



"Entre lenguas y modos: una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura en inglés en grado quinto de primaria en una escuela pública, desde el translingüismo y la multimodalidad"

Maestría en Enseñanza de inglés como lengua extranjera

Ángela Paladinez

Claribel Gomez Goni

Luis Hernando Mancilla Estacio

TUTORA :

Diana Margarita Díaz Mejía

Directora de Posgrados en Educación

Facultad de Ciencias Humanas

Junio de 2025

Resumen

El presente trabajo es el resultado de múltiples sesiones de interacción pedagógica en la enseñanza del inglés, llevadas a cabo entre docentes y un grupo de estudiantes de quinto grado de educación básica primaria. Estas sesiones se desarrollaron en una sede de una institución educativa pública ubicada en Santiago de Cali, mediante una metodología multimodal y con el uso del translingüismo como medio de instrucción.

La escuela República de Costa Rica es una sede de primaria de la institución educativa Carlos Holguín Lloreda. Esta sede alberga 620 estudiantes en 3 jornadas y su mayoría proviene de estratos 2 y 3, con padres en su gran parte sin educación universitaria y algunas familias que no respaldan el desarrollo académico de los estudiantes. La Institución Educativa Carlos Holguín Lloreda sigue un enfoque socio crítico, centrado en modalidades de estudio técnico para fomentar habilidades prácticas en los estudiantes al finalizar el grado 11. Aunque el Plan Educativo Institucional (PEI) no ha enfatizado mucho en la enseñanza del inglés en primaria debido a la falta de docentes especializados en la enseñanza de esta área, el objetivo de este estudio es analizar cómo los textos multimodales y el translingüismo favorecen el mejoramiento de la escritura en inglés. Varios autores han estudiado cómo los textos multimodales y el translingüismo contribuyen a mejorar esta habilidad en inglés. En el marco de esta investigación, se diseñaron instrumentos de observación y registros sistemáticos que permitieron documentar el impacto de la metodología multimodal en los procesos de enseñanza, así como en el desarrollo del translingüismo en la escritura en inglés.

Palabras claves: lectura, escritura en inglés, translingüismo, multimodalidad.

Tabla de contenido

1. Introducción	5
2. Problema de investigación	7
2.1 Sobre el problema de investigación	9
2.2 Preguntas de investigación	10
2.3 Objetivos	11
2.3.1 Objetivo general	11
2.3.2 Objetivos específicos:	11
3. Marco teórico	12
3.1. Marco Conceptual	12
3.1.1 ¿Qué es la lectura?	12
3.1.2 ¿Qué es la escritura?	13
3.1.3 ¿Que es la multimodalidad?	14
3.1.4 ¿Qué es translingüismo?	14
3.2 Revisión de la literatura	15
3.2.1 Qué es la lectura	16
3.2.2 Qué es la escritura	20
3.2.3 Qué es la multimodalidad	22
3.2.4 Qué es el translingüismo	23
4. Metodología de investigación	28
4.1 Diseño de investigación	28
4.2 Participantes	31
4.3 Contexto	31
4.4 Fases de la investigación	31
4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información	36
4.6 Consideraciones Éticas	37
4.7 Reflexión sobre el trabajo metodológico y observaciones del proceso investigativo	37
5. Reconstrucción de la experiencia	39
5.1 Diagnóstico	39
5.2 Reconstrucción de la experiencia educativa	40
Unidad 1: All About Me and My World	40
Unidad 2: Mi salón de clase. Presentación del aula y los objetos del aula	47
6. Hallazgos y discusión	51
6.1 Reflexiones preliminares sobre la intervención	51
6.2 Características de los recursos multimodales usados en la secuencia didáctica	53

6.3	Análisis del uso del translenguaje en la intervención	55
6.3.1	Adopción de enfoques pedagógicos innovadores: multimodalidad y translenguaje	56
6.3.2	Contextualización significativa en realidades escolares	57
6.3.3.	Participación activa, inclusiva y significativa	57
6.3.4.	Fortalecimiento progresivo de la producción escrita	57
6.4	Análisis de las producciones escritas de los estudiantes	58
6.5	Análisis de los datos	64
6.5.1.	Análisis descriptivo	64
6.5.2	Pruebas estadísticas	66
6.5.3	Interpretación pedagógica	68
7.	Conclusiones y recomendaciones	70
7.1.	Clima escolar	70
7.2.	Conocimiento del vocabulario y habilidades	70
7.3	Participación y trabajo en equipo	71
7.4.	Impacto de las intervenciones	71
7.5.	Necesidad de continuidad	72
8.	Referencias	73
9.	Anexos	79
9.1	Anexo 1 - Planeaciones de clase	79
	ANEXO. 2. DIAGNÓSTICO DE RECONOCIMIENTO DE PALABRAS INDIVIDUALES	
	88	
	ANEXO 3 GUÍA 1 pág. 1	89
	ANEXO 3 GUÍA 1 pág. 2	91
	ANEXO 4. Taller	92
	ANEXO 5. Taller	93
	ANEXO 6. Taller para la casa	95
	ANEXO 7. TABLA COMPARATIVA DE PORCENTAJES	99
	ANEXO. 8 FLASHCARDS	100
	ANEXO. 9 Presentación en Power Point	105
	ANEXO 10. IMÁGENES DE CLASE	106
	ANEXO 11. PARTE DEL TALLER 5	114
	ANEXO 12. PARTE DEL TALLER 6	115
	ANEXO 13. IMAGEN	116

1. Introducción

La Institución Educativa Carlos Holguín Lloreda cuenta con 4 sedes. La sede principal administra la enseñanza en bachillerato, mientras las otras sedes enseñan jardín, transición y primaria. En la sede República de Costa Rica se cuenta con 620 estudiantes en sus 3 jornadas. Con respecto a sus padres, en su mayoría, no han alcanzado niveles de educación universitaria. También podemos encontrar algunas familias para las cuales el apoyo en el desarrollo académico de los estudiantes no es su prioridad. La institución educativa Carlos Holguín Lloreda funciona con un enfoque sociocrítico. Este enfoque propende por estudios secundarios en modalidades técnicas que desarrollan el trabajo práctico en los estudiantes al terminar el grado 11. Con respecto al PEI de la Institución y su relación con el inglés encontramos que no se ha hecho mucho énfasis en la enseñanza del inglés en los grados de primaria porque la institución no cuenta con suficientes docentes que manejen la lengua inglesa con propiedad para enseñar en primaria.

A diferencia de la enseñanza tradicional, los docentes especializados en enseñanza de idiomas ven el aprendizaje de un idioma como un proceso continuo, generando un ambiente comunicativo y empleando estrategias pedagógicas efectivas. La enseñanza del inglés debe integrar cultura, contexto social y psicológico, así como enfoques didácticos adecuados.

En la Institución Educativa Carlos Holguín Lloreda, sede República de Costa Rica, se realizaron intervenciones con estudiantes de 5° grado basadas en la enseñanza multimodal. Se usaron narraciones en inglés, cuestionarios, escritura creativa y trabajo cooperativo, apoyados en materiales como audiovisuales, canciones, flashcards y cuentos. Se realizaron diagnósticos, registros de participación y análisis de resultados para mejorar la enseñanza y superar dificultades. Esta experiencia demuestra la importancia de una enseñanza estructurada y con docentes preparados para garantizar un aprendizaje efectivo del idioma.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores de este trabajo de grado declaran que, en el proceso de elaboración de la presente investigación, hicieron uso de la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT, desarrollada por OpenAI, con fines exclusivamente académicos y de apoyo a la escritura. La utilización de esta herramienta se limitó a las siguientes funciones:

- Revisión de signos de puntuación y aspectos gramaticales del texto,
- Corrección ortográfica y de estilo,
- Complementación de ideas previamente desarrolladas por los autores,
- Optimización de la redacción para lograr mayor claridad, coherencia y formalidad en la presentación de los contenidos.

Esta declaración se realiza en cumplimiento de los principios de integridad académica, transparencia y uso ético de las tecnologías emergentes en el ámbito investigativo.

2. Problema de investigación

Tradicionalmente, la enseñanza del inglés en la educación primaria se ha enfocado en el desarrollo de habilidades orales, la ampliación del vocabulario, el aprendizaje de algunas reglas gramaticales y, en menor medida, la comprensión lectora y la expresión escrita. En nuestro contexto, el inglés suele percibirse como una materia más dentro del currículo escolar. Además, el apoyo de los padres en casa es limitado, lo que dificulta un aprendizaje efectivo. En algunas instituciones, la asignatura se imparte únicamente por cumplimiento académico, sin una planificación adecuada. Muchos docentes sin formación en la enseñanza del idioma se ven obligados a enseñarlo, lo que representa un desafío significativo para ellos y en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Esto significa un problema en la enseñanza-aprendizaje.

A diferencia de la exposición por dosis que brinda el docente convencional, el docente preparado para enseñar idiomas sabe que la enseñanza es un continuum. El docente de idiomas tiene una visión macro con respecto a qué esperar en los estudiantes. Además, genera un ambiente comunicativo y dispone de diversas herramientas pedagógicas para realizar su labor. Un elemento presente en la enseñanza es la visión de la cultura; tanto la cultura objeto como la cultura del participante. Al mismo tiempo de la situación social y psicológica que esto conlleva en la enseñanza de otro idioma. En el salón de clase están en escena todos los saberes de los estudiantes al igual que los saberes del docente. Estos elementos quedan mediados por el clima educativo que se cree en el aula.

Aunque la metodología didáctica de esta asignatura se basa en el aprendizaje experiencial, en la práctica muchos docentes continúan utilizando enfoques tradicionales que no favorecen una mejor adquisición del idioma en los estudiantes. Y en nuestra institución, Carlos Holguín Lloreda, empeora porque la gran mayoría de los docentes de primaria no son licenciados en idiomas ni se han preparado para su enseñanza. Aquí, los docentes de primaria “dictan” la materia porque es parte del plan de estudios. Esta situación refleja deficiencias en los contenidos y la forma de enseñarlo, lo que no garantiza un aprendizaje sólido ni el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas esenciales para el dominio del inglés. Situaciones que se reflejan en los grados superiores con las quejas constantes que presentan los profesores de bachillerato de inglés,

cuando los estudiantes pasan a la sede central. La enseñanza del idioma inglés no puede ser vista como una materia más porque el aprendizaje de un idioma extranjero implica el desarrollo personal y la adquisición de diversas habilidades necesarias en este proceso, como son la atención, la concentración, la memoria, la capacidad de transcribir y adaptar información, la comprensión y la traducción de textos tanto orales como escritos, la capacidad de elaborar preguntas y respuestas adecuadas y apropiadas en cada contexto. Además, el aprendizaje requiere el uso de herramientas tecnológicas, promoviendo habilidades en este ámbito. Sobre todo, hoy con el desarrollo de la inteligencia artificial y sus diversos usos.

