como paso inicial para avanzar hacia niveles inferenciales.	Los proyectos fortalecen la comprensión literal como paso inicial hacia niveles inferenciales; se incrementa la motivación lectora.
Solórzano & Loor (2023)	Aplicar ABP para desarrollar habilidades lectoras en la enseñanza del inglés.	Afirma que la comprensión literal mejora cuando las tareas de los proyectos incluyen lectura de instrucciones, textos cortos y fragmentos, incentivando la recuperación exacta de datos.	La comprensión literal mejora mediante tareas de proyectos que incluyen lectura de instrucciones y textos cortos, incentivando la recuperación de datos.
Vergel (2022)	Implementar estrategias de gamificación, TIC y ABP para fomentar la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras.	Expone que la combinación de ABP y gamificación favorece la atención y motivación, incrementando la capacidad de reconocer datos textuales en inglés de manera más dinámica.	La integración de ABP y gamificación favorece la atención y motivación, mejorando la capacidad de reconocer datos textuales en inglés.
Zhang, Lu & Yang (2023)	Examinar el impacto del ABP en la competencia lectora de estudiantes de primaria en un entorno combinado.	Confirma que el ABP potencia la lectura literal porque la estructura de los proyectos obliga a identificar	El ABP potencia la lectura literal porque exige identificar información textual básica para avanzar en las tareas.

---

información textual  
básica como insumo  
para completar las  
tareas.

---

En la Tabla 10 se presentan los elementos del aprendizaje basado en proyectos teniendo en cuenta la descripción realizada en el artículo de Fernández (2017), en la cual el autor da cuenta de cómo se sintetiza las fases dentro de la metodología del aprendizaje basado en proyectos, de manera que esto pueda integrarse dentro de los diseños pedagógicos que los docentes deseen poner en práctica frente a un problema o situación de aula específica en la búsqueda de aprendizajes significativos. De acuerdo con el autor, el reto de superar un problema de aprendizaje requiere entender la forma en la que se está presentando y orientarlo de manera compartida hacia una enseñanza activa en la que los estudiantes puedan verse involucrados en la construcción de su propio conocimiento.

**Tabla 10.**

*Elementos del Aprendizaje Basado en Proyectos*

Elemento	Descripción
Contenido significativo	Los objetivos de cada proyecto se derivan de los estándares de aprendizaje y competencias clave, garantizando relevancia curricular.
Pensamiento crítico y habilidades del siglo XXI	El alumnado debe resolver problemas, colaborar, comunicar y reflexionar, activando procesos cognitivos de orden superior.
Investigación imprescindible y producción nueva	Se fomenta que los estudiantes formulen preguntas, busquen información, contrasten fuentes y elaboren un producto o comprensión original.
Pregunta o reto abierto	Todo proyecto se organiza alrededor de una pregunta guía auténtica, retadora y significativa para el estudiante.
Autonomía y responsabilidad	El alumnado planifica, toma decisiones, asume roles y gestiona su propio aprendizaje, desarrollando autorregulación.

Evaluación y reflexión	La evaluación se integra en todo el proceso (auto, co y heteroevaluación), promoviendo la metacognición y la mejora continua.
Audiencia auténtica	Los productos se presentan a una audiencia real (clase, familias, comunidad), aumentando la motivación y la calidad del trabajo.

*Nota.* Se presentan los elementos del Aprendizaje Basado en Proyectos según Fernández (2017).

La revisión de artículos especializados orientó el desarrollo de la propuesta, destacando el valor del ABP para integrar la lectura con el uso de tecnologías digitales, la interdisciplinariedad y la formación de competencias comunicativas. Así, se adoptó como eje articulador la creación de un entorno digital colaborativo (*My Farm Guide*), producto final que responde a una pregunta guía vinculada con el entorno agrícola y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Cada sesión fue estructurada como fase de un proceso coherente que combina diagnóstico, exploración de herramientas TIC, aplicación de estrategias de lectura, producción colaborativa y socialización. En consecuencia, esta propuesta se presenta como una alternativa innovadora y pertinente para consolidar aprendizajes funcionales y transferibles en la enseñanza del inglés, donde cada sesión puede ser consultada en el Anexo D.

A los estudiantes se les presentó el problema, a quienes se les expusieron evidencias de los resultados diagnósticos de comprensión literal y externas asociadas a tendencias de bajo desempeño en pruebas estandarizadas para mostrar la distancia entre las expectativas curriculares y el nivel real de lectura en inglés. Se explicó que “comprender literalmente” supone localizar datos explícitos como: quién, qué, dónde, cuándo y en qué orden, de forma que esta habilidad les permita progresar en la comprensión del idioma inglés. A partir de

ejemplos breves (instrucciones, avisos, fragmentos expositivos), se visualizó cómo la dificultad para recuperar información básica afecta otras tareas escolares y limita el acceso a contenidos interdisciplinarios en campos como la ciencias, tecnología y contextos agropecuarios.

Seguidamente, se construyó con el grupo una pregunta guía que hiciera sentido en su entorno: ¿cómo organizar y comunicar, en inglés sencillo, información literal útil para un “Farm Guide” digital de la escuela? Con ello se transformó el problema en un reto alcanzable, con propósito social y académico, donde leer para producir es un recurso práctico, sobre la base de criterios de calidad (exactitud de datos, citas textuales, glosarios básicos) y se estableció una ruta de trabajo visible en Classroom.

La propuesta pedagógica se dio a conocer como un proyecto de aula con principio y fin reconocibles: diagnóstico inicial, exploración guiada de textos, construcción colaborativa del “Farm Guide”, socialización pública y evaluación de cierre. Se explicó que cada sesión activaría estrategias específicas de lectura literal (skimming, scanning, uso de marcadores textuales y tablas de cotejo) y que la tecnología funcionaría como organizador del proceso (aula virtual, rúbricas en línea, repositorio de productos). La docente presentó la matriz de evaluación formativa y la rúbrica del producto final, subrayando que habría autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en momentos distintos del ciclo.

Asimismo, se explicitó el sentido de “aprender haciendo”, es que cada avance lector debía traducirse en decisiones de diseño del “Farm Guide” (seleccionar pasajes, copiar con fidelidad los datos, convertir listas y secuencias en apartados, construir glosarios), haciendo énfasis en que la propuesta no se trata de realizar o practicar ejercicios en inglés, sino que

se orienta por unas fases del ABP para promover la comprensión literal en inglés desde la práctica e importancia del mismo en la vida escolar y cotidiana.

Teniendo en cuenta lo anterior, la propuesta pedagógica de la Tabla 11 se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora literal en inglés de los estudiantes de sexto grado del ITANSS. Su diseño parte de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica, la cual permitió identificar dificultades recurrentes en la localización y organización de información explícita en textos narrativos y expositivos. Estos hallazgos evidenciaron la necesidad de un enfoque pedagógico que trascendiera la práctica rutinaria de ejercicios aislados y promoviera experiencias de aprendizaje significativas, colaborativas y contextualizadas.

**Tabla 11.**

*Síntesis de la propuesta pedagógica basada en el ABP*

Sesión	Nombre de la actividad	Objetivos específicos	Dimensión	Descripción de la secuencia de la actividad	Recursos
1	Diagnóstico inicial	Identificar el nivel de comprensión literal en inglés y establecer la línea base para el proyecto.	Evaluación diagnóstica	- Saludo y explicación del proyecto. - Aplicación de la prueba ICFES (2018). - Retroalimentación breve sobre estrategias de lectura literal. - Registro de resultados como punto de partida del proyecto.	Copias prueba ICFES 2018, hojas de respuesta, reloj, tablero.

2	Lanzamiento del proyecto con Classroom	Presentar la pregunta guía del proyecto y explorar Classroom como herramienta para organizar información literal.	Didáctica – uso de TIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Video motivacional.</li> <li>- Presentación del reto: diseñar un <i>Farm Guide</i> digital.</li> <li>- Formación de equipos y exploración de Classroom.</li> <li>- Actividad “Treasure Hunt” para identificar datos explícitos en un texto digital.</li> </ul>	Sala de informática, Classroom, proyector, texto digital “A Day at the Farm”.
3	Estrategias de extracción (narrativos)	Aplicar estrategias de <i>scanning</i> para reconocer información literal en textos narrativos.	Contenido – lectura narrativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Warm up con “Two Truths and a Lie”.</li> <li>- Lectura guiada de “The Lost Puppy”.</li> <li>- Elaboración en Classroom de un mapa de personajes y eventos con citas textuales.</li> <li>- Compartir hallazgos entre equipos.</li> </ul>	Texto narrativo digital, Classroom, fichas de trabajo, marcadores virtuales.
4	Estrategias de extracción (expositivos agrícolas)	Aplicar <i>skimming</i> y <i>scanning</i> en textos expositivos agrícolas para ubicar datos concretos.	Interdisciplinaria – inglés y ciencias agrícolas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pregunta detonante: “Why are earthworms important for soil?”.</li> <li>- Lectura de “Composting Basics”.</li> <li>- Creación de tabla comparativa en Classroom con datos explícitos.</li> </ul>	Artículo expositivo en PDF, Classroom, Kahoot, dispositivos electrónicos.