Todo proceso de crecimiento y evolución debe basarse en la fortaleza física y ética de las personas en las comunidades. Así, aparecen las crisis, las cuales solo son etapas de un proceso, vistas como una escalera hacia el éxito. Los seres humanos saludables están más preparados para aprender, interactuar, progresar, colaborar y adaptarse a la convivencia. Se encuentran más receptivos a los avances tecnológicos y científicos, lo que les permite analizar de manera más crítica las políticas que influyen en el desarrollo global.

En respuesta a esta situación, proponemos abordar las intervenciones en la enseñanza del inglés como un proceso integral y multimodal que combine diversas dimensiones del lenguaje. Esta perspectiva contempla el inglés no solo como una herramienta académica, sino también como un vehículo para la expresión literaria, la creación simbólica y la transmisión de mensajes con valor moral.

Desde esta visión, el aula de inglés se convierte en un espacio donde el aprendizaje se construye a través de textos multimodales que integran lo verbal, lo visual, lo sonoro y lo kinestésico, permitiendo al estudiante explorar y producir significados más allá del código lingüístico. Así, se potencia el pensamiento crítico, la creatividad y la formación ética, promoviendo una experiencia de aprendizaje más rica, significativa y contextualizada.

De esta manera les presentamos a los estudiantes el mundo de las metáforas, comparaciones, contrastes, intertextualidad, etc. Trabajamos con distintas formas de ver la cultura universal y contrastar las diversas culturas para llegar al aprendizaje. En nuestro trabajo nos centramos en intervenir en las clases con enseñanza multimodal, y utilizamos narraciones que

dejan una enseñanza moral a los estudiantes a la vez que utilizamos el translingüismo como forma de consolidar los procesos de enseñanza y aprendizaje y favorecer la escritura en inglés en el grupo intervenido. Estos procesos se concretan en textos escritos por los estudiantes.

Nuestro trabajo compila la experiencia de intervenciones en un salón de clases de la enseñanza del inglés. La población objeto es un grupo de 38 estudiantes de 5° grado de la Institución educativa Carlos Holguín Lloreda, en la sede República de Costa Rica. Iniciamos con este grupo con un diagnóstico, realizamos presentaciones personales, de videos, presentaciones de flashcards, trabajamos lectura de narraciones en inglés, cuestionarios, escritura de finales de cuento, e incentivamos el trabajo cooperativo. Nuestra experiencia en este medio ofrece la ventaja de que las prácticas sean guiadas por docentes que manejan el idioma con un buen nivel de fluidez. Lo primero fue realizar un diagnóstico.

Para las sesiones multimodales utilizamos diversos medios de enseñanza, como: audiovisuales, canciones, fichas, flashcards, cuentos escritos, cuentos en línea, cuestionarios, dinámicas corporales. Se registran las situaciones vividas con la participación de los estudiantes en el entorno académico, se documentan los hallazgos, se analizan las situaciones contrarias a los objetivos, se analizan las situaciones experimentadas en las intervenciones, se buscan soluciones a los contratiempos encontrados y se registran conclusiones.

2.1 Sobre el problema de investigación

En la sede República de Costa Rica de la Institución Educativa Carlos Holguín Lloreda, se evidencian múltiples desafíos que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, especialmente en los niveles de primaria. Esta sede, que atiende a más de 600 estudiantes de estratos socioeconómicos 2 y 3, enfrenta dificultades relacionadas con el bajo acompañamiento familiar al proceso educativo, ya que muchos padres o acudientes no cuentan con formación académica suficiente ni con el tiempo o los recursos para apoyar activamente a sus hijos.

Estas condiciones sociales, sumadas a la limitada disponibilidad de docentes especializados en inglés en el nivel primario, repercuten directamente en los bajos niveles de motivación,

participación y rendimiento académico de los estudiantes, tanto en el área de inglés como en habilidades básicas de lectura y escritura. A pesar de que el Ministerio de Educación Nacional ha establecido desde 1994 la obligatoriedad de enseñar inglés en la educación básica (Ley 115), y ha definido metas específicas a través de los Estándares Básicos de Competencias (2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), dichas metas siguen siendo poco alcanzables en contextos vulnerables, donde las condiciones no son óptimas para el aprendizaje de una lengua extranjera.

En este panorama, los estudiantes de quinto grado presentan escaso interés hacia el aprendizaje del inglés, muestran dificultades para comprender y producir textos, y evidencian desmotivación general hacia la lectura y escritura. Esta situación se traduce en una participación limitada durante las clases, con intervenciones aisladas y una actitud pasiva hacia el aprendizaje del idioma inglés.

Frente a esta problemática, nuestro estudio se propone generar espacios de exploración y acercamiento a la escritura en inglés a través del uso de materiales multimodales como son imágenes, flashcards y medios audiovisuales. Se busca despertar la curiosidad, activar el pensamiento visual e involucrar a los estudiantes en actos comunicativos espontáneos que no se centren exclusivamente en la corrección gramatical u ortográfica, sino en la construcción de sentido. A través de preguntas guiadas sobre elementos visuales (colores, contrastes, tamaños, formas, etc.), se espera motivar la participación activa y fomentar el desarrollo de competencias comunicativas básicas. Todo esto, mediado por la posibilidad de transitar entre dos lenguajes: el inglés y el español, en lo que se denomina translenguaje.

2.2 Preguntas de investigación

Así, surge la pregunta central de investigación:

¿Cómo la implementación de una secuencia didáctica basada en textos multimodales y el translenguaje como medio de instrucción influye en la producción escrita en inglés de los estudiantes de grado 5 de la IEO Carlos Holguín Lloreda?

Preguntas complementarias

1. ¿Cómo incide el uso de textos multimodales en el desarrollo de la escritura en inglés de estudiantes de grado quinto en una institución educativa pública colombiana?

2. ¿Qué tipos de producciones escritas generan los estudiantes al trabajar con textos multimodales en clase de inglés como lengua extranjera?

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Explorar cómo la implementación de una secuencia didáctica que use textos multimodales y el translenguaje como medio de instrucción influye en los procesos de escritura de los estudiantes de grado quinto en la clase de inglés.

2.3.2 Objetivos específicos:

- Diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en el uso de textos multimodales en inglés para desarrollar competencias en escritura usando el translenguaje como apoyo para la instrucción.
- Describir las estrategias multimodales que apoyan el proceso de escritura en inglés.
- Identificar las características del translenguaje que favorecen el desarrollo de la escritura en inglés.
- Analizar la producción escrita de los estudiantes antes y durante la intervención educativa basada en textos multimodales.

3. Marco teórico

3.1. Marco Conceptual

En esta sección vamos a revisar la literatura que nos brinda información sobre los temas de nuestro trabajo de investigación. El primer tema es “Qué es leer” para ello escogimos autores que nos brinden ideas sobre los conceptos de lectura en varias disciplinas con respecto a la enseñanza y aprendizaje de lengua materna tanto como de lengua extranjera. El segundo tema es la escritura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en estudiantes de primaria. El siguiente es la multimodalidad y el último es el translenguaje. En esta búsqueda consideramos diversas miradas y opiniones, puesto que nuestro objetivo es lograr registrar el impacto y las reacciones de los estudiantes de quinto grado al ser expuestos a un ambiente de aprendizaje multimodal con docentes formados en la enseñanza de idiomas. En nuestro trabajo tenemos palabras clave como son: leer, lectura, escritura, percepción, interpretación, multimodalidad, translanguismo.

3.1.1 ¿Qué es la lectura?

Nuestro primer tema es “qué es la lectura”. Al proceso de lectura se le conoce como la dinámica de recuperar su valor semántico de un texto. La lectura es un proceso mental y visual. Zaganelli (2011) expone que la lectura puede ser definida como una serie de movimientos cognitivos que identifican e interpretan los símbolos gráficos incluyéndolos en una secuencia lógica y temporal. Mientras que Ramírez (2009) nos dice que la lectura posibilita la creación y revisión de los marcos que conforman nuestras experiencias y nuestra identidad. Sin embargo, no todos los textos logran generar nuevas experiencias, ya que pueden estar limitados por el uso del lenguaje y el estilo, así como por el bagaje cultural acumulado a partir de experiencias sociales previas. Así, Ramírez (2009) nos dice que la percepción individual de un texto por parte de cada lector no se basa tanto en similitudes con situaciones escritas y vividas, sino en las capacidades de cada persona para interpretar el texto y para considerar la lectura como una actividad tanto privada como social. Estas características llevan a desarrollar conceptos que están condicionados por las circunstancias, lo que dificulta su aplicabilidad universal. Para muchas personas, representa entrar a un mundo que les hace bien. No es el mundo de la utilidad y la finalidad, sino un mundo que

posibilita el encuentro con otros seres humanos, con sus pensamientos y sentimientos. El elemental hecho de leer es un acto saludable porque relativiza el rigor, la estrechez y la falta de misericordia que habitualmente se experimenta.

Para Solé et al (2001) el texto puede ser valioso para trabajar la enseñanza del inglés porque ofrece perspectivas, estrategias y enfoques que pueden mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. El enfoque integrador propuesto por Solé et al (2001) sugiere que la enseñanza de una lengua extranjera no debe limitarse a la instrucción lingüística aislada, sino que debe estar conectada con otras áreas del conocimiento. Esta perspectiva puede enriquecer la enseñanza del inglés al contextualizar el aprendizaje en situaciones reales y significativas. Al integrar diferentes enfoques y disciplinas, el enfoque integrador fomenta en los estudiantes una reflexión crítica sobre el uso del lenguaje y su conexión con otros saberes, lo que enriquece la comprensión del inglés y facilita su adaptación a diversos contextos educativos y culturales, especialmente en entornos multilingües y multiculturales.

3.1.2 ¿Qué es la escritura?

La escritura es una habilidad lingüística compleja que permite la representación gráfica del lenguaje y la transmisión de significados a través de signos convencionales. A diferencia del lenguaje oral, que se desarrolla de forma natural en contextos sociales cotidianos, la escritura requiere de una instrucción sistemática y consciente, pues implica procesos cognitivos avanzados como la planificación, organización, revisión y corrección del discurso (Cassany, 2006).

Desde una perspectiva comunicativa, la escritura no se limita a la producción de palabras o frases gramaticalmente correctas, sino que se concibe como una práctica social situada, en la que los textos se producen con propósitos específicos, para audiencias concretas y en contextos determinados (Hyland, 2002). Esto implica que aprender a escribir va más allá del dominio de la ortografía y la gramática, abarcando también el desarrollo de competencias discursivas, textuales e interculturales.

Según Raimés (1983), en el ámbito educativo, la enseñanza de la escritura debe considerar tanto los aspectos mecánicos del código escrito como los procesos de construcción de significado,

teniendo en cuenta las necesidades, experiencias y repertorios lingüísticos de los estudiantes. Especialmente en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras, la escritura puede ser un medio valioso para consolidar aprendizajes léxicos y gramaticales, así como para promover el pensamiento crítico y la reflexión metalingüística.

3.1.3 ¿Que es la multimodalidad?

Se refiere a la integración de múltiples modos de comunicación (visual, auditivo, gestual, espacial y lingüístico) para facilitar el aprendizaje de un idioma. En la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE), este enfoque reconoce que los estudiantes no solo procesan información a través del texto, sino también mediante imágenes, sonidos, movimientos y entornos digitales interactivos (Kress & van Leeuwen, 2001).

Según Gunther Kress (2010), uno de los principales teóricos de la multimodalidad:

"La comunicación nunca es solo 'verbal'; siempre involucra múltiples modos, como gestos, imágenes o disposición espacial, que contribuyen al significado" (Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication, p. 1). En el contexto de la ILE, esto implica, usar recursos visuales (infografías, cómics) para enseñar vocabulario, Incorporar audios y videos (canciones, podcasts) para mejorar la comprensión auditiva, aprovechar entornos digitales (apps, plataformas interactivas) para práctica contextualizada (Jewitt, 2016).

"En el contexto de ILE, la multimodalidad no es un recurso opcional, sino una necesidad pedagógica para desarrollar competencias comunicativas acordes a la era digital" (Adaptado de Mills, 2016).

3.1.4 ¿Qué es translingüismo?

El translingüismo ha sido conceptualizado por diversos autores como una alternativa transformadora frente a las nociones tradicionales del bilingüismo. Autoras como García (2009), García y Wei (2014), y García & Lin (2017) lo definen como una práctica comunicativa en la que los hablantes bilingües movilizan de forma fluida y flexible todos sus recursos lingüísticos, sin separar las lenguas de manera estricta. Esta visión propone que los estudiantes puedan activar todo su

repertorio lingüístico según las exigencias del contexto, lo que favorece el aprendizaje y la comprensión de contenidos complejos, como textos literarios en inglés. Desde esta perspectiva, el translenguaje no solo mejora el rendimiento académico, sino que también refuerza la identidad cultural de los estudiantes y permite valorar su lengua materna como una herramienta válida para aprender y comunicarse en el aula.

Así, tanto Cummins (2007) como Canagarajah (2011) coinciden en la necesidad de revisar las prácticas educativas monolingües, especialmente en entornos donde coexisten múltiples lenguas. Ya Cummins (2000) subraya que el uso de la lengua materna en el aula contribuye significativamente al desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, además de facilitar el aprendizaje de una segunda lengua. Lo que permite una especie de anclaje para el estudiante. Por su parte, Canagarajah (2011) aporta una mirada más crítica, destacando que el translingüismo es también una forma de resistencia frente a estructuras educativas que perpetúan jerarquías lingüísticas. Desde su enfoque, el translingüismo no solo permite construir sentido de manera estratégica, sino que también cuestiona las normas impuestas sobre cómo deben usarse las lenguas en la educación. En conjunto, estos enfoques defienden el translenguaje como un medio para lograr una enseñanza más inclusiva, contextualizada y consciente de la diversidad lingüística. A su vez se reconoce el valor cognitivo, afectivo y social del multilingüismo de los estudiantes.

3.2 Revisión de la literatura

En esta sección vamos a revisar la literatura que nos brinda información sobre los temas de nuestro trabajo de investigación. El primer tema es “Qué es leer” para ello escogeremos autores que nos brinden ideas sobre los conceptos de lectura en varias disciplinas con respecto a la enseñanza y aprendizaje de lengua materna como de lengua extranjera. El segundo tema es cómo influye la enseñanza del inglés como lengua extranjera en estudiantes de primaria. En esta búsqueda consideraremos diversas miradas y opiniones, puesto que nuestro objetivo es lograr registrar el impacto y las reacciones de los estudiantes de cuarto grado. En nuestro trabajo tenemos palabras clave como son: leer, lectura, cuento infantil, percepción, interpretación, participación.

3.2.1 Qué es la lectura

La lectura se entiende como un proceso mental y visual que consiste en la dinámica de recuperar el valor semántico de un texto, es decir, comprender su significado.

Zaganelli (2011) plantea que la lectura puede entenderse como un conjunto de procesos cognitivos mediante los cuales se reconocen e interpretan los símbolos gráficos, organizándolos en una secuencia coherente tanto lógica como temporal. Desde la perspectiva de las ciencias cognitivas, la autora examina la lectura en relación con la escritura, el cerebro, la imagen y la narración. No obstante, no todos los textos logran generar nuevas experiencias, ya que su impacto puede estar condicionado por factores como el uso del lenguaje, el estilo y el bagaje cultural adquirido a través de experiencias sociales previas.

Así nos dice Ramírez (2009) que la percepción individual de un texto por parte de cada lector no se basa tanto en similitudes con situaciones escritas y vividas, sino en las capacidades de cada persona para interpretar el texto y para considerar la lectura como una actividad tanto privada como social. Estas características llevan a desarrollar conceptos que están condicionados por las circunstancias, lo que dificulta su aplicabilidad universal. Para muchas personas, representa entrar a un mundo que les hace bien. No es el mundo de la utilidad y la finalidad, sino un mundo que posibilita el encuentro con otros seres humanos, con sus pensamientos y sentimientos. El elemental hecho de leer es un acto saludable porque relativiza el rigor, la estrechez y la falta de misericordia que habitualmente se experimenta.

En Lerner (2001) encontramos que, para formar a todos los estudiantes como practicantes de la cultura escrita, es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza, es necesario construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. Poner en escena una versión escolar de estas prácticas que guarde cierta fidelidad a la versión social (no escolar) requiere que la escuela funcione como una microcomunidad de lectores y escritores. Se necesita hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver.

Los textos nos exponen cómo al leer se presenta a los niños una amplia variedad de vocabulario en contexto. Al leer el lector se acerca a un mundo que construye y no solo al que el

autor le quiere mostrar. La lectura se considera una actividad cultural que está influenciada por las normas y valores sociales que determinan las necesidades, habilidades y hábitos de lectura. En consecuencia, se convierte en una herramienta cultural utilizada en las interacciones de producción y consumo. La lectura es compleja, tan así que un texto cambia de valor al ser traducido porque puede llegar a salirse del contexto donde fue creado o el traductor puede darle un distinto matiz o tono del que fue concebido originalmente.

Álvarez (2010) presenta cómo el uso de la lectura en cuentos y canciones folclóricas en el aula puede ayudar a desarrollar habilidades lingüísticas clave, como la comprensión auditiva, la fluidez en la expresión oral, la ampliación del vocabulario y la comprensión de la gramática en contexto.

En el estudio de Machado (2008) nos habla sobre el concepto de transversalidad en el aprendizaje en el aula. El artículo nos menciona cómo al involucrar a los niños en la actividad de contar historias, se fomenta su participación activa en el proceso de aprendizaje. También establece la importancia de integrar la salud como un tema transversal en los entornos educativos. Plantea la necesidad de abordar la salud de manera integral. La investigación subraya que la transversalidad en la educación implica prácticas docentes dinámicas y eficientes que se extienden más allá del aula, impactando diversos aspectos de la vida. Esto puede aumentar su motivación y compromiso con el idioma, ya que se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje.

Carvajal (2019) en su estudio determina cómo la lectura en el uso del cuento puede ser empleada de manera práctica para fomentar el desarrollo de habilidades en la adquisición del segundo idioma entre los estudiantes de primer grado. Este artículo es importante para nuestra investigación porque proporciona evidencia sobre los efectos del aprendizaje temprano del inglés, sirve como base para desarrollar prácticas educativas más efectivas en el aula de Educación Infantil.

El estudio de Cenoz (1993) nos permite observar los aspectos cognitivos, lingüísticos y afectivos del aprendizaje del inglés desde la educación infantil. Además, en su trabajo muestra los efectos benéficos de la exposición a múltiples idiomas en la infancia, sobre las funciones ejecutivas

porque enfatiza en la importancia de considerar el nivel socioeconómico y las habilidades en la vida temprana al interpretar los efectos de los entornos lingüísticos en la lengua extranjera.

En su artículo González (2006) resalta cómo la lectura de los cuentos infantiles puede ser utilizada para trabajar la transversalidad en las aulas, nos ilustra sobre cómo desempeña un papel importante en el trabajo de la transversalidad en las aulas al fomentar las interacciones entre niños de diversos orígenes. Debido a que la exposición a intervenciones de libros de cuentos sobre el valor de la diversidad reduce en cierta medida la segregación racial entre los niños pequeños. En los estudios se ve cómo se destaca el potencial de las narrativas para derribar barreras y fomentar el contacto intergrupal y promueve un aprendizaje significativo en una perspectiva integradora y transversal.

Vemos que González y Querol (2016) nos exponen que la lectura de cuentos conocidos permite establecer conexiones entre la lengua materna de los niños y el inglés, lo que puede facilitar el proceso de transferencia de habilidades lingüísticas y la comprensión de conceptos en ambos idiomas.