---

5	Creación del <i>Farm Guide</i> digital	Sintetizar y organizar la información literal recolectada en un cuaderno digital colaborativo.	Producción – proyecto colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quiz en Kahoot para consolidar aprendizajes.</li> <li>- Repaso de la rúbrica del producto.</li> <li>- Asignación de roles en cada equipo (editor, redactor, verificador, diseñador).</li> <li>- Construcción del cuaderno digital con secciones de vocabulario, listas y glosario.</li> <li>- Coevaluación entre equipos con rúbrica.</li> </ul>	Classroom, rúbrica de evaluación, banco de imágenes libres.
6	Socialización y metacognición	Presentar los productos digitales y reflexionar sobre las estrategias de lectura literal empleadas.	Evaluación formativa – metacognición	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinámica “Gallery Walk” para observar los productos.</li> <li>- Presentaciones de equipos explicando estrategias usadas y retos superados.</li> <li>- Rueda de metacognición: reflexión personal escrita en Post-it.</li> </ul>	Classroom, proyector, pósteres, Post-its.
7	Prueba de salida y cierre	Evaluar el progreso alcanzado en la comprensión literal y cerrar el	Evaluación sumativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordatorio de la pregunta guía y logros.</li> <li>- Aplicación de la prueba ICFES (2009).</li> <li>- Entrega de certificados.</li> </ul>	Copias prueba ICFES 2009, hojas de respuesta, diplomas, cámara

---

ciclo del proyecto.	- Conversación final sobre aprendizajes y próximos pasos.	fotográfica .
---------------------	---	---------------

En la Tabla 12 se muestra cómo los elementos teóricos del aprendizaje basado en proyectos definidos por Fernández (2017), se vinculan con las actividades diseñadas en la propuesta pedagógica. Cada elemento desde el contenido significativo hasta la audiencia auténtica encuentra un correlato práctico en las sesiones de trabajo con los estudiantes, lo cual garantiza que el proceso sea un ejercicio intencionado de aprendizaje activo.

**Tabla 12.**

*El ABP en el proyecto “Farm Guide”*

Elementos del ABP	Cómo se operacionaliza	Sesiones en que se evidencia
Contenido significativo (alineado a estándares/competencias)	Problema anclado a comprensión literal del currículo de inglés y a necesidades evaluativas institucionales; producto útil al contexto agroescolar (“Farm Guide”).	0, 1, 2, 5, 7
Pregunta o reto abierto	Pregunta guía co-construida: elaborar un guía digital en inglés con información literal fiable y organizada.	0, 2
Investigación imprescindible y producción nueva	Búsqueda/selección de pasajes narrativos y expositivos; extracción y verificación de datos; conversión en secciones del “Farm Guide”.	3, 4, 5
Pensamiento crítico y habilidades del siglo XXI	Colaboración, comunicación multimodal, uso de TIC (Classroom, Kahoot), organización de información (tablas/mapas).	2, 3, 4, 5, 6
Autonomía y responsabilidad	Roles de equipo (editor, redactor, verificador, diseñador); planificación	2, 5

	de tareas; control de versiones en Classroom.	
Evaluación y reflexión continuas	Diagnóstico, listas de cotejo por sesión, coevaluación con rúbrica, metacognición escrita, prueba de salida.	1, 5, 6, 7
Audiencia auténtica	Socialización tipo “gallery walk” y presentación del producto a comunidad escolar (utilidad real del recurso).	6

*Nota.* En la tabla se muestra el mapeo de elementos o pasos del ABP asociados a las sesiones del proyecto. Fuente: Adaptación a partir de Fernández (2017).

En la Tabla 13 se presentan las fases operativas del ABP y cómo se concretan en el desarrollo de cada sesión, donde se puede observar un tránsito desde la problematización hasta el cierre y valoración, con evidencias específicas que permiten verificar el cumplimiento de los objetivos. De esta forma, se establecen criterios que garantizan que los estudiantes recorran de manera ordenada el proceso de indagación, construcción y socialización del conocimiento.

**Tabla 13.**

*Fases del ciclo de proyecto por sesión*

Fase ABP	Propósito didáctico	Evidencias clave	Sesiones
Activación y problematización	Comprender el “por qué” y “para qué” del proyecto; consensuar la pregunta guía.	Presentación del problema con datos; pregunta guía publicada en Classroom.	0, 2
Indagación focalizada	Practicar estrategias de lectura literal sobre textos narrativos y expositivos; recolectar datos.	Mapas de personajes/eventos con citas; tablas comparativas de datos explícitos.	3, 4
Planificación y diseño	Definir estructura y roles para el producto; traducir hallazgos en secciones del “Farm Guide”.	Esquema del producto; asignación de roles; cronograma por equipo.	2, 5

Construcción colaborativa	Producir y revisar el “Farm Guide” con control de calidad (exactitud y trazabilidad de datos).	Cuaderno digital con glosario/listas/secuencias; coevaluación con rúbrica.	5
Socialización y transferencia	Comunicar el producto a una audiencia auténtica; explicar decisiones y estrategias.	Expo tipo “gallery walk”; bitácora de estrategias eficaces.	6
Cierre y valoración	Estimar avances respecto a la línea base; reflexionar sobre logros y pendientes.	Prueba de salida; comparación pre-post; síntesis reflexiva.	7

*Nota.* Cada sesión corresponde a una clase de 55 minutos.

La Tabla 14 profundiza en el componente didáctico del proyecto al detallar cómo cada sesión moviliza una estrategia de lectura literal en inglés, cuál es el producto intermedio que se genera y qué criterios de evaluación se aplican para valorar el avance. De esta manera, se logra una integración entre la metodología del ABP y el objeto de aprendizaje mostrando que la propuesta pedagógica articula procesos de lectura, producción y evaluación en un mismo marco pedagógico.

#### **Tabla 14.**

*Alineación entre sesiones, estrategias de lectura literal y criterios de evaluación*

Sesión	Estrategia(s) de lectura literal	Producto intermedio	Criterios de evaluación
1	Lectura guiada de consignas; reconocimiento de datos explícitos en ítems tipo SABER	Línea base por dimensión (datos, ideas, secuencias, referentes)	Corrección por ítem; registro de dificultades; retroalimentación focal
2	Skimming de consigna del reto; localización de elementos en interfaz y textos cortos	Espacio de equipo y borrador de pregunta guía/producto	Lista de cotejo (claridad del reto, pertinencia del producto, roles)

3	Scanning en narrativos; uso de citas textuales y marcadores de secuencia	Mapa de personajes/eventos con citas	Exactitud de citas; correspondencia texto-mapa; trazabilidad
4	Skimming + scanning en expositivos agrícolas	Tabla comparativa de datos explícitos	Integridad de campos; precisión terminológica; fuentes
5	Verificación y síntesis; control de calidad del dato	Secciones del “Farm Guide” (glosario, listas, secuencias)	Coherencia global; formato; coevaluación por pares con rúbrica
6	Comunicación oral y escrita; metacognición	Presentación pública; bitácora de estrategias	Claridad y evidencias; audiencia auténtica; reflexión individual
7	Lectura guiada de consignas; comparación de desempeños	Informe pre-post y acuerdos de mejora	Mejora cuantitativa (T relacionada) + hallazgos cualitativos

Este proyecto estuvo conformado por cada una de las bases procedimentales consideradas en el modelo del aprendizaje basado en proyectos en donde se tuvo en cuenta la integración del contexto real de los estudiantes que corresponde a un enfoque agropecuario de la institución educativa objeto de estudio. En este sentido, es importante resaltar que el vocabulario cotidiano de los estudiantes está enmarcado en un asiento cultural que se asocia con la ruralidad. No obstante, los estudiantes están acostumbrados en este escenario educativo a desarrollar productos académicos relacionados con proyectos productivos, por tanto, hubo una gran asimilación por parte del estudiantado para trabajar en esta propuesta basada en proyectos, pero enfocada en el aprendizaje del inglés.

### **6.3 Implementación de la propuesta pedagógica mediada por el Aprendizaje Basado en Proyectos para el fortalecimiento de las competencias en lectura literal en inglés en una muestra piloto de estudiantes de sexto grado del ITANSS.**

La propuesta pedagógica “My Farm Guide” se diseñó como un proyecto de aula estructurado en siete sesiones que articulan diagnóstico, exploración de herramientas

digitales, estrategias de lectura literal, producción colaborativa y socialización. Cada sesión se concibió como un eslabón dentro del ciclo ABP, cuyo propósito fue mejorar la comprensión literal en inglés en estudiantes de sexto grado del Instituto Técnico Agropecuario Nuestra Señora del Socorro (ITANSS), conectando el aprendizaje de la lengua extranjera con su entorno agrícola y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible relacionados con educación de calidad y trabajo colaborativo.

### **My Farm Guide – Fortalecimiento de la comprensión literal en inglés mediante ABP**

#### ***6.3.1 Sesión 1. Diagnóstico Inicial: “Introducing the Project: My Little Garden”***

**Inicio:** La primera sesión tuvo como propósito identificar el nivel inicial de comprensión literal en inglés y sensibilizar al grupo sobre la meta del proyecto *My Farm Guide*. La docente inició con un saludo motivacional y una conversación guiada en español acerca de la huerta escolar, a partir de la cual los estudiantes mencionaron los cultivos que conocían. Luego, presentó en cartelera el título del proyecto —*My Little Garden*— y explicó que a través de la lectura y la producción de textos en inglés se construiría una guía digital sobre las plantas del colegio. Posteriormente, mostró imágenes de hortalizas comunes y pronunció su nombre en inglés para fomentar la escucha activa.

**Desarrollo:** En parejas, los estudiantes observaron fichas y láminas con vocabulario agrícola básico —*parsley, coriander, onion, carrot*— y repitieron la pronunciación. Acto seguido, se dirigieron a la huerta del colegio, donde identificaron las plantas sembradas y participaron en una actividad de siembra. Esta experiencia directa permitió que el

aprendizaje tuviera sentido en su entorno rural. Finalmente, realizaron un dibujo de una de las plantas observadas e incluyeron su nombre en inglés, ejercicio que permitió valorar la relación entre imagen, palabra y significado.

**Cierre:** Para cerrar, cada estudiante socializó su dibujo y leyó una oración corta describiendo la planta representada. La docente realizó una retroalimentación general sobre pronunciación y escritura, y registró los resultados como línea base del proyecto. Esta sesión cumplió la función diagnóstica establecida en la Tabla 11, generando los primeros indicadores del nivel literal de comprensión.

### **Figura 1.**

*Evidencia de la sesión 1*



*Nota.* En la figura se observa el trabajo de los niños realizando siembra de perejil, reconociendo el vocabulario en inglés relacionado al entorno.