Allué-Gomà (2014) presenta en su estudio como propuesta la creación de un cuento a través de diversos métodos expuestos dentro del marco teórico, concretamente de la lectoescritura. A nuestro parecer es una mirada mucho más avanzada sobre nuestro trabajo de investigación, ya que nuestro estudio busca registrar las intervenciones de los estudiantes al ser expuestos en diferentes medios de enseñanza de inglés como lengua extranjera mientras el autor propone la creación de un cuento. Lo cual sería una propuesta ideal para un próximo trabajo.

Los autores Chung et al (2023) examinan las habilidades de comprensión de historias de niños en edad escolar con relación al pasaje y al tipo de pregunta de acuerdo con las condiciones de la historia que escuchan, leen y leen mientras ellos escuchan. Por otro lado, Blanch & Julián (2013) exponen que se ha podido investigar cómo el uso de la literatura crea la empatía y actitudes positivas hacia la cultura y lengua inglesa gracias a encontrarse en un contexto cercano y motivador. Así los estudiantes muestran interés por conocer aspectos de la cultura inglesa que están vinculados o se transfieren de forma directa a través del relato, ya que relatos, historias y cuentos son transmisores de valores, costumbres y hechos culturales e históricos.

Al poner en contraste los estudios de Álvarez (2010), Machado (2008), Carvajal (2019) y Cenoz (1993) vemos que coinciden en la importancia del uso de narrativas y temas transversales en el aula para promover un aprendizaje efectivo y significativo. Destacan el papel de los cuentos y la integración de temas como la salud y el multilingüismo en el currículo educativo. podemos ver que estos enfoques dinámicos y participativos trascienden los límites del aula, involucrando a los estudiantes de manera activa. Lo cual aporta a nuestra labor investigativa.

Además, otros autores como González (2006), Allué-Gomà (2014), Chung et al. (2023) y Blanch & Julián (2013) amplían este enfoque al resaltar cómo los cuentos pueden fomentar la transversalidad, la creación de narrativas y generar interés por aspectos culturales, lingüísticos y señalan los beneficios de la exposición temprana a múltiples idiomas.

Esto nos ayuda en la labor académica que tenemos. Y podemos resaltar que la propuesta de Allué-Gomà (2014) destaca entre todas porque alude al trabajo de creación de la historia y utilización de diversos materiales y técnicas.

Para muchos artistas y autores de libros infantiles como Maurice Sendak (2011), citado por De Rijke (2022). “Hemos creado una división arbitraria entre libros para adultos y niños que no existe”, haciendo de la literatura infantil que sea efectivamente “una mentira”.

El estudio de García & Valdez (2012) investigó cómo el uso de cuentos infantiles influye en la comprensión lectora del inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en la Institución Educativa "Gran Mariscal Toribio de Luzuriaga" en Huaraz en 2012. Se utilizó un diseño de investigación experimental con 58 estudiantes, con el uso de cuentos mejoró la comprensión lectora en inglés. Se observaron mejoras en la comprensión literal, inferencial y crítica. Estos hallazgos están en línea con nuestro trabajo de campo y la idea de Martínez (2019) al decir que la enseñanza mediante cuentos o leyendas posibilita la proyección de la imaginación del estudiante, al crear un mundo paralelo a la realidad vivida. Esta conexión con el mundo interno del estudiante favorece su capacidad simbólica y contribuye a superar el egocentrismo al permitirle ponerse en el papel del protagonista. Además, esta metodología fomenta las relaciones entre iguales al facilitar la empatía y la comprensión de diferentes perspectivas.

Al situar a los estudiantes en contacto con el mundo de los cuentos y las narrativas se está abriendo paso a un mundo mágico, el cual existe más allá de las solas historias porque cada estudiante es capaz de dar vida a diversos personajes, puede llegar a evocar una realidad que se puede tornar en deseos, dependiendo de cada uno. Nos llama la atención que algunos autores le agregan un componente social y fisiológico al hecho de leer o el aprendizaje en contexto. Esto sucede porque quien lee en voz alta para un público puede imprimir su estilo personal para dar vida a cada personaje o al instante narrado.

Las investigaciones revisadas exploran diversas dimensiones de la lectura de cuentos en lengua inglesa, recalcando los beneficios de exponer a los estudiantes, desde edades tempranas, a experiencias de escucha activa y participación en narraciones. Asimismo, se destacan los efectos positivos que dicha práctica puede generar en el ámbito social y psicológico de los estudiantes. Trasladada a nuestro contexto educativo, esta estrategia resulta especialmente valiosa cuando los cuentos son leídos por docentes que poseen un nivel aceptable de competencia lingüística, lo cual facilita una mediación pedagógica más efectiva. Esta situación contrasta con aquellas en las que la enseñanza del inglés se asigna únicamente por cumplimiento curricular, sin que el docente cuente con la formación lingüística adecuada para la enseñanza del idioma. En el marco de la didáctica de lenguas extranjeras, el docente especializado dispone de una visión integral del proceso de adquisición lingüística y de las competencias que se espera desarrollar en el estudiante. A diferencia del docente de otras áreas, cuya preparación puede ser limitada en este ámbito, el especialista en idiomas articula de manera más efectiva los saberes previos del estudiante con los recursos didácticos pertinentes, reconociendo que la enseñanza de una lengua extranjera implica un enfoque diferente al de una asignatura convencional.

3.2.2 Qué es la escritura

En el contexto actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, especialmente en la educación básica primaria de escuelas públicas colombianas, ha cobrado relevancia una visión más integral de la escritura. Esta visión valora el significado, la creatividad y la identidad de los estudiantes por encima de la corrección gramatical y ortográfica. En particular, los enfoques basados en la multimodalidad y el translingüismo ofrecen posibilidades pedagógicas

enriquecedoras para que los estudiantes de grado quinto desarrollen sus habilidades de escritura en inglés de forma más auténtica y significativa.

Podemos ver que Sette (2016) concluye que mejorar en la escritura proviene de la práctica constante y la disposición a reescribir. Adoptar el proceso de escritura como una herramienta de aprendizaje continuo es fundamental para el desarrollo de habilidades escritas sólidas.

Cassany (1995) utiliza la metáfora culinaria para abordar el proceso de escritura, comparando la redacción con la preparación de platos en una cocina. El autor ofrece estrategias prácticas para superar bloqueos, desarrollar ideas y mejorar la claridad y coherencia de los textos. El libro está dirigido tanto a estudiantes como a profesionales y docentes que buscan perfeccionar sus habilidades de escritura.

Graham Stanley (2023) propone que la escritura debe enseñarse como un proceso, no como un producto terminado. Este enfoque incluye varias etapas: preescritura, redacción, revisión, edición y publicación. Destaca la importancia de la retroalimentación durante el proceso y el rol activo del docente como guía. La escritura se convierte así en una actividad colaborativa, reflexiva y en constante mejora.

Mendoza López (2005) analiza la enseñanza de la escritura en clases de inglés como lengua extranjera en secundaria y concluye que predomina un enfoque centrado en el producto. Se dedica poco tiempo al proceso de escritura (planificación, redacción y revisión), ya que las clases priorizan actividades orales. Esto limita el desarrollo de habilidades escritas en los estudiantes.

Aguilar-Cruz (2018) presenta una investigación-acción que diseña e implementa una herramienta multimodal basada en el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) para estudiantes de sexto grado en una escuela pública de Florencia, Caquetá (Colombia). La herramienta, contextualizada y centrada en intereses estudiantiles, utiliza recursos como videos, juegos y plataformas digitales. Los resultados muestran que la multimodalidad y el TBL fomentan ambientes de aprendizaje activos donde los estudiantes desarrollan de forma integrada las habilidades del inglés.

Con respecto a la escritura en el contexto actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación básica primaria, distintos autores coinciden en resaltar la importancia de comprender la escritura como un proceso más que como un producto final. Así, Sette (2016) subraya que la mejora en la escritura depende de la práctica constante y la disposición a reescribir, mientras que Cassany (1995) utiliza la metáfora de la cocina para ilustrar la escritura como un proceso creativo que requiere planificación, ensayo y revisión, proponiendo estrategias prácticas para superar bloqueos y desarrollar ideas. De manera similar, Stanley (2023) plantea un enfoque estructurado en etapas —preescritura, redacción, revisión, edición y publicación— en el que la retroalimentación y la mediación docente son fundamentales para fomentar una escritura colaborativa y reflexiva. En contraste, Mendoza López (2005) identifica que en muchas aulas de inglés predomina un enfoque centrado en el producto, en el que la escritura se reduce a ejercicios evaluativos, dejando poco espacio para su desarrollo como proceso, especialmente debido a la prioridad dada a las actividades orales. Por su parte, Aguilar-Cruz (2018) incorpora una perspectiva multimodal y translingüe mediante el uso del Aprendizaje Basado en Tareas (TBL), demostrando que cuando los estudiantes trabajan con recursos digitales y materiales contextualizados, pueden desarrollar de forma integrada sus habilidades lingüísticas, incluida la escritura. Entonces, mientras Sette, Cassany y Stanley coinciden en la necesidad de enseñar la escritura como un proceso, Aguilar-Cruz amplía esta visión al incorporar herramientas didácticas contemporáneas, en tanto que Mendoza evidencia los desafíos aún persistentes en las prácticas escolares tradicionales.

3.2.3 Qué es la multimodalidad

La multimodalidad, según Kress (2010), implica que el significado se construye a través de múltiples modos de comunicación como el lenguaje escrito, la imagen, el color, el sonido, el gesto y el diseño. Desde esta perspectiva, escribir ya no significa simplemente combinar palabras, sino usar diferentes recursos para comunicar una idea. En el aula de inglés, esta concepción abre espacio para que los estudiantes escriban combinando texto con imágenes, historietas, videos o presentaciones digitales, reduciendo la presión lingüística y potenciando la expresión.

En este artículo Martínez (2014) describe actividades multimodales implementadas en la asignatura Lengua Inglesa V del grado de Estudios Ingleses en la Universidad de Alicante, enfocadas en desarrollar competencias clave para el mercado laboral.

En línea con esta visión, Valencia Giraldo (2016) documenta cómo, en el contexto colombiano, la integración de textos multimodales en la enseñanza del inglés permite desarrollar prácticas de alfabetización crítica, creativa y situada. Estas prácticas no priorizan la corrección gramatical, sino la capacidad del estudiante para expresar ideas con sentido, aprovechando su entorno y recursos disponibles. De este modo, la escritura deja de ser una tarea mecánica y se convierte en un acto comunicativo relevante para los estudiantes.

Vemos que Castañeda (2013) en su estudio diseñó e implementó una unidad didáctica basada en tareas multimodales para mejorar la escritura en inglés de niños de primaria, incluyendo grado quinto, en Bogotá. Se usaron recursos como videos, imágenes y actividades digitales. Los resultados mostraron que los estudiantes mejoraron en aspectos como la organización de ideas, el uso del vocabulario, y la motivación para escribir, ya que se sintieron más involucrados y creativos al trabajar con múltiples modos de comunicación.

En la investigación de Pulido & Berna (2018) en Medellín trabajó con niños de primaria usando textos multimodales (cómic, historietas digitales, pósteres, videos). Los textos multimodales sirvieron como herramientas de mediación que ayudaron a los estudiantes a planear, desarrollar y revisar sus textos en inglés. El estudio concluyó que estos recursos promovieron la creatividad, la expresión personal y mejoría en la estructura textual (inicio, desarrollo, cierre), además de fortalecer el trabajo colaborativo.

3.2.4 Qué es el translingüismo

El concepto de translingüismo ha emergido como una propuesta innovadora dentro de los estudios del bilingüismo y la pedagogía de lenguas, desafiando la visión tradicional que concibe las lenguas como sistemas separados y jerarquizados. Desde la perspectiva de García y Wei (2014), translingüismo se refiere al uso dinámico e integrado que hacen los hablantes bilingües de todos sus recursos lingüísticos para comunicarse, pensar y aprender. En lugar de cambiar de una lengua a otra de manera segmentada, los hablantes emplean un único repertorio lingüístico flexible que se

activa según las demandas del contexto comunicativo o pedagógico. El translenguaje les facilita a los aprendices la comprensión de textos complejos, les permite a los usar su lengua materna (español) como un recurso para entender mejor el vocabulario, las estructuras gramaticales y el significado global de textos narrativos en inglés. Esto es crucial para cuentos y fábulas, que a menudo incluyen moralejas y expresiones idiomáticas.

Ya en Cummins, (2007) vemos que aboga por un cambio en las estrategias pedagógicas tradicionales que privilegian el monolingüismo en contextos educativos multilingües. Sostiene que permitir a los estudiantes utilizar su lengua materna en el aula no solo facilita el aprendizaje de una segunda lengua, sino que también fortalece su identidad cultural y autoestima. Este enfoque reconoce que las lenguas no son compartimentos herméticos, sino sistemas interrelacionados que los estudiantes pueden aprovechar para construir conocimiento de manera más efectiva. Cummins, (2007) dice que al integrar prácticas de translenguaje, los educadores pueden crear entornos de aprendizaje más inclusivos y equitativos, donde se valoran y utilizan todos los recursos lingüísticos de los estudiantes para promover una comprensión más profunda y significativa del contenido académico.

La visión de Canagarajah (2011) propone una concepción del translingüismo como una práctica comunicativa dinámica que supera la visión tradicional del bilingüismo basada en el uso separado de lenguas. Así, pues, expone que a diferencia del code-switching, el translingüismo implica la movilización integrada y flexible de los recursos lingüísticos disponibles para construir significado en contextos específicos. Este enfoque reconoce una competencia comunicativa translingüe en los hablantes multilingües, quienes negocian sentidos y actúan estratégicamente sin restringirse a los límites de lenguas autónomas. Canagarajah (2011) argumenta que esta visión tiene implicancias pedagógicas significativas, al sugerir la creación de espacios de aprendizaje donde los estudiantes puedan emplear todos sus repertorios lingüísticos, fortaleciendo así su agencia y su identidad. Además, critica las ideologías monolingües que dominan la educación formal, señalando que estas no solo desconocen la realidad lingüística de muchos estudiantes, sino que también reproducen jerarquías lingüísticas que excluyen formas legítimas de comunicación. De esta manera, el translingüismo no solo describe una práctica sociolingüística, sino que también funciona como una postura crítica hacia las estructuras tradicionales del poder lingüístico.

En el contexto educativo, y particularmente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), el translingüismo se ha convertido en una herramienta pedagógica poderosa para apoyar la comprensión, la producción y el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales. Permitir que los estudiantes usen su lengua materna junto con el inglés en el aula —por ejemplo, al reflexionar sobre textos, realizar comparaciones lingüísticas o construir significados complejos— no solo facilita el aprendizaje, sino que también valida sus identidades culturales y lingüísticas (García & Lin, 2017).

En el trabajo de García (2009) redefine el concepto de Translingüismo como las múltiples prácticas discursivas que los hablantes bilingües emplean para comprender y construir sentido en su mundo bilingüe. Esta perspectiva supera la noción tradicional de los idiomas como sistemas separados, proponiendo en su lugar una visión de los repertorios lingüísticos como fluidos e integrados, donde las fronteras entre lenguas son construcciones sociales y políticas más que realidades lingüísticas fijas. García (2009) argumenta que el translenguaje no solo es una práctica comunicativa natural entre bilingües, sino también una herramienta pedagógica poderosa que, al ser incorporada en contextos educativos, puede mejorar el aprendizaje y la participación de estudiantes de comunidades lingüísticas minoritarias. Al permitir el uso completo de su repertorio lingüístico, los estudiantes desarrollan habilidades académicas más sólidas, además también fortalecen su identidad y alcance, desafiando las ideologías monolingües que a menudo dominan los sistemas educativos tradicionales.

Desde este enfoque, el aula se concibe como un espacio translingüe, donde se rompe con el monolingüismo forzado que ha predominado en muchos modelos tradicionales de enseñanza de lenguas. Así, el translingüismo promueve una pedagogía crítica e inclusiva, al tiempo que reconoce el valor cognitivo, afectivo y social del multilingüismo de los estudiantes.

Por otra parte, el translingüismo, como lo plantean García y Wei (2014), reconoce que los estudiantes bilingües usan de forma flexible todos sus recursos lingüísticos (español e inglés, en nuestro caso) para pensar, aprender y comunicarse. Esta práctica favorece la escritura en inglés cuando se permite a los estudiantes planear, discutir o incluso incorporar palabras en español durante el proceso, sin penalización, reconociendo su repertorio lingüístico completo. Lasagabaster

y García (2014) argumentan que el translingüismo fortalece la confianza y la comprensión en estudiantes que están desarrollando su competencia en inglés, ya que les permite establecer conexiones significativas entre lenguas.

El estudio de Ramírez (2019) combinó translingüismo y multimodalidad para fomentar las habilidades de escritura en inglés en primaria y secundaria. Los estudiantes usaron una mezcla de inglés y español al trabajar en tareas como blogs, videos y presentaciones digitales. Los hallazgos indican que esta combinación ayudó a construir confianza, amplió el vocabulario y permitió a los estudiantes crear productos escritos más ricos y creativos.

El trabajo de Nieto et al (2016) se centra en la implementación de prácticas pedagógicas de translenguaje en el aula de inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés). A través de actividades de escritura colaborativa, los autores exploran cómo el uso estratégico de múltiples lenguas puede enriquecer el proceso de aprendizaje del inglés. Con el trabajo de diarios reflexivos y observaciones, los estudiantes desarrollan una mayor conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje y el uso de sus recursos lingüísticos.

Desde una mirada centrada en el proceso, no en el resultado, autores como Sarton (2017) destacan que la enseñanza de lenguas debe centrarse en las prácticas sociales del lenguaje más que en la corrección formal. En este sentido, la escritura se enseña como una práctica contextualizada y multimodal, donde los errores son parte del aprendizaje. Esto es clave para motivar a estudiantes de quinto grado, quienes necesitan espacios de experimentación y exploración lingüística más que corrección estricta.

Como otro aporte, Hyland (2016) propone una pedagogía de la escritura que integre el propósito comunicativo, la audiencia y el contexto, en lugar de enfocarse únicamente en la estructura. Para él, escribir en una lengua extranjera debe tener un sentido para el estudiante, lo cual se logra mediante tareas auténticas, como crear un folleto, una historieta o un video. Estas tareas, especialmente si incorporan elementos visuales o digitales, motivan a los estudiantes y les permiten expresarse aun cuando su dominio del inglés sea limitado.

El concepto de translingüismo, abordado por García (2009), García y Wei (2014), Cummins (2007) y Canagarajah (2011), converge en una crítica común al monolingüismo escolar y en la

propuesta de aprovechar de forma pedagógica los repertorios lingüísticos integrados de los hablantes bilingües. García y Wei (2014), así como García (2009), enfatizan el carácter fluido y no jerarquizado del repertorio lingüístico de los estudiantes, destacando que el translingüismo no solo mejora la comprensión y la producción lingüística, sino que también valida identidades múltiples y cuestiona las fronteras lingüísticas impuestas por estructuras sociales. En esta línea, Canagarajah (2011) profundiza el enfoque al destacar el translingüismo como una práctica sociolingüística crítica, con implicancias políticas que desafían las ideologías dominantes del lenguaje y promueven la autonomía de los aprendices dentro de espacios de aprendizaje translingües. Por su parte, Cummins (2007) se alinea con estas perspectivas al proponer un enfoque pedagógico que reconozca la interrelación entre lenguas como estrategia para una educación más equitativa e inclusiva; sin embargo, su enfoque mantiene una distinción más funcional entre las lenguas, enfocándose en los beneficios cognitivos y afectivos de integrar la lengua materna, más que en una crítica sociopolítica explícita. En conjunto, estos autores coinciden en que el translenguaje es un recurso legítimo y poderoso en la educación bilingüe, aunque difieren en el grado de énfasis que ponen en su dimensión política, sociocultural o pedagógica.

En resumen, al integrar enfoques contemporáneos como la multimodalidad, el translingüismo y la escritura centrada en el proceso, se pueden generar experiencias pedagógicas más inclusivas, efectivas y significativas para estudiantes de primaria. Estas propuestas reconocen la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes colombianos, y les brindan herramientas para expresarse en inglés sin verse limitados por un énfasis excesivo en la forma. El translingüismo es una herramienta poderosa para la enseñanza de la escritura en inglés en Colombia, ya que valida los conocimientos previos de los estudiantes en español y les permite transferir habilidades de manera natural. Los autores mencionados proporcionan un marco teórico sólido para justificar su uso en el aula de primaria.