**Observación del Docente:** Los estudiantes mostraron timidez inicial y pronunciación débil, pero lograron identificar palabras gracias a las imágenes. La conexión con la huerta despertó motivación y sentido de pertenencia. Aunque algunos demoraron en escribir, la mayoría comprendió la relación entre texto e imagen, validando la necesidad de continuar fortaleciendo la lectura literal mediante experiencias contextualizadas.

### **6.3.2 Sesión 2. Lanzamiento del Proyecto con Classroom: “Reading Simple Sentences about Plants”**

**Inicio:** El segundo encuentro correspondió al lanzamiento oficial del proyecto *My Farm Guide*. Se revisó el vocabulario aprendido y se realizó un juego de identificación rápida: el docente mostraba una imagen y los estudiantes decían la palabra en inglés. Esta dinámica sirvió como repaso y activación de conocimientos previos antes de introducir la pregunta guía del proyecto: *¿Cómo organizar y comunicar, en inglés sencillo, información literal útil para un Farm Guide digital de la escuela?*

**Desarrollo:** A continuación, la docente presentó oraciones cortas en inglés sobre plantas del huerto: *My garden has many plants. The tomato is red. The carrot is orange.* Los estudiantes subrayaron palabras conocidas y, con ayuda del video beam, realizaron lectura guiada para afianzar pronunciación y comprensión literal. Como producto ABP, cada uno elaboró en su cuaderno una mini cartilla con tres oraciones sobre su planta favorita, relacionando texto, color y significado.

**Cierre:** Al final, algunos estudiantes leyeron voluntariamente sus cartillas y se realizó retroalimentación grupal centrada en pronunciación y claridad de ideas. La sesión concluyó con comentarios de motivación hacia el aprendizaje del inglés y el compromiso de continuar alimentando la cartilla digital en las siguientes clases.

#### **Figura 2.**

*Evidencia de la sesión 2*



*Nota.* En la figura se observa el trabajo de aula con los niños sobre el vocabulario en inglés a partir del reconocimiento de su cotidianidad agropecuaria.

**Observación del Docente:** La lectura resultó lenta, pero los estudiantes lograron deducir significados mediante el apoyo visual y contextual. Se evidenció entusiasmo y expresiones de satisfacción al comprender las oraciones (“Ya me voy a volver bilingüe”). La confianza aumentó y el grupo empezó a asociar el inglés con experiencias positivas, cumpliendo con la dimensión motivacional y tecnológica prevista en la Tabla 11.

### ***6.3.3 Sesión 3. Estrategias de Extracción (Narrativos): “Describing Our Plants”***

**Inicio:** La tercera sesión inició con la presentación de vocabulario descriptivo mediante tarjetas ilustradas con adjetivos básicos: *big, small, green, tall, short*. Se jugó *Find something green*, lo que activó la atención y el reconocimiento de cualidades visuales, preparando a los estudiantes para comprender textos breves de tipo narrativo–descriptivo.

**Desarrollo:** Posteriormente, la docente guió la lectura: *My plant is small and green. It has leaves*. A partir de este modelo, cada estudiante escribió tres oraciones sobre las plantas de su finca o invernadero, integrando vocabulario aprendido. La actividad promovió

el uso del *scanning* para localizar adjetivos y sustantivos, fortaleciendo la comprensión literal y la producción escrita básica.

**Cierre:** El cierre consistió en compartir las oraciones con el grupo y comentarlas colectivamente. La docente revisó los cuadernos y resaltó el esfuerzo de quienes lograron escribir oraciones coherentes y pronunciarlas en voz alta. Este momento permitió evidenciar progresos en la aplicación del vocabulario y en la autoconfianza para usar la lengua extranjera.

### **Figura 3.**

*Evidencia de la sesión 3*



*Nota.* En la figura se observa el trabajo de aula con los niños sobre con la lectura dada a cada estudiante en voz alta, se transmite por medio de pantalla grande para poder leer en grupo.

**Observación del Docente:** Los estudiantes asociaron los adjetivos con objetos reales del entorno y mostraron mayor entusiasmo, especialmente las niñas. Algunos varones expresaron resistencia, aunque participaron cuando se relacionó el tema con actividades

agrícolas. Se observó comprensión literal del sentido de las oraciones y un interés creciente por el inglés cuando se integra con su vida cotidiana.

#### ***6.3.4 Sesión 4. Estrategias de Extracción (Expositivos Agrícolas): “Reading and Matching”***

**Inicio:** Esta sesión comenzó con la revisión del vocabulario adquirido y un juego de emparejamiento denominado *Match the word with the picture*. La docente reforzó la relación entre texto e imagen, preparando al grupo para identificar información explícita en textos expositivos sencillos.

**Desarrollo:** Se presentaron tarjetas con oraciones breves como *The carrot is orange* y *The lettuce is green*. Los estudiantes leyeron y asociaron cada oración con su respectiva imagen, practicando estrategias de *skimming* y *scanning* para reconocer datos concretos. La dinámica lúdica promovió la atención selectiva y la cooperación.

**Cierre:** El grupo revisó las respuestas de manera colectiva y repitió las oraciones en voz alta, reforzando pronunciación y comprensión. Esta actividad permitió consolidar la capacidad de relacionar información literal con representaciones visuales, en coherencia con el enfoque interdisciplinario de la sesión.

#### **Figura 4.**

*Evidencia de la sesión 4*



*Nota.* En la figura se observa el trabajo de aula con los niños cada uno en sus guías de trabaja en el cual fue explicado a principio de clase.

**Observación del Docente:** El grupo participó con entusiasmo y demostró comprensión literal al emparejar correctamente imágenes y textos. Los estudiantes tradujeron las frases y buscaron palabras desconocidas en el diccionario, mostrando autonomía y curiosidad. Se observó progreso en lectura y mayor interés por las actividades, especialmente cuando se incluyeron elementos competitivos.

### ***6.3.5 Sesión 5. Creación del Farm Guide Digital: “My Garden Text”***

**Inicio:** Para esta sesión, la docente recordó el vocabulario trabajado y presentó un texto breve titulado *My Garden Text: In our garden we have tomatoes, carrots and lettuce. The garden is small but beautiful.* El objetivo era aplicar la comprensión literal en un texto cohesionado y comenzar a construir los apartados del *Farm Guide*.

**Desarrollo:** Se trabajó la lectura en voz alta, subrayando palabras conocidas. Luego, se organizaron grupos por filas para participar en el juego del ahorcado con palabras agrícolas, reforzando el alfabeto y la ortografía. Posteriormente, respondieron preguntas

literales como *¿What is in the garden?* e *¿Is the garden big or small?* Las respuestas se registraron en tablas comparativas dentro de los cuadernos.

**Cierre:** Al finalizar, el grupo revisó colectivamente las respuestas y reflexionó sobre la utilidad de identificar datos explícitos para comprender textos en inglés. La docente destacó la importancia del trabajo colaborativo y la aplicación práctica del vocabulario aprendido.

### **Figura 5.**

*Evidencia de la sesión 5*



*Nota.* En la figura se observa la docente dando la explicación de la clase para el desarrollo de las actividades propuestas.

**Observación del Docente:** La comprensión literal mostró avances significativos. Los estudiantes se entusiasmaron con la actividad del *hangman* y colaboraron entre sí. La

mitad del grupo demostró alto interés y dominio del vocabulario; además, se evidenció orgullo cuando pudieron enseñar el alfabeto en inglés a otro docente. La participación activa confirmó el fortalecimiento de la motivación y la confianza.

### ***6.3.6 Sesión 6. Socialización y Metacognición: “Creating Our English Garden Poster”***

**Inicio:** La sexta sesión inició con un repaso general de las oraciones aprendidas y la observación de ejemplos de pósters en inglés. La docente explicó los criterios de la rúbrica de evaluación y los roles dentro de cada grupo (editor, redactor, verificador, diseñador).

**Desarrollo:** Cada grupo elaboró un póster sobre una planta específica, incluyendo nombre, color, partes y una oración descriptiva. Esta actividad integró los aprendizajes previos y fomentó el trabajo colaborativo. Durante el proceso, los estudiantes consultaron notas de clase y corrigieron mutuamente sus frases, mostrando autonomía.

**Cierre:** Los grupos expusieron sus pósters ante el aula, leyendo en inglés las oraciones escritas. La docente realizó retroalimentación positiva, valorando la creatividad y la correcta aplicación del vocabulario. La actividad se consolidó como una instancia de evaluación formativa y reflexión colectiva.

### **Figura 6.**

*Evidencia de la sesión 6*



*Nota.* En la figura se observa el trabajo de aula con los niños sobre la exposición de las partes de las plantas en inglés y dicen de manera verbal las oraciones con cada una de las palabras.

**Observación del Docente:** El trabajo cooperativo motivó al grupo. Los estudiantes demostraron comprensión de instrucciones y redujeron el uso del diccionario. Hicieron preguntas para validar sus frases y manifestaron orgullo por sus creaciones. Se observó mayor fluidez lectora y disfrute al explicar en inglés frente a sus compañeros.

### ***6.3.7 Sesión 7. Prueba de Salida y Cierre: “Final Presentation: Our English Garden”***

**Inicio:** La última sesión comenzó con un repaso del proceso completo del proyecto *My Farm Guide* y la preparación para la presentación final. Se recordó la pregunta guía y los logros obtenidos a lo largo de las sesiones.

#### **Desarrollo**

Los equipos presentaron sus pósters y leyeron sus oraciones en inglés. La docente aplicó preguntas de refuerzo como *¿What is your plant?*, *¿What color is it?* y registró las

intervenciones con cámara o celular. Luego, se aplicó la prueba ICFES (2009) como instrumento de salida para comparar avances respecto al diagnóstico inicial.