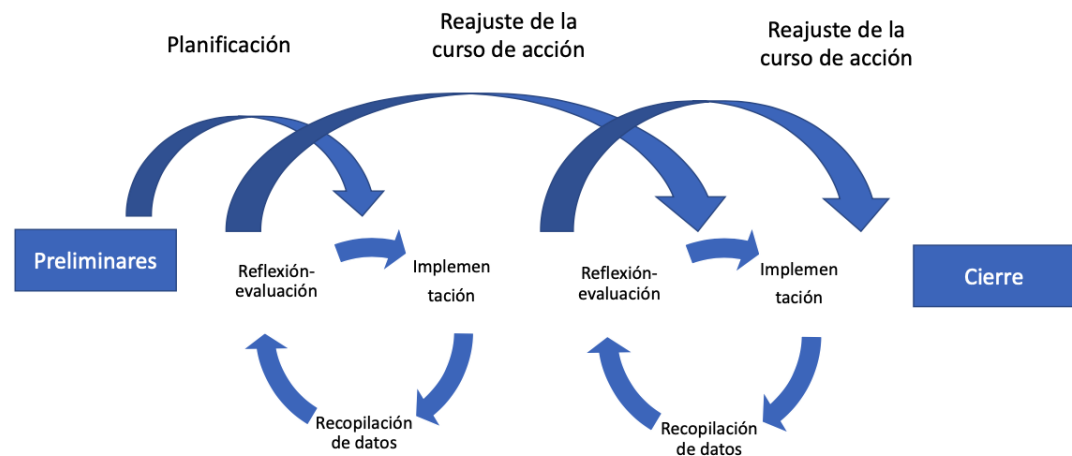
4. Metodología de investigación

Este capítulo presenta la metodología de investigación, mostrando cómo se realizó la recolección de datos de la participación del grupo 5-2 de primaria de la sede República de Costa Rica durante las sesiones de interacción con los docentes investigadores. Las intervenciones se desarrollaron a manera de secuencias didácticas. Se diseñaron elementos como diagnóstico, lista de chequeo, tabla de datos de recolección, para luego clasificar la información registrada, separando los datos de participación coherente, pertinente, acertada, incoherente, impertinente, desacertada, según fuera el caso. Una vez separada la información, se registró en tablas estadísticas diseñadas para su conteo. Después se analizó cómo fue la participación de cada estudiante. También se registran las limitaciones que tuvimos para acceder a la recolección de la información requerida y el manejo de las consideraciones éticas como son los permisos de ingreso y los consentimientos informados de los estudiantes para el manejo de información personal. Al final presentamos un resumen de nuestra labor investigativa.

4.1 Diseño de investigación

La metodología empleada en este trabajo es la **investigación-acción**, un enfoque cualitativo que permite a los docentes investigar sus propias prácticas con el fin de transformarlas. Esta metodología, ampliamente desarrollada por autores como Carr y Kemmis (1986) y Elliot (1993), se caracteriza por ser cíclica y reflexiva: parte de la identificación de una problemática, seguida por la planificación de una acción pedagógica, su implementación, observación, análisis y replanteamiento con base en los hallazgos. En el contexto de este proyecto, se diseñó e implementó una experiencia educativa centrada en el uso de elementos multimodales y el translingüismo para favorecer la escritura en inglés de estudiantes de quinto grado. A lo largo del proceso, se sistematizaron las experiencias, se describieron los cambios observados, y se reflexionó sobre los efectos de la intervención. Este enfoque no solo permitió intervenir directamente en el aula, sino también construir conocimiento pedagógico contextualizado y significativo (McNiff & Whitehead, 2006), promoviendo una práctica docente más consciente y transformadora.

Las fases de la investigación se alinean con los propuestos metodológicos de la investigación acción que se pueden representar de la siguiente manera:



Fuente: Los ciclos de investigación-acción: Roy 2013. Tomado de:

<https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/evalsalud/chapter/accion/>

Durante la primera fase de planeación se diseñó la secuencia didáctica junto con los mecanismos de valoración de los aprendizajes y los instrumentos para recolección de información.

Elaboración de rúbrica y valoración de talleres

El grupo planificó dos rúbricas centradas en dos aspectos: clasificación de palabras, frases y oraciones, y la elaboración de oraciones. Estas rúbricas fueron utilizadas para valorar y calificar los talleres posteriores a las sesiones, permitiéndonos observar el cambio de los estudiantes en estas habilidades.

English Review Test – 5th Grade of Primary School

Claribel Gómez Goni
 Ángela Paladinez
 Luis Hernando Mancilla Estacio

Clasificación de las Oraciones

Dirigido a la evaluación en criterios comunicativos, funcionales y comprensibles. Aquí se propone una clasificación cualitativa y pedagógica, adecuada para estudiantes que están en proceso de adquisición del idioma, especialmente en niveles A1-A2.

Clasificación de oraciones en inglés sin centrarse en gramática.

1. Oración clara y efectiva (nivel excelente) Características: - Comunica una idea completa y fácil de entender. - Usa palabras conocidas o apropiadas al tema. - La estructura básica es funcional (aunque no perfecta). - Muestra esfuerzo por usar vocabulario nuevo o aprendido. Ejemplo: <i>I like my school because my friends are there.</i> <i>My mother is a doctor. She works in a hospital.</i>	2. Oración comprensible con detalles menores que no afectan el mensaje (nivel bueno) Características: - La idea principal se entiende con facilidad. - Puede haber pequeños errores o desórdenes, pero no impiden la comprensión. - El estudiante intenta unir ideas o dar una opinión. Ejemplo: <i>I go school every day with my brother.</i> <i>He have a dog. Is big and white.</i>
3. Oración limitada o poco clara, pero con esfuerzo comunicativo (nivel en desarrollo) Características: - El mensaje es parcialmente comprensible. - Faltan palabras clave o hay uso confuso de vocabulario. - Requiere apoyo (imágenes, gestos, preguntas) para interpretarla. - Muestra ideas sueltas o sin conexión. Ejemplo: <i>Go park friends.</i> <i>My mom... hospital... work.</i>	4. Oración no comprensible o sin sentido comunicativo (nivel inicial o necesita ayuda) Características: - El mensaje no se entiende o no tiene relación con la consigna. - Hay uso de palabras aisladas sin conexión clara. - Puede ser una mezcla de idiomas o sin estructura reconocible. - Indica que el estudiante necesita más apoyo o tiempo. Ejemplo: <i>Blue go me pizza.</i> <i>I... um... thing... my house go.</i>
Recomendación: se usan apoyos visuales y emocionales - En lugar de corregir, pregunta: <i>"What do you want to say?"</i>, <i>"Can you show me?"</i> - Se valora el intento comunicativo, no solo el resultado.	- Se usa esta clasificación para dar retroalimentación positiva como: <i>"Great! I understand you!"</i> <i>"Good try! Let's fix one part together."</i> <i>"Hmm, can you tell me more?"</i>

INSTITUCIÓN EDUCATIVA CARLOS HOLGUÍN LLOREDA SEDE COSTA RICA LISTA DE VERIFICACIÓN DE NOTA DE TALLERES Docentes investigadores: Ángela Paladinez, Claribel Gómez y Luis Hernando Mancilla Estacio				
Rúbrica de evaluación del desempeño comunicativo en inglés (escala de 4 niveles)				
Criterio	4 - Excelente (4 pts)	3 - Bueno (3 pts)	2 - En desarrollo (2 pts)	1 - Necesita apoyo (1 pt)
Comprensión del mensaje	El mensaje se entiende completamente y es relevante. (4 pts)	El mensaje es claro con leves dificultades. (3 pts)	El mensaje es parcial o incompleto. (2 pts)	El mensaje no se entiende o no es claro. (1 pt)
Uso de vocabulario	Usa vocabulario aprendido y algo nuevo con sentido. (4 pts)	Usa vocabulario básico con seguridad. (3 pts)	Usa pocas palabras o de forma confusa. (2 pts)	Usa palabras sin conexión o irreconocibles. (1 pt)
Organización de la idea	La oración tiene orden lógico y conecta ideas. (4 pts)	La oración tiene orden aceptable. (3 pts)	Hay desorden o fragmentos poco conectados. (2 pts)	No hay organización visible. (1 pt)
Esfuerzo comunicativo	Demuestra confianza e iniciativa para expresarse. (4 pts)	Se esfuerza por construir una oración con sentido. (3 pts)	Necesita apoyo para expresarse. (2 pts)	Muestra inseguridad o se bloquea. (1 pt)

4.2 Participantes

La investigación se basa en 38 estudiantes de grado 5° de primaria de la Institución Educativa Carlos Holguín Lloreda Sede República de Costa Rica con edades entre 9 y 12 años y con nivel de inglés solo con conocimiento de vocabulario básico. Los estudiantes no han tenido hasta ahora el acompañamiento de un docente de aula licenciado en inglés para su asignatura. El grupo ocasionalmente ha trabajado en pequeños grupos en diversas materias. Esporádicamente se ha trabajado con el grupo en la lectura de cuentos en idioma español.

4.3 Contexto

En este estudio se registra la experiencia con estudiantes, niñas y niños, de grado 5° de primaria en edades desde 9 hasta 12 años de edad en la Institución Educativa Carlos Holguín Lloreda sede República de Costa Rica del barrio El Guabal en la comuna 10 de Santiago de Cali. La cual es una institución pública de Santiago de Cali que cuenta con 4 sedes, la sede principal administra la enseñanza en bachillerato, mientras las otras enseñan jardín y primaria. En la sede República de Costa Rica se cuenta con 620 estudiantes en sus 3 jornadas- Los estudiantes provienen de estratos 2 y 3. Con respecto a sus padres, en su mayoría, no han alcanzado niveles de educación universitaria. También podemos encontrar algunas familias que no apoyan el desarrollo académico de los estudiantes. Es decir, que para ellos no es muy importante la formación académica de sus hijos. La institución educativa Carlos Holguín Lloreda funciona con un enfoque social-crítico, éste propende por modalidades de estudio secundario técnicas, las cuales desarrollen el trabajo práctico en los estudiantes al terminar el grado 11. En el marco del PEI de la Institución no se ha hecho mucho énfasis en la enseñanza del inglés en los grados de primaria porque no se cuenta con suficientes docentes que manejen la lengua inglesa con propiedad para enseñarla en primaria.