**Cierre:** Tras la evaluación, se entregaron certificados simbólicos de participación y se realizó una conversación final sobre los aprendizajes alcanzados. Los estudiantes manifestaron satisfacción y entusiasmo por haber mejorado su comprensión lectora en inglés y por reconocer su capacidad para comunicar ideas sobre su entorno agrícola.

### **Figura 7.**

*Evidencia de la sesión 7*



*Nota.* En la figura se observa el trabajo de la docente por medio de la explicación del classroom.

**Observación del Docente:** Aunque el proceso fue lento, los resultados fueron evidentes: el 85 % de los estudiantes identificó correctamente el vocabulario trabajado. Se observó satisfacción, participación y gusto por seguir aprendiendo inglés. El proyecto permitió que los alumnos ganaran confianza comunicativa y comprendieran la utilidad del idioma en contextos reales.

La implementación de este proyecto permitió la puesta en escena de siete sesiones de trabajo tal y como se muestra en los anexos y en la planificación que se presentó en el numeral 7.2 de este documento, donde fue posible evidenciar una participación activa y continua de los estudiantes en cada una de las actividades propuestas, donde si bien inicialmente se pudo percibir cierta timidez de los estudiantes y desconfianza frente al nuevo proceso, fue posible un afianzamiento rápido y progresivo en donde el estudiantado manifestó tranquilidad y motivación hacia el uso de una segunda lengua dentro de su cotidianidad académica y basado en un enfoque de proyectos donde el aprendizaje fue más agradable para los estudiantes.

#### **6.4 Evaluación de las habilidades de lectura literal en inglés mediante una prueba diagnóstica de salida para la identificación del nivel de competencias alcanzado**

Se evaluaron las habilidades de lectura literal en inglés mediante una prueba diagnóstica de salida para la identificación del nivel de competencias alcanzado, la cual se basa en el estándar implementado por el Ministerio de Educación nacional dentro de las pruebas estandarizadas saber en la cual se tuvo la posibilidad de que los estudiantes se encontraran una serie de preguntas que acompañan al seguimiento del texto. Esta la Tabla 15 se muestran los resultados obtenidos, donde el 84 % de las respuestas fueron correctas, lo que indica una adecuada comprensión de información explícita en textos narrativos cortos. Las preguntas P2 (95,7 %) y P4 (91,3 %) alcanzaron los porcentajes más altos de acierto, reflejando que los estudiantes identifican con precisión los datos literales relacionados con personajes, lugares y hechos centrales del relato.

En contraste, las preguntas P1, P5 y P6 presentaron un 21,7 % de respuestas incorrectas cada una, lo que sugiere que algunos estudiantes tuvieron dificultades para recuperar información específica o reconocer detalles secundarios dentro del texto, lo que puede haberse debido a la complejidad de las opciones de respuesta. No obstante, el hecho de que más de tres cuartas partes de los estudiantes respondieran correctamente dichas preguntas confirma un avance significativo respecto a la prueba diagnóstica. De manera global, el rango de aciertos oscila entre el 78 % y el 96 %, lo cual evidencia la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas.

**Tabla 15.**

*Distribución de resultados prueba de salida*

Pregunta		Incorrecto	Correcto	Total
P1	Frecuencia	5	18	23
	%	21,7	78,3	100,0
P2	Frecuencia	1	22	23
	%	4,3	95,7	100,0
P3	Frecuencia	3	20	23
	%	13,0	87,0	100,0
P4	Frecuencia	2	21	23
	%	8,7	91,3	100,0
P5	Frecuencia	5	18	23
	%	21,7	78,3	100,0
P6	Frecuencia	5	18	23
	%	21,7	78,3	100,0
P7	Frecuencia	4	19	23
	%	17,4	82,6	100,0

Por su parte, la Tabla 16 muestra los descriptivos de la prueba de salida, donde la media de las respuestas correctas oscila entre 0,78 y 0,96, destacándose la P2 con el valor promedio más alto (0,96), lo que indica una comprensión casi total del ítem por parte del grupo. En contraste, las preguntas P1, P5 y P6 presentan las medias más bajas (0,78),

aunque aún reflejan un nivel de acierto aceptable. La desviación estándar más baja (0,209) se observa también en la P2, lo que demuestra homogeneidad en las respuestas; mientras que las más altas (0,422) en P1, P5 y P6, sugieren mayor dispersión y diferencias individuales en la comprensión.

**Tabla 16.**

*Descriptivos prueba de salida*

		Estadísticos						
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
N	Válido	23	23	23	23	23	23	23
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		0,78	0,96	0,87	0,91	0,78	0,78	0,83
Desv. Desviación		0,422	0,209	0,344	0,288	0,422	0,422	0,388
Varianza		0,178	0,043	0,119	0,083	0,178	0,178	0,150

En la Tabla 17 se presentan los resultados de la prueba t de student de muestras relacionadas aplicada para comparar los puntajes de la prueba diagnóstica y la prueba de salida donde se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los ítems evaluados. En seis de las siete preguntas (excepto P4), los valores de significancia bilateral ( $p < 0,05$ ) indican mejoras relevantes en el desempeño de los estudiantes tras la intervención pedagógica. En las demás preguntas se presentan valores de significancia entre 0,011 y 0,002, lo cual demuestra un aumento significativo en el nivel de aciertos.

La media negativa de las diferencias (entre -0,261 y -0,348) refleja que los puntajes obtenidos en la prueba de salida fueron superiores a los de la diagnóstica, confirmando el avance en la comprensión literal del texto en inglés. Las mayores mejoras se observan en P7 (-0,348) y en los pares P3, P5 y P6 (-0,304), asociados con la identificación de detalles específicos y la inferencia de información explícita. Por su parte, la pregunta P4, con una

significancia de 0,162, no presenta una diferencia estadísticamente significativa, lo que sugiere un nivel de dominio previo o una menor dificultad del ítem desde el diagnóstico.

Con esto se evidencia que la intervención didáctica implementada tuvo un impacto significativo en el fortalecimiento de las habilidades de lectura literal en inglés en los estudiantes de sexto grado.

**Tabla 17.**

*Prueba T de muestras emparejadas*

		Prueba de muestras emparejadas							
		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	P1 - P1_S	-0,261	0,449	0,094	-0,455	-0,067	-2,787	22	0,011
Par 2	P2 - P2_S	-0,261	0,449	0,094	-0,455	-0,067	-2,787	22	0,011
Par 3	P3 - P3_S	-0,304	0,470	0,098	-0,508	-0,101	-3,102	22	0,005
Par 4	P4 - P4_S	-0,087	0,288	0,060	-0,212	0,038	-1,447	22	0,162
Par 5	P5 - P5_S	-0,304	0,470	0,098	-0,508	-0,101	-3,102	22	0,005
Par 6	P6 - P6_S	-0,304	0,470	0,098	-0,508	-0,101	-3,102	22	0,005
Par 7	P7 - P7_S	-0,348	0,487	0,102	-0,558	-0,137	-3,425	22	0,002

*Nota.* Los valores de significancia bilateral ( $p < 0,05$ ) indican mejoras relevantes en el desempeño de los estudiantes tras la intervención pedagógica.

De este aparatado, se puede decir que los resultados reflejan un progreso en las habilidades de lectura literal en inglés de los estudiantes, evidenciando un proceso de aprendizaje coherente con los objetivos pedagógicos del ABP, donde las mejoras observadas son prueba de que se favoreció la comprensión y recuperación de información

explícita en textos narrativos, lo que sugiere un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes frente a la lectura en una segunda lengua.

## **8. Conclusiones**

Con relación al primer objetivo, se puede concluir que el proceso investigativo realizado la caracterización inicial evidenció un punto de partida heterogéneo con debilidades concentradas en la recuperación de vocabulario contextual y en la localización de datos específicos y secuencias, junto con una variabilidad alta entre estudiantes. En cuanto al segundo objetivo, la descripción del problema junto con el proceso diagnóstico llevó al diseño de la propuesta ABP en coherencia y alineación con estándares de la política pública educativa, sustentándose en la articulación de fases, roles, productos parciales y evaluación formativa, sumada a la contextualización agroescolar y al uso de TIC, lo que configuró un andamiaje didáctico claro en el que cada sesión se alineó con los componentes del ABP.

En relación con el tercer objetivo, el proyecto The Farm Guide basado en la metodología activa de aprendizaje basado en proyectos fue propuesto con un enfoque agropecuario atendiendo a las necesidades del entorno, ya que la Institución educativa ITANSS cuenta con una finca donde todas las áreas se integran para la producción agropecuaria. La implementación del proyecto generó participación, autonomía y colaboración del estudiantado con progresos observables en fluidez y seguridad al trabajar con oraciones simples y correspondencias texto-imagen.

Frente al cuarto objetivo, se puede concluir que la evaluación de salida evidenció incrementos en el reconocimiento de información explícita, con mejoras estadísticamente

significativas en la mayoría de los ítems y un comportamiento de alta precisión en tareas de identificación de personajes, lugares y hechos centrales.

Finalmente, se puede concluir que se cumplió con lo propuesto en el objetivo general de este estudio, donde la innovación educativa estuvo centrada en la generación de un aprendizaje basado en proyectos frente a una segunda lengua en un contexto educativo donde predomina el ejercicio escolar agropecuario, siendo este un aspecto clave dentro de la investigación realizada, ya que los estudiantes están más enfocados en cuestiones académicas de acuerdo al plan de estudios estandarizado para este tipo de instituciones, donde el inglés no es visto como una prioridad dentro del proceso formativo, por tanto, el éxito de la propuesta desarrollada tuvo que ver con la integración de la perspectiva del aprendizaje de la comprensión lectora en el nivel literal en inglés articulado con la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos.

## 9. Recomendaciones

Se recomienda en futuros procesos investigativo desagregar la prueba por subcomponentes del nivel literal: datos, vocabulario, secuencias, referentes anafóricos, y acompañarla de un protocolo de observación que registre conductas lectoras como es el uso de pistas textuales, tiempo de respuesta y estrategias emergentes; junto a la profundización de criterios de calidad en cuestiones asociadas a la exactitud, trazabilidad de cita y correspondencia texto-producto.

Se sugiere para la institución educativa, dar asistencia continua al aprendizaje de la temática con la creación de grupos de refuerzo para quienes mantienen problemas asociados en vocabulario, tutoría entre pares para afianzar secuenciación y bitácoras de estrategia para documentar qué funcionó a cada equipo. Se recomienda institucionalizar el aprendizaje basado en proyectos, dada las características del colegio, de la comunidad y las necesidades de los estudiantes, estableciendo metas por periodo y priorizando el desarrollo de tareas alternativas en los estudiantes vinculadas al contexto sociocultural.

Dentro de las limitaciones encontradas en el desarrollo de este proyecto se encuentra en primer lugar una cierta resistencia inicial de los estudiantes a la temática, entendiendo que el inglés no es una prioridad dentro de la perspectiva de aprendizaje del estudiantado, cuestión que fue superada en la medida en que se dio a conocer un proyecto de aprendizaje del nivel literal en inglés atendiendo a la contextualización que se tiene dentro de la formación basada en proyectos agrícolas. Se recomienda una continuación de este estudio pero enfocado en los niveles inferencial y crítico de la lectura en inglés de tal manera que

los estudiantes puedan completar el aprendizaje de la comprensión lectora y esto sea útil para su perspectiva de formación actual y futura.

### Referencias

- Aldana, Y. (2018). Integración lingüística en la enseñanza del inglés en Colombia mediante el aprendizaje basado en proyectos. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5), 133-145.
- Álvarez, G., & Chaparro, P. (2022). Uso didáctico de los textos hipermediales para la promoción de la lectura inferencial en inglés. *Sophia*, 18(2). <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/1169>
- Ardila Vahos, A. A., & Ibarquén Moreno, J. O. (2021). Aplicaciones Móviles Para el Desarrollo de las Cuatro Habilidades del Inglés en los Estudiantes de Básica Secundaria. Repositorio UDES. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/8d5bbe86-4f7c-4dc4-8c87-069b0908ace5/full>
- Barrantes León, I. M. (2021). Propuesta pedagógica para fortalecer el proceso de lectura en idioma inglés para estudiantes de quinto grado mediante la inclusión de herramientas TIC. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/44223>
- Cabero-Almenara, J., Vázquez-Cano, E., & López-Meneses, E. (2018). Uso de la realidad aumentada como recurso didáctico en la enseñanza universitaria. *Formación universitaria*, 11(1), 25-34. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062018000100025&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062018000100025&script=sci_arttext)

- Cabero Almenara, J., Fernández Robles, B., & Marín Díaz, V. (2017). Dispositivos móviles y realidad aumentada en el aprendizaje del alumnado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20 (2), 167-185. <https://idus.us.es/handle/11441/61318>
- Cabrera et al. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y destreza lectora en inglés de estudiantes de secundaria. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 544-558.
- Camargo Buitrago, R. A. (2020). Tecnologías de la información y comunicación en la gestión de la educación rural en instituciones educativas del municipio de los santos. departamento de Santander. Repositorio Weiner. <https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/3993>
- Cansigno, Y. (2010). Desarrollo de la competencia escrita con el apoyo de las TIC en contexto universitario= Development of written competence with ICT support in university context. <http://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/2133>
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona: Paidós. <https://assets-libr.cantook.net/assets/publications/13377/medias/excerpt.pdf>
- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological: Is it more than phonological? Evaluating the roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238. <https://www.cambridge.org/core/journals/applied-psycholinguistics/article/morphological-awareness-just-more-phonological-the-roles-of-morphological-and-phonological-awareness-in-reading-development/05FECDA03562B9E2908EE6DB0E1B877F>

- Durango Herazo, Z. (2012). El portal de las palabras: Revista Virtual del proyecto institucional. Obtenido de La lectura y sus tipos: <https://www.curn.edu.co/lineas/lectura/896-lectura-y-sus-tipos.html>
- Elaish, M. M., Ghani, N. A., Shuib, L., & Al-Haiqi, A. (2019). Development of a mobile game application to boost students' motivation in learning English vocabulary. *IEEE Access*, 7, 13326-13337. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8611332/>
- Galeano Hernández, A. A. (2019). El aula virtual como mediación para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés en los estudiantes del curso 204 de la IED Gerardo Paredes. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10278>
- Hambali, U., Rahman, MA y Atmowardoyo, H. (2019). La eficacia del aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de estudios ingleses avanzados*, 2 (1), 47-56. <https://jaes.journal.unifa.ac.id/index.php/jes/article/view/54>
- ICFES (2022). Reporte de pruebas SABER 9°. Instituto Técnico Agrícola Nuestra Señora del Socorro. Publicaciones ICFES.
- Idarraga, N. (2021). El Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología incluyente: Apropiación del inglés como lengua extranjera a través de esquemas de intervención social. *Rastros Rostros*, 23(1), 1-20.
- Imbaquingo, A., & Cárdenas, J. (2023). El aprendizaje basado en proyectos como metodología para mejorar las habilidades lectoras y de comprensión en el idioma inglés. *Ciencias de la Educación*, 13 (6), 587. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/6/587>

- Korkmaz, E. (2021). Analysis of Digital Games Related to Mathematics Education with Deconstructing. *World Journal of Education*, 11(2), 46-55.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1302220>
- Martínez, L., Hinojo, F., & Aznar Díaz, I. (2018). Aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los profesores de química. *Información tecnológica*, 29(2), 41-52.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07642018000200041&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07642018000200041&script=sci_arttext)
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (2006). Guía 22: Estándares de competencia en lengua extranjera inglés. Publicaciones MEN.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (2015). Programa Nacional de Inglés 2015-2025: Colombia Very Well! Documento de socialización, p. 52-56. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles343287\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles343287_recurso_1.pdf)
- Mospan, N. (2020). Mobile teaching and learning English—A multinational perspective. *Teaching English with Technology*, 18(3), 105-125.  
<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=683378>
- OCDE (2021). Brecha digital en Latinoamérica. Publicaciones Organización para el Desarrollo Económico.
- Olson, D. R. (1994). The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading. Cambridge UK: Cambridge University Press.  
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Ky6Dt-650rsC&oi=fnd&pg=PR13&dq=Olson,+D.+R.+\(1994\).+The+world+on+paper:+Th](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Ky6Dt-650rsC&oi=fnd&pg=PR13&dq=Olson,+D.+R.+(1994).+The+world+on+paper:+Th)

[e+conceptual+and+cognitive+implications+of+writing+and+reading.+Cambridge+UK:+Cambridge+University+Press.&ots=8WOtCAbBbH&sig=vIVzxv5LyyhX-K8CEIcT\\_jrzng0](#)

Ortiz, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e pesquisa*, 44.

Parra, D. C. (2022). Creación de objetos virtuales de aprendizaje para el desarrollo de competencias tecnológicas y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 527-546.

Paredes, M. A. (2022). Fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés-lengua extranjera a través de la intervención didáctica mediada por las TIC. <https://repositorio.autonoma.edu.co/handle/11182/1347>

Rico, M., & Olabe, J. (2018). Computational Thinking in pre-university Blended Learning classrooms. *Computers in Human Behavior*, 80, 412-419. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563217303011>

Sánchez Piragauta, H. A. (2022). Implementación de una estrategia pedagógica a través de una aplicación móvil para mejorar la comprensión de lectura y adquisición de vocabulario del inglés de los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/47703>

Solórzano, G., & Loor, L. (2023). Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar habilidades lectoras en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 11(2).

Tarigan, H.G. (1983). *Pengajaran Keterampilan Membaca*. Bandung: Penerbit Angkasa.

<http://jurnal.fkip.unila.ac.id/index.php/aksara/article/download/17197/12691>

Torres, L. (2020). La búsqueda de información, la selección y creación de contenidos y la comunicación docente. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/194718>

Vergel, L. M. (2022). Estrategias mediadas por la gamificación, uso de TIC y ABP para fomentar la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Zapata, C. B., Arraíza, P. M., Silva, E. F. D., & Soares, E. D. C. (2017). Desafíos de la Inclusión Digital: antecedentes, problemáticas y medición de la Brecha Digital de

Género. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 121-151.

<http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688->

[70262017000200121&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-70262017000200121&script=sci_abstract&tlng=pt)

Zhang, W., Lu, M. y Yang, P. (2023). Un estudio empírico sobre el impacto del aprendizaje basado en proyectos en la competencia lectora de estudiantes de primaria en un entorno de aprendizaje combinado. *Psicología en las Escuelas*, 60 (12), 4930-4945.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.22949>

## Apéndices

### Apéndice A. Prueba diagnóstica

NAME: \_\_\_\_\_

GRADE: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

#### PRUEBA DIAGNOSTICA INICIAL DEL AREA DE INGLÉS

TEXTO: Lea el artículo y luego responda las preguntas.

#### **A SOCIAL EXPERIMENT IN ONEIDA, NEW YORK**

In the nineteenth century there was a village called Oneida in New York State where a "family" of 300 members lived together in a large beautiful house where they shared everything. A man named John Humphrey Noyes, and a small group of people moved there in 1848. They wanted a place where they could live according to their particular beliefs in their efforts to create a more equal society.

Today, this place is touristic and, like me, many visitors come because they had relatives among those 19th century dreamers. Others just want to see for themselves the building where this successful social group in American history lived. "I don't know of anywhere else where you can live in a historical place," said the director of the Oneida site. "It's very unusual." The present owners share the building with guests who stay in large comfortably furnished bedrooms with private baths. There are eight guest rooms in the hotel area, and each guest pays \$100 for a big bedroom, a simple breakfast and a private tour of the 10,300-square-meter building, which also contains 35 apartments. The library and the building's grounds are also open to guests, as well as several of the public rooms. The 170-year-old library, unchanged from the original construction, holds a rich collection of 19th century books and magazines, which learners used to study Latin, Greek, algebra and astronomy. This place is open for everybody and it's worth a visit.