4.4 Fases de la investigación

Este trabajo fue realizado teniendo en cuenta las siguientes fases:

1. Petición de permisos y firmas de consentimientos informados: Se realizaron las peticiones de permisos a la autoridad escolar para las intervenciones de los docentes investigadores. Se enviaron los consentimientos informados, se recibieron posteriormente firmados.

2. Diagnóstico: Realización de un diagnóstico para conocer el nivel de inglés de los estudiantes justo al iniciar las intervenciones de los investigadores.

3. Sondeo: Realización de un sondeo para orientarnos hacia los gustos o acercamiento a cierto tipo de lecturas de preferencia de los estudiantes.

4. Selección de temas, elaboración de textos y diseño de la secuencia didáctica: Se seleccionaron los temas y se diseñaron los talleres procurando que cautivaran la atención de los estudiantes participantes.

La selección de los temas abordados responde a una intencionalidad pedagógica centrada en una enseñanza que emerge desde el interior del ser hacia el contexto real y específico de cada estudiante. Este enfoque busca reconocer y valorar la singularidad de cada individuo, entendiendo que cada estudiante habita un mundo distinto, con experiencias, realidades y perspectivas únicas.

Desde esta mirada, se pretende una educación que no impone contenidos desde fuera, sino que parte de la realidad existencial del sujeto, promoviendo procesos formativos significativos, pertinentes y contextualizados.

El desarrollo de esta propuesta pedagógica se concretó a través de ocho intervenciones, diseñadas y aplicadas con el objetivo de generar espacios de reflexión, conexión personal y aprendizaje situado, donde el conocimiento se construye desde la experiencia vivida hacia una comprensión más amplia del entorno. La unidad es "All About Me and My World" y los temas son: About Myself, About my Family, My Classroom, My School. Estas son las tareas propuestas:

About myself: con este primer tema se inició el proceso de enseñanza del inglés mostrando a los estudiantes el idioma desde una visión global e intercultural que les permitiera comprender su relevancia como lengua de comunicación internacional. En esta línea, las primeras intervenciones están enfocadas en el reconocimiento del idioma como herramienta para acceder a

contextos diversos y conectarse con personas de distintas culturas. A partir de esta perspectiva, se trabaja con presentaciones personales que integren tanto la oralidad como el uso de herramientas tecnológicas (como presentaciones en PowerPoint con audio), con el fin de fortalecer la expresión y comprensión del idioma en situaciones cotidianas. También, una comparación sencilla entre estructuras lingüísticas del inglés y la lengua materna, especialmente en aspectos como la forma de expresar la edad, los saludos y la presentación de datos personales. Esta propuesta contempló una metodología participativa y flexible que busca fomentar la curiosidad, la interacción y el protagonismo del estudiante, promoviendo espacios donde se valoren sus intereses (como los gustos personales, pasatiempos y deportes) e incentivar su participación en actividades orales frente al grupo, consolidando así un ambiente de aprendizaje dinámico, inclusivo y contextualizado.

About my family: se desarrolló un Eje temático centrado en la información personal de los estudiantes, sus gustos, pasatiempos, deportes, así como en el reconocimiento del entorno familiar y del hogar, integrando vocabulario relacionado con las partes de la casa y objetos de uso cotidiano. Esta propuesta busca conectar el aprendizaje del inglés con la vida diaria de los estudiantes, favoreciendo la significatividad del contenido. Para ello, se utilizan recursos visuales como flashcards con ilustraciones y nombres en inglés, presentaciones digitales y actividades lúdicas que estimulan la participación activa y el aprendizaje colaborativo. La exposición del vocabulario relacionado con los miembros de la familia y el hogar se combina con juegos interactivos que refuerzan la retención del nuevo léxico en un ambiente motivador, dinámico y contextualizado, promoviendo así una experiencia pedagógica integral, inclusiva y adaptada a las necesidades e intereses del grupo.

My classroom: los objetos del salón de clases son los elegidos para el siguiente tema con el cual los estudiantes participan cada día de manera sencilla. Se presenta como una oportunidad para que se familiaricen con el vocabulario en inglés relacionado con su entorno escolar inmediato, el cual manejan cada día en español. Esta unidad permite trabajar de manera significativa palabras, frases y expresiones sencillas asociadas a los objetos del aula, los roles de quienes la habitan y las rutinas escolares. Se emplean estrategias visuales como flashcards, actividades interactivas que incluyen juegos de ubicación espacial (preposiciones: in, at, on) y dinámicas de reconocimiento y

nombramiento de los elementos del salón. Además, es posible observar la producción en inglés a través de descripciones sencillas del aula, integrando estructuras básicas del idioma. Nuestra propuesta busca consolidar el aprendizaje mediante experiencias lúdicas, visuales y participativas que conecten el inglés con la realidad cotidiana del estudiante, fomentando un ambiente de aprendizaje activo, inclusivo y contextualizado.

My school: tomamos “Mi entorno escolar” como último tema con un enfoque experiencial y progresivo el cual permite a los estudiantes explorar y apropiarse del vocabulario en inglés relacionado con los diferentes espacios escolares. Esta unidad se inicia con recursos audiovisuales, como videos interactivos que presentan los nombres de los lugares comunes de la escuela, para luego llevar el aprendizaje al entorno real mediante recorridos guiados por la sede, en los que los estudiantes deben identificar y nombrar cada espacio en inglés. A partir de esta experiencia, se propone que cada estudiante elabore un folleto personalizado, decorándolo y completándolo con frases simples que retomen el vocabulario aprendido, fomentando tanto la creatividad como la expresión escrita. Esta actividad se integra al proceso pedagógico más amplio que articula las intervenciones en el aula y los diversos talleres, diseñados para transitar desde lo personal hacia lo académico, reconociendo a cada estudiante como sujeto activo en su propio aprendizaje y fortaleciendo el vínculo entre el idioma y su realidad individual, familiar, social y escolar. (Ver anexos # 1)

5. Intervenciones multimodales en enseñanza del inglés: Se realizaron 8 sesiones en las que los estudiantes establecieron comunicación con los procesos de atención visual, escucha, escritura y a su vez con movimientos corporales guiados. En el desarrollo de nuestro estudio realizamos intervenciones sobre la Presentación personal, la familia, explicación de las preposiciones In-On-At, sobre el Posesivo Sajón, el salón de clases, sobre el entorno escolar, y la escritura.

Estas intervenciones, concebidas desde los principios de la multimodalidad, permitieron tanto a docentes como a estudiantes combinar diversos recursos verbales y visuales —como el texto escrito, ilustraciones, colores y elementos decorativos—, lo cual favoreció una expresión más rica y significativa. Según Kress (2010), la comunicación en los contextos contemporáneos se

caracteriza por el uso de múltiples modos semióticos. Su integración en el aula no solo potencia la autonomía del estudiante al ofrecerle diversas formas de construir significado, sino que también promueve la creatividad, responde a distintos estilos de aprendizaje y fortalece la comprensión de conceptos en una lengua extranjera.

En este contexto, se planteó el uso del translenguaje como una estrategia pedagógica clave para apoyar a los estudiantes que cuentan con un conocimiento inicial del inglés. Esta metodología les permitió utilizar su lengua materna como herramienta para planificar, estructurar y desarrollar el contenido de sus textos. Según García y Wei (2014), el translenguaje va más allá de cambiar de idioma; se trata de una práctica flexible y dinámica en la que los estudiantes integran todos sus recursos lingüísticos para construir significado, aprender y comunicarse de manera efectiva. Esta estrategia no solo mejora la comprensión de los temas, sino que también facilita la escritura en inglés, promoviendo una transición paulatina hacia el uso autónomo de la lengua extranjera sin perder claridad ni coherencia. En línea con la visión de Cummins (2007), quien defiende el valor de incorporar todas las lenguas del estudiante como herramientas educativas. Esta propuesta fomenta la inclusión, la participación activa y el fortalecimiento progresivo de las habilidades escritas en inglés

6. Registro de las intervenciones: durante las sesiones en inglés, se realizó un registro detallado de lo sucedido a través de rúbricas valorativas. En ellas se consignaron las producciones escritas de los estudiantes, evaluando la calidad de cada una conforme a las rúbricas diseñadas para el reconocimiento de palabras, la valoración y evaluación de oraciones. Estas herramientas permitieron analizar de forma sistemática las intervenciones y avances de los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés.

7. Organización y análisis de datos: la información recogida de los talleres se llevó a una tabla de datos por cada taller. Se recogieron 6 talleres de las sesiones. Como los valores de conteo de las preguntas de cada taller eran diferentes se consignaron con valores porcentuales para su comparación. Los valores se ubicaron en una tabla en común para lograr diferenciar la producción de cada estudiante en los talleres en los que participó. la tabla tiene colores discriminativos; rojo y

verde. Cuando tiende a rojo muestra menos aciertos, cuando tiende a verde muestra más aciertos en las respuestas del estudiante.

8. Comparación: después del desarrollo de las sesiones se realizó la valoración, evaluación y consignación de los datos obtenidos de cada estudiante. Se llevan los valores al orden porcentual porque cada taller tiene un ítem de valoración diferente. Se establece una tabla general comparativa y se realizan las gráficas.

9. Análisis de las producciones escritas: después de haber trabajado con el grupo de quinto grado en cuatro temas en inglés, se llevaron a cabo diversos procesos: el registro de las intervenciones en las tablas correspondientes, el análisis estadístico de los datos, y la comparación entre talleres en función de dichas intervenciones. A partir de esta información, se analizó tanto la calidad como la cantidad de las producciones escritas de cada estudiante participante. Finalmente, se elaboró un texto comparativo y explicativo, guiado por diversas fuentes teóricas, que permitió interpretar los hallazgos de manera más profunda.

10. Conclusiones: con base en los análisis de los resultados obtenidos se redactó el conjunto de conclusiones sobre la experiencia de investigación acción en el grupo de grado quinto 5-2 de la institución educativa Carlos Holguín Lloreda sede República de Costa Rica.

4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información

En la recolección de datos se utilizó:

- Talleres para cada participante.
- Rúbrica de criterios para validación de las oraciones
- Rúbrica de calificación de las producciones escritas.
- Tablas de datos por taller
- Tablas de datos comparativos

4.6 Consideraciones Éticas

Para dar inicio a nuestra investigación y garantizar mediaciones éticas adecuadas, comenzamos gestionando los permisos necesarios para ingresar a las instalaciones de la Institución Educativa Carlos Holguín Lloreda. Las solicitudes fueron dirigidas a las directivas de la institución, encabezadas por la Magíster María Eugenia Cedeño, y a la coordinadora de la sede República de Costa Rica, Luz Ángela Chamorro. Este centro educativo se encuentra ubicado en el barrio El Guabal, comuna 10 de Santiago de Cali.