**ANSWER:**

Ejemplo: 0. Something unusual about the Oneida village place is that

A. everybody slept under the same roof.

B. people were very independent.

C. everyone had their own room.

1. If you want to see the building,

A. you need to pay to have a guided visit.

B. you can join a small group of people.

C. you will have your own guide included.

2. The writer visited the place because he

A. had particular social beliefs.

B. had family who had lived there.

C. had interest in historical buildings.

3. John Humphrey Noyes travelled to New York State

A. to visit his family.

B. to change his way of life.

C. to know more about his country.

4. All visitors to the Oneida historical site

A. have access to most parts of the house.

B. have to go to the 19th century library.

C. are not allowed to see certain places.

5. The old library

A. has changed a little.

B. has remained the same.

C. has been damaged.

6. People at Oneida studied

A. languages.

B. politics.

C. anatomy.

7. Nowadays Oneida is

- A. a hotel.
- B. a display.
- C. a school.

### **Apéndice B.** *Prueba de salida*

Instructions: Next, you will find a text followed by a series of questions. Read the text carefully and answer the questions by selecting the correct option or writing the corresponding answer.

Text:

Detective John Parker was in his office reviewing the most intriguing case of his career. A robbery had occurred at the Museum of Modern Art during the night. The most valuable painting in the collection, "The Starry Dream", had disappeared without a trace. Parker was preparing to analyze the clues that he had collected at the crime scene. The museum was located in the heart of the city, surrounded by tall buildings and bustling streets. The robbery had happened in the early hours of last Saturday. The museum guard, Mr. Johnson, had been found bound and gagged in the security room. According to his testimony, two hooded men had surprised him while he was on his nightly rounds and had immobilized him while they took the valuable painting. Parker carefully examined the security room for clues. He found a black leather glove under a chair and a screwdriver on the floor. Both objects were sent to the forensic laboratory for analysis. After analyzing the security cameras, Parker noticed something suspicious. The video clearly showed two hooded men entering the museum through a rear window. However, the quality of the images did not allow us to identify their faces. The detective decided to interview museum employees and visitors who were there the night of the robbery. After a thorough investigation, Parker was able to identify two suspects: Frank Adams, a former museum employee who had been fired months earlier, and Peter Evans, an art collector with a criminal record. The detective requested arrest warrants for both suspects and assembled his team to carry out the operation.

Questions:

What was the case that Detective John Parker was investigating?

- a) An unsolved murder
- b) A kidnapping in the museum
- c) A robbery at the Museum of Modern Art

d) A financial scam

What piece of art was stolen from the museum?

- a) "The Starry Night"
- b) "The Starry Dream"
- c) "The Garden of Earthly Delights"
- d) "The Mona Lisa"

Where was the museum located?

- a) In a rural area
- b) In the heart of the city
- c) On a remote island
- d) In a seaside town

Who was found bound and gagged in the museum's security room?

- a) Detective John Parker
- b) The museum caretaker, Mr. Johnson
- c) The director of the museum
- d) A museum visitor

What items did Detective Parker find in the security room?

- a) A gun and a hat
- b) A black leather glove and a screwdriver
- c) A map of the museum and a flashlight
- d) A mobile phone and a watch

How did the thieves get into the museum?

- a) Through the front door
- b) Through a rear window
- c) Climbing on the roof
- d) Using an underground tunnel

Who did Detective Parker identify as suspects?

- a) Frank Adams and Peter Evans
- b) John Parker and Mr. Johnson
- c) Museum employees
- d) Museum visitors

**Apéndice C. Guía de observación**

<b>Información general de la sesión</b>			
<b>Fecha:</b>			
<b>Hora de inicio:</b>			
<b>Hora de finalización:</b>			
<b>Participantes:</b>			
<b>Actividad:</b>			
<b>Registro de la sesión</b>			
<b>Momento</b>	<b>Observación descrita</b>	<b>Interpretación inmediata</b>	<b>Reflexión inicial</b>
<b>Registro fotográfico:</b>			

**Apéndice D. Planeación de clase****TALLER DIDÁCTICO NO 1 – DIAGNÓSTICO**

<b>Ítem</b>	<b>Descripción</b>
<b>Nombre de la clase</b>	Text diagnostico inicial.
<b>Objetivo</b>	Identificar el nivel inicial de comprensión lectora literal en inglés mediante la prueba ICFES (2018) para establecer la línea base del proyecto.
<b>Competencia</b>	Comprende información explícita en textos cortos en inglés.
<b>Estándar</b>	“Identifico información específica en textos escritos sencillos.” (MEN, 2006).
<b>Dimensión curricular</b>	Evaluación diagnóstica – comprensión lectora.
<b>DBA</b>	6.º: “Reconoce datos explícitos en textos descriptivos y narrativos relacionados con su entorno.”
<b>ODS relacionado</b>	ODS 4: Educación de calidad.
<b>Docente</b>	Laura Valentina Jaimes Méndez
<b>Fecha</b>	Martes 8 de abril del 2025
<b>Momentos de la sesión</b>	<b>Actividades</b>
<b>Momento I. Saludo y ambientación</b>	Bienvenida; explicación del propósito del proyecto y la prueba diagnóstica.
<b>Momento II. Desarrollo</b>	Aplicación individual de la prueba ICFES 2018 (sección lectura literal).
<b>Momento III. Evaluación y reflexión</b>	Recogida de pruebas Breve retroalimentación sobre estrategias de lectura literal.
<b>Recursos</b>	Copias prueba ICFES 2018, reloj, hojas de respuesta, tablero.
<b>Espacio para anotaciones del docente</b>	

## Guía didáctica

NAME: \_\_\_\_\_ GRADE: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

### PRUEBA DIAGNOSTICA INICIAL DEL AREA DE INGLÉS

TEXTO: Lea el artículo y luego responda las preguntas.

#### A SOCIAL EXPERIMENT IN ONEIDA, NEW YORK

In the nineteenth century there was a village called Oneida in New York State where a "family" of 300 members lived together in a large beautiful house where they shared everything. A man named John Humphrey Noyes, and a small group of people moved there in 1848. They wanted a place where they could live according to their particular beliefs in their efforts to create a more equal society.

Today, this place is touristic and, like me, many visitors come because they had relatives among those 19th century dreamers. Others just want to see for themselves the building where this successful social group in American history lived. "I don't know of anywhere else where you can live in a historical place," said the director of the Oneida site. "It's very unusual." The present owners share the building with guests who stay in large comfortably furnished bedrooms with private baths. There are eight guest rooms in the hotel area, and each guest pays \$100 for a big bedroom, a simple breakfast and a private tour of the 10,300-square-meter building, which also contains 35 apartments. The library and the building's grounds are also open to guests, as well as several of the public rooms. The 170-year-old library, unchanged from the original construction, holds a rich collection of 19th century books and magazines, which learners used to study Latin, Greek, algebra and astronomy. This place is open for everybody and it's worth a visit.

#### ANSWER:

**Ejemplo:** 0. Something unusual about the Oneida village place is that

**A.** everybody slept under the same roof.

**B.** people were very independent.

**C.** everyone had their own room.

**1.** If you want to see the building,

**A.** you need to pay to have a guided visit.

**B.** you can join a small group of people.

**C.** you will have your own guide included.

**2.** The writer visited the place because he

**A.** had particular social beliefs.

**B.** had family who had lived there.

**C.** had interest in historical buildings.

**3.** John Humphrey Noyes travelled to New York State

**A.** to visit his family.

**B.** to change his way of life.

**C.** to know more about his country.

**4.** All visitors to the Oneida historical site

**A.** have access to most parts of the house.

**B.** have to go to the 19th century library.

**C.** are not allowed to see certain places.

**5.** The old library

**A.** has changed a little.

**B.** has remained the same.

**C.** has been damaged.

**6.** People at Oneida studied

**A.** languages.

**B.** politics.

**C.** anatomy.

**7.** Nowadays Oneida is

**A.** a hotel.

**B.** a display.

**C.** a school.

**TALLER DIDÁCTICO NO 2 – CLASE #1**

<b>Ítem</b>	<b>Descripción</b>
<b>Nombre de la clase</b>	“Introducing the Project: My Little Garden”
<b>Objetivo</b>	Diagnosticar el nivel inicial de comprensión literal en inglés mediante actividades con vocabulario agrícola.
<b>Competencia</b>	Comprende información literal en textos cortos en inglés relacionados con su entorno.
<b>Estándar</b>	identificó información general y específica en textos simples sobre temas familiares.
<b>Dimensión curricular</b>	Comunicativa – Interpretativa.
<b>DBA</b>	Reconoce información explícita en textos cortos y establece relaciones entre palabras e imágenes.
<b>ODS relacionado</b>	ODS 4: Educación de calidad.
<b>Docente</b>	Laura Valentina Jaimes Méndez
<b>Fecha</b>	Martes 22 de abril del 2025
<b>Momentos de la sesión</b>	<b>Actividades</b>
<b>Momento I. Saludo y ambientación</b>	Saludo motivacional en inglés, Conversación guiada sobre la huerta escolar. Presentación del título del proyecto My Little Garden y del propósito del trabajo en inglés.
<b>Momento II. Desarrollo</b>	Observación de fichas con vocabulario agrícola básico (parsley, zucchini, carrot) en el tablero luego salida a la huerta para identificar plantas. Dibujo y escritura del nombre en inglés de una planta.
<b>Momento III. Evaluación y reflexión</b>	Socialización de dibujos con sus partes en inglés y lectura de oraciones cortas. Retroalimentación sobre pronunciación y escritura.

<p><b>Recursos</b></p>	<p>Carteles, fichas ilustradas, huerta escolar, marcadores, hojas de dibujo.</p>
<p><b>Espacio para anotaciones del docente</b></p>	

**Guía didáctica**

The image displays a collection of educational resources for a project on carrots. It includes:

- A diagram of a parsley plant with labels for 'female flower', 'male flower', 'fruit', 'stem', and 'root'. Below it is a detailed view of a 'seed'.
- A poster titled 'Parts Of A Carrot' showing a cross-section of a carrot with labels: 'Storage Root', 'Lateral Root', 'Root Hair', 'Stem', 'Cortex', 'Pith', and 'Xylem'.
- A card for 'parsley' with the word 'perejil' and the part of speech 'noun'.
- A photograph of a group of students sitting on the ground in a school garden, engaged in a learning activity.

**TALLER DIDÁCTICO NO 3 – CLASE #2**

<b>Ítem</b>	<b>Descripción</b>
<b>Nombre de la clase</b>	Reading Simple Sentences about Plants
<b>Objetivo</b>	Comprender información literal en un texto corto sobre una huerta escolar y responder preguntas específicas.
<b>Competencia</b>	Comprende oraciones cortas sobre su entorno inmediato.
<b>Estándar</b>	Responde preguntas literales sobre quién, dónde y cuándo en textos narrativos.
<b>Dimensión curricular</b>	Contenido – lectura narrativa
<b>DBA</b>	Identifica información explícita en textos descriptivos cortos.
<b>ODS relacionado</b>	ODS 4 – Educación de calidad / ODS 17 – Alianzas para lograr los objetivos.
<b>Docente</b>	Laura Valentina Jaimes Méndez
<b>Fecha</b>	Martes 28 de abril del 2025
<b>Momentos de la sesión</b>	<b>Actividades</b>
<b>Momento I. Saludo y ambientación</b>	Juego de repaso con imágenes, palabras claves de la planta y vocabulario agrícola. Presentación de la pregunta guía del proyecto
<b>Momento II. Desarrollo</b>	Se les entrega a los estudiantes una guía de lectura guiada de oraciones cortas Subrayado de palabras conocidas, responde las preguntas del texto literales y estudia las work key que son palabras conocidas y desconocidas.
<b>Momento III. Evaluación y reflexión</b>	Lectura voluntaria de la guía se va traduciendo en compañía de todos la traducción en inglés y en español, Retroalimentación sobre pronunciación y comprensión lectora

<b>Recursos</b>	Guía #1 de text y preguntas, las imágenes de la primera clase con palabras que se colocan en las imágenes haciendo un match
<b>Espacio para anotaciones del docente</b>	

**Guía didáctica**

NAME: \_\_\_\_\_ GRADE: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

**READING SIMPLE SENTENCES ABOUT PLANTS**

1. Text: "My School Garden" Leer el texto y responder las preguntas y subrayar el vocabulario.

My school has a beautiful garden.  
 In the garden, there are tomatoes, carrots, and lettuce.  
 The students water the plants every morning.  
 The teacher teaches us the names of the plants in English.  
 The tomato is red and the carrot is orange.  
 We also have flowers near the lettuce.  
 Every Friday, we clean the garden and take pictures of the plants.  
 Our garden is small, but we love it very much.

**2. Literal Comprehension Questions (Answer in English):**

1. What does the school have? \_\_\_\_\_
2. What plants are in the garden? \_\_\_\_\_
3. When do the students water the plants? \_\_\_\_\_
4. Who teaches the names of the plants? \_\_\_\_\_
5. What color is the tomato? \_\_\_\_\_
6. What color is the carrot? \_\_\_\_\_
7. Where are the flowers? \_\_\_\_\_
8. What do students do every Friday? \_\_\_\_\_
9. Is the garden big or small? \_\_\_\_\_
10. Do the students like their garden? \_\_\_\_\_

**Vocabulary**

garden – lettuce – carrot – tomato – water – flower – clean – morning

**Reflection:**

What part of the story reminds you of your own school or farm?

**TALLER DIDÁCTICO NO 4 – CLASE #3**

<b>Ítem</b>	<b>Descripción</b>
<b>Nombre de la clase</b>	“Describing Our daily routine”
<b>Objetivo</b>	Describir su rutina diaria mediante oraciones simples y comprensión de textos narrativo–descriptivos.
<b>Competencia</b>	Usa vocabulario descriptivo básico para comprender y producir oraciones simples.
<b>Estándar</b>	Relaciono rutina diaria con verbos de acción.
<b>Dimensión curricular</b>	Comunicativa – Cognitiva.
<b>DBA</b>	Comprende información literal sobre rutina diaria.
<b>ODS relacionado</b>	ODS 4 – Educación de calidad
<b>Docente</b>	Laura Valentina Jaimes Méndez
<b>Fecha</b>	Martes 6 de mayo del 2025
<b>Momentos de la sesión</b>	<b>Actividades</b>
<b>Momento I. Saludo y ambientación</b>	Juego Find something green para activar vocabulario de los verbos de la rutina diaria en inglés (wakes up, go, breakfast, lunch, work) Se proyecta en el video Beam la lectura.
<b>Momento II. Desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se les entrega de manera física a los estudiantes la lectura modelo “The Farmer’s Morning”, después los estudiantes deberán escribir tres oraciones propias sobre una rutina diaria de ustedes semejante a la lectura que se les entregó y socializo con los compañeros.</li> </ul>
<b>Momento III. Evaluación y reflexión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura en voz alta de la actividad de cada estudiante y revisión de cuaderno con el refuerzo de vocabulario visto durante la clase.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	Texto digital, Classroom, fichas de trabajo, marcadores virtuales.

<b>Espacio para anotaciones del docente</b>	
---	--

**Guía didáctica**

NAME: \_\_\_\_\_ GRADE: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

**READING SIMPLE THE FARMER'S MORNING****Propósito:**

Identificar información literal en un texto narrativo sobre las rutinas de un granjero y sus cultivos.

**Text: “The Farmer’s Morning”**

Mr. Brown is a farmer.

He wakes up at five o’clock every morning.

He goes to the farm and checks his animals.

There are cows, chickens, and a horse on the farm.

After that, he goes to the garden and waters the plants.

He grows tomatoes, onions, and beans.

His wife helps him collect the vegetables every weekend.

At eight o’clock, Mr. Brown eats breakfast with his family.

He is very happy with his farm life.

**TALLER DIDÁCTICO NO 5 – CLASE #4**

<b>Ítem</b>	<b>Descripción</b>
<b>Nombre de la clase</b>	Reading and Matching
<b>Objetivo</b>	Practicar la lectura literal a través del emparejamiento texto-imagen.
<b>Competencia</b>	Reconoce información explícita en textos expositivos sencillos.
<b>Estándar</b>	Identifico palabras clave e ideas principales en textos breves.
<b>Dimensión curricular</b>	Comunicativa – Interpretativa..
<b>DBA</b>	Localiza información literal en textos acompañados de imágenes.
<b>ODS relacionado</b>	ODS 2 y ODS 4.
<b>Docente</b>	Laura Valentina Jaimes Méndez
<b>Fecha</b>	Martes 13 de mayo del 2025
<b>Momentos de la sesión</b>	<b>Actividades</b>
<b>Momento I. Saludo y ambientación</b>	Juego Match the word with the picture como repaso.
<b>Momento II. Desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de oraciones simples (The lettuce is green). Asociación con imágenes.</li> <li>• Hoja de trabajen grupos de dos.</li> </ul>
<b>Momento III. Evaluación y reflexión</b>	Quiz Kahoot de match con las verduras y oraciones que identifican colectivamente. Repetición oral de frases. Se colocan puntos positivos para el quiz, se resive el trabajo hecho durante la clase.
<b>Recursos</b>	Video beam, Classroom, Kahoot, worksheep

<b>Espacio para anotaciones del docente</b>	
---	--

### Guía didáctica

NAME: \_\_\_\_\_ GRADE: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

#### READING AND MATCHING

1. Read the sentences carefully and match them with the correct images by writing the correct letter (A–F).

**Sentence**

- A The tomato is red.
- B The carrot is orange.
- C The lettuce is green.
- D The onion is white.
- E The corn is yellow.
- F The barley is green.

/



2. Write five sentences using the crops you have seen your family members plant on the farm.



**TALLER DIDÁCTICO NO 6 – Clase #5**

<b>Ítem</b>	<b>Descripción</b>
<b>Nombre de la clase</b>	“My beautiful Garden Text”
<b>Objetivo</b>	Aplicar la comprensión literal para crear una sección del Farm Guide.
<b>Competencia</b>	Comprende textos cortos cohesionados y responde preguntas literales.
<b>Estándar</b>	Identifico información específica en textos sencillos sobre temas de interés.
<b>Dimensión curricular</b>	Comunicativa – Productiva.
<b>DBA</b>	Responde preguntas literales sobre textos leídos.
<b>ODS relacionado</b>	ODS 4 y ODS 12 (producción responsable).
<b>Docente</b>	Laura Valentina Jaimes Méndez
<b>Fecha</b>	Martes 20 de mayo del 2025
<b>Momentos de la sesión</b>	<b>Actividades</b>
<b>Momento I. Saludo y ambientación</b>	Se les entrega a los estudiantes la guía con el texto y se lee de forma grupal de “My beautiful Garden” Text. Repaso del vocabulario agrícola.
<b>Momento II. Desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se realiza un Juego Hangman con palabras agrícolas.</li> <li>Respuesta a preguntas literales (What is in the garden?).</li> </ul>
<b>Momento III. Evaluación y reflexión</b>	Comparación de respuestas de forma individual la cual la entregan a la docente y reflexión sobre la comprensión literal.
<b>Recursos</b>	Tablero, marcadores, guía de entrega a estudiantes.
<b>Espacio para anotaciones del docente</b>	

## Guía didáctica

NAME: \_\_\_\_\_ GRADE: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

### READING "MY BEAUTIFUL GARDEN"

1. Leer el texto y responder de forma literal las preguntas según el texto.

My garden is small but very beautiful. It is behind my house, near the big tree.

In my garden, there are many plants and flowers. We grow tomatoes, onions, carrots, and lettuce.

Every morning, I go to the garden with my brother to water the plants. We use a green watering can and a small bucket.

The tomatoes are red, the carrots are orange, and the lettuce is green. The flowers are yellow and pink.

Sometimes, we take pictures of the plants to add to our *Farm Guide* project at school.

Our teacher helps us write short descriptions in English. I like learning new words about nature and agriculture.

Working in the garden makes me happy and proud of my plants.

#### 2. Literal Comprehension Questions (Answer in English):

1. Where is the garden located? \_\_\_\_\_
2. What vegetables grow in the garden? \_\_\_\_\_
3. Who goes to the garden with the writer? \_\_\_\_\_
4. What do they use to water the plants? \_\_\_\_\_
5. What colors are the tomatoes and flowers?  
\_\_\_\_\_

3. Hangman ~~GamePlay~~ **Hangman** using these farm vocabulary words from the text:

#### Word list:

1. garden
2. lettuce
3. carrots
4. flowers
5. watering can
6. onions
7. plants
8. tomatoes

(Teacher tip: Write the underscores on the board and let students guess letters aloud in teams.)

**TALLER DIDÁCTICO NO 7– CLASE #6**

<b>Ítem</b>	<b>Descripción</b>
<b>Nombre de la clase</b>	Creating Our English Garden Poster
<b>Objetivo</b>	Integrar aprendizajes mediante la elaboración de un póster grupal.
<b>Competencia</b>	Aplica la comprensión literal en productos colaborativos escritos.
<b>Estándar</b>	Participo en la creación de textos colectivos sencillos en inglés.
<b>Dimensión curricular</b>	Comunicativa – Sociocultural.
<b>DBA</b>	Utiliza el inglés para describir objetos y situaciones de su entorno.
<b>ODS relacionado</b>	ODS 4 – Educación de calidad / ODS 12 – Producción y consumo responsables.
<b>Docente</b>	Laura Valentina Jaimes Méndez
<b>Fecha</b>	Martes 27 de mayo del 2025
<b>Momentos de la sesión</b>	<b>Actividades</b>
<b>Momento I. Saludo y ambientación</b>	Repaso de oraciones y observación de ejemplos de pósters. Explicación de roles grupales.
<b>Momento II. Desarrollo</b>	Elaboración del póster (nombre, color, partes de la planta y descripción). Trabajo colaborativo.
<b>Momento III. Evaluación y reflexión</b>	Exposición oral. Retroalimentación positiva.
<b>Recursos</b>	Cartulinas o papel boom, marcadores, tijeras, cinta adhesiva.
<b>Espacio para anotaciones del docente</b>	

Imagen de las cartulinas

**TALLER DIDÁCTICO NO 8 – CLASE #7**

<b>Ítem</b>	<b>Descripción</b>
<b>Nombre de la clase</b>	Creating Our English Garden Poster
<b>Objetivo</b>	Integrar aprendizajes mediante la elaboración de un póster grupal.
<b>Competencia</b>	Aplica la comprensión literal en productos colaborativos escritos.
<b>Estándar</b>	Participo en la creación de textos colectivos sencillos en inglés.
<b>Dimensión curricular</b>	Comunicativa – Sociocultural.
<b>DBA</b>	Utiliza el inglés para describir objetos y situaciones de su entorno.
<b>ODS relacionado</b>	ODS 4 – Educación de calidad / ODS 12 – Producción y consumo responsables.
<b>Docente</b>	Laura Valentina Jaimes Méndez
<b>Fecha</b>	Martes 3 de junio del 2025
<b>Momentos de la sesión</b>	<b>Actividades</b>
<b>Momento I. Saludo y ambientación</b>	<p>Repaso de oraciones y observación de ejemplos de pósters.  Explicación de roles grupales.  Welcome to our final class!  Today we will review our project <i>My Farm Guide</i>.  Let's remember the main question:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>How can we read, understand, and write about our plants in English?</b></li> </ul> <p>In pairs, share your favorite part of the project.  <i>Example:</i> "I liked describing my plant."  Write your answer here:</p>
<b>Momento II. Desarrollo</b>	Presentación oral de los pósters y lectura de oraciones. Aplicación de prueba tipo ICFES de Text: "Our English Garden"

<p><b>Momento III.</b></p> <p><b>Evaluación y reflexión</b></p>	<p>Exposición oral. Retroalimentación positiva.</p> <p>After the presentations, reflect on your learning experience.</p> <p><b>Think and write:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. What new words did you learn? _____</li> <li>2. What was the most interesting activity for you? _____</li> <li>3. How did you feel when reading and speaking in English? _____</li> <li>4. What can you do better next time? _____</li> </ol>
<p><b>Recursos</b></p>	<p>Cartulinas o papel boom, marcadores, tijeras, cinta adhesiva, worksheep</p>
<p><b>Espacio para anotaciones del docente</b></p>	

**Guía didáctica**

NAME: \_\_\_\_\_ GRADE: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

1. Leer el texto y responder de forma literal las preguntas según el texto.

**Reading Text: “Our English Garden”**

Our English Garden is a special project that we created together. We learned new words in English about plants and nature. We wrote short texts and made colorful posters about our school garden. Each group chose a plant, described its color, size, and parts, and wrote simple sentences. We also learned to read aloud and to pronounce words correctly. During the project, we worked as a team and helped each other. Now, we are ready to show our work and present our posters to the class!

**2. Literal Comprehension Questions (Answer in English):**

1. What is the name of the project? \_\_\_\_\_
2. What did the students learn during the project? \_\_\_\_\_
3. What did each group create? \_\_\_\_\_
4. What did they describe about their plants? \_\_\_\_\_
5. How did the students work during the project? \_\_\_\_\_

3. After the presentations, reflect on your learning experience.

**Think and write:**

1. What new words did you learn? \_\_\_\_\_
2. What was the most interesting activity for you? \_\_\_\_\_
3. How did you feel when reading and speaking in English? \_\_\_\_\_
4. What can you do better next time? \_\_\_\_\_

**TALLER DIDÁCTICO NO 9 – PRUEBA DE SALIDA**

Ítem	Descripción
<b>Objetivo</b>	Medir el progreso en comprensión lectora literal aplicando la prueba ICFES (2009) y comparar con el diagnóstico.
<b>Competencia</b>	Comprende información explícita en textos escritos sencillos en inglés con mayor precisión.
<b>Estándar</b>	Igual al diagnóstico para permitir comparación válida.
<b>Dimensión curricular</b>	Evaluación sumativa – logro de competencias.
<b>DBA</b>	6.º: “Evidencia avance en la localización de información literal.”

<b>ODS relacionado</b>	ODS 4.
<b>Docente</b>	Laura Valentina Jaimes Méndez
<b>Fecha</b>	Martes 10 de Junio del 2025
<b>Momentos de la sesión</b>	<b>Actividades</b>
<b>Momento I. Saludo y ambientación</b>	Recordatorio de objetivos del proyecto; motivación al esfuerzo final.
<b>Momento II. Desarrollo</b>	Aplicación individual de la prueba ICFES 2009 (sección lectura literal).
<b>Momento III. Evaluación y reflexión</b>	Entrega de certificados de participación; conversación grupal sobre logros y próximos pasos.
<b>Recursos</b>	Copias prueba ICFES 2009, hojas de respuesta, diplomas, cámara fotográfica.
<b>Espacio para anotaciones del docente</b>	

### Guía didáctica

NAME: \_\_\_\_\_ GRADE: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

**Prueba de salida**

Instructions: Next, you will find a text followed by a series of questions. Read the text carefully and answer the questions by selecting the correct option or writing the corresponding answer.

**Text**

Detective John Parker was in his office reviewing the most intriguing case of his career. A robbery had occurred at the Museum of Modern Art during the night. The most valuable painting in the collection, "The Starry Dream", had disappeared without a trace. Parker was preparing to analyze the clues that he had collected at the crime scene. The museum was located in the heart of the city, surrounded by tall buildings and bustling streets. The robbery had happened in the early hours of last Saturday. The museum guard, Mr. Johnson, had been found bound and gagged in the security room. According to his testimony, two hooded men had surprised him while he was on his nightly rounds and had immobilized him while they took the valuable painting. Parker carefully examined the security room for clues. He found a black leather glove under a chair and a screwdriver on the floor. Both objects were sent to the forensic laboratory for analysis. After analyzing the security cameras, Parker noticed something suspicious. The video clearly showed two hooded men entering the museum through a rear window. However, the quality of the images did not allow us to identify their faces. The detective decided to interview museum employees and visitors who were there the night of the robbery. After a thorough investigation, Parker was able to identify two suspects: Frank Adams, a former museum employee who had been fired months earlier, and Peter Evans, an art collector with a criminal record. The detective requested arrest warrants for both suspects and assembled his team to carry out the operation.

**Questions:**

What was the case that Detective John Parker was investigating?

- a) An unsolved murder
- b) A kidnapping in the museum
- c) A robbery at the Museum of Modern Art
- d) A financial scam

What piece of art was stolen from the museum?

- a) "The Starry Night"
- b) "The Starry Dream"
- c) "The Garden of Earthly Delights"

d) "The Mona Lisa"

Where was the museum located?

- a) In a rural area
- b) In the heart of the city
- c) On a remote island
- d) In a seaside town

Who was found bound and gagged in the museum's security room?

- a) Detective John Parker
- b) The museum caretaker, Mr. Johnson
- c) The director of the museum
- d) A museum visitor

What items did Detective Parker find in the security room?

- a) A gun and a hat
- b) A black leather glove and a screwdriver
- c) A map of the museum and a flashlight
- d) A mobile phone and a watch

How did the thieves get into the museum?

- a) Through the front door
- b) Through a rear window
- c) Climbing on the roof
- d) Using an underground tunnel

Who did Detective Parker identify as suspects?

- a) Frank Adams and Peter Evans
- b) John Parker and Mr. Johnson
- c) Museum employees
- d) Museum visitors