Posteriormente, se llevó a cabo una reunión informativa con los padres de familia del grado quinto. En este encuentro, se expusieron los objetivos de la investigación, se explicaron las dinámicas que se desarrollarían durante el proceso, y se aclaró que los datos recolectados serían utilizados únicamente con fines académicos. Al finalizar la reunión, se entregaron y recolectaron los formatos de consentimiento informado, firmados por los padres, como parte del compromiso ético del proyecto.

4.7 Reflexión sobre el trabajo metodológico y observaciones del proceso investigativo

La metodología empleada en esta investigación nos permitió acercarnos a los gustos y preferencias lectoras de los estudiantes, identificando cómo varían según el momento y la edad. Pudimos observar que algunos estudiantes muestran iniciativa y perspicacia frente a ciertos temas, así como una notable seguridad al participar, incluso cuando existe la posibilidad de equivocarse. El deseo de trabajo cooperativo de los estudiantes no se ve registrado en nuestro estudio por la naturaleza del mismo, pero es en verdad placentero observar a los estudiantes moverse en su medio y brindarse frente a sus compañeros con absoluta naturalidad.

Durante el trabajo de campo, comprendimos la importancia y delicadeza de registrar directamente las observaciones en el aula. Este proceso requiere una atención minuciosa para captar todos los elementos relevantes en el momento preciso, lo cual resulta fundamental para acercarse a la verdad investigativa y asegurar la confiabilidad de los resultados.

Una vez finalizada la recolección de datos, se procedió a su contabilización, clasificación y posterior análisis. Esta experiencia nos permitió valorar la rigurosidad y el nivel de detalle que implica el trabajo de campo, así como la responsabilidad del investigador al interpretar y dar un manejo adecuado a los resultados obtenidos y también dejar una puerta abierta hacia futuras investigaciones con el mismo tema.

5. Reconstrucción de la experiencia

En el presente capítulo se describen las intervenciones educativas realizadas en el grupo 5-2. Lo primero fue realizar una reunión con los padres de familia. En ésta se les expuso nuestro planteamiento de los temas elegidos para las clases dirigidas a los estudiantes de grado 5°. Sobre los cuales los padres estuvieron de acuerdo. Luego se les presentaron los consentimientos informados, éstos fueron entregados a los padres, quienes a su vez los firmaron y los devolvieron a los docentes investigadores.

5.1 Diagnóstico

A manera de diagnóstico les presentamos un taller exploratorio, en el cual se incluyen preguntas sobre la familia y reconocimiento de palabras.

Los estudiantes de grado 5° tienen un nivel apenas básico de inglés. Según lo observado en clase, las entrevistas con el docente y algunas actividades iniciales, la mayoría entiende poco vocabulario y estructuras básicas, lo que hace difícil que escriban en inglés por sí mismos.

Algunos de los problemas que presentan al escribir son:

- Conocen poco vocabulario útil para expresar ideas claras.
- no saber utilizar conectores y poco conocimiento de ellos.
- Traducen directamente del español, lo que causa muchos errores.
- No saben bien cómo formar frases simples (como: sujeto + verbo + complemento).
- Se sienten inseguros al escribir, así que a veces evitan la tarea o escriben muy poco.
- Les cuesta usar lo que saben para decir lo que quieren comunicar.

También se vio que dependen mucho del español para entender instrucciones y planear sus textos. Pero esta situación no se ha aprovechado de forma positiva en clase, y más bien se ha vuelto una dificultad académica punitiva .

Sin embargo, se encontró algo muy positivo: los estudiantes se motivan cuando usan imágenes, tecnología y trabajan en grupo. Esto sugiere que actividades que usen distintos tipos de recursos (como imágenes, sonidos o colores) pueden ayudarlos a entender mejor y a escribir con más confianza.

Por eso, se diseñó una secuencia didáctica que combinaba estrategias de translingüismo (uso de su lengua materna para aprender inglés) y recursos variados. Esto permitió a los estudiantes expresarse de diferentes formas, fortalecer su escritura en inglés y aumentar su confianza.

5.2 Reconstrucción de la experiencia educativa

La siguiente sección describe la experiencia desarrollada con el grupo de estudiantes, grado quinto.

Unidad 1: All About Me and My World

Clase 1: Presentación personal

Al iniciar el trabajo con el grupo de grado 5°, los docentes explicaron de manera clara y motivadora que la actividad giraría en torno a la presentación personal, buscando que los estudiantes participaran activamente y se sintieran cómodos expresando aspectos básicos de su identidad. La secuencia didáctica fue diseñada integrando estrategias multimodales (apoyos visuales, gestuales, video digital, imágenes, material impreso, auditivo, textual. Ver anexo) y prácticas de translenguaje (Uso estratégico del español en momentos clave, permiso para combinar inglés y español en las producciones orales y escritas y énfasis en la intención comunicativa más que en la corrección lingüística) para facilitar la comprensión y fomentar la confianza comunicativa, más allá de una producción lingüística “correcta”.

En la primera etapa, los docentes Ángela y Luis Hernando realizaron una presentación oral directa, utilizando un lenguaje accesible y expresiones cotidianas en inglés, acompañadas de gestos, apoyo visual y, en algunos momentos, breves aclaraciones en español cuando fue necesario. Este uso intencional del translenguaje permitió que el alumnado conectara el contenido

nuevo con sus conocimientos previos en su lengua materna y su realidad e identidad del estudiante facilitando así el entendimiento de expresiones como “I am from...” o “I like soccer”.

Posteriormente, se proyectó un video con las presentaciones grabadas de los docentes, las cuales incluían texto, imágenes, voz en off y subtítulos en inglés. Este recurso multimodal sirvió para reforzar la comprensión auditiva y visual, adaptándose a diversos estilos de aprendizaje. La repetición de los mismos contenidos en diferentes formatos (oral, visual y escrito) ayudó a que los estudiantes reconocieran patrones de lenguaje y se sintieran más seguros para construir sus propias producciones

Finalmente, se entregaron copias impresas con el formato de presentación personal, el cual los estudiantes debían completar con información propia. Durante esta fase, se privilegió el contenido y la intención comunicativa sobre la precisión gramatical u ortográfica. Los docentes ofrecieron acompañamiento individual y animaron a los estudiantes a expresarse libremente, incluso combinando inglés y español cuando lo necesitaban. Se privilegió el aprendizaje significativo y se valoró también el error como parte del aprendizaje .

Al cierre de la actividad, se invitó a los estudiantes a presentarse voluntariamente frente al grupo. Tres estudiantes se ofrecieron espontáneamente y realizaron sus presentaciones en inglés, combinando con palabras en español para completar sus ideas, lo cual fue valorado como un logro significativo en términos de participación, autoestima y uso funcional del idioma. El hecho de expresarse frente a la cámara, integrando lo aprendido de manera flexible, evidenció el impacto positivo del enfoque multimodal y del translenguaje en la construcción de confianza y agencia comunicativa.

Siempre se promovió por parte de los docentes una actitud positiva frente al error como parte del proceso de aprendizaje de la escritura en inglés.

Clase 2: Explicación de in-on-at

Al observar la ausencia de conocimiento de conectores y preposiciones en inglés, planeamos una intervención al respecto. La clase comenzó con una activación en español, donde el docente planteó preguntas como “¿Dónde está la mochila?” y “¿Cuándo es tu cumpleaños?”, para

conectar con el conocimiento previo de los estudiantes y contextualizar el tema. Luego, escribió en el tablero frases modelo en español junto con su traducción al inglés, como “En la mesa = on the table”, “En enero = in January” y “A las 8 am = at 8 o’clock in the morning”, con el fin de introducir las preposiciones en un contexto familiar y facilitar su comprensión.

A continuación, se presentó una explicación visual en el televisor, utilizando un lugar en internet, de las reglas básicas de uso de las preposiciones “in”, “on” y “at”, relacionándolas con categorías específicas: “in” para meses, años, países y lugares grandes; “on” para días, superficies y medios de transporte; y “at” para horas, direcciones y lugares específicos. Se enseñó cada regla con ejemplos como “in the morning”, “on Monday” y “at 7”, reforzando la asociación entre la preposición y su contexto. Se creó un código QR para acceder al sitio directamente a la explicación en la web y brindárselo a los estudiantes.

Después, se realizó una actividad de matching con imágenes y tarjetas, en la que los estudiantes debían completar frases como “The book is ___ the table” con la preposición correcta y emparejarla con la imagen correspondiente. Esta actividad buscaba fortalecer la asociación visual y contextual de las preposiciones. Para hacerlo más dinámico, se implementó un juego llamado “Corre y escoge”, donde se pegaron con cinta en diferentes partes del tablero tres tarjetas de cartulina con las preposiciones “IN”, “ON” y “AT”. El docente escribió 6 frases con espacios en blanco, como “My birthday is ___ July”, y los estudiantes corrían hacia la opción correcta y tomaban el cartel que consideraban adecuado, promoviendo la participación activa y el movimiento.

Luego, en parejas, los estudiantes practicaron oralmente formando oraciones con tarjetas que contenían palabras clave como “bed”, “Monday”, “the park” y “noon”. La consigna era crear frases correctas, por ejemplo, “I go to the park on Monday”, fomentando la producción oral y el uso contextual de las preposiciones. Posteriormente, realizaron una actividad escrita individual en la que completaron oraciones como “I have English ___ Monday”, “My birthday is ___ July” y “The keys are ___ the bag”, además de escribir tres oraciones propias, aplicando las reglas gramaticales aprendidas y reforzando la comprensión escrita.

Para finalizar, se realizó un cierre participativo donde los estudiantes compartieron frases correctas en voz alta, y el docente realizó una lluvia de ideas para repasar lo aprendido. Se hicieron preguntas como: “Do we say in Monday or on Monday?” y “What do we use for time?”, con el objetivo de aclarar dudas y consolidar los conceptos clave. La clase concluyó con un repaso rápido y la participación activa de los estudiantes, asegurando que se reforzaran las reglas y se resolvieran posibles confusiones.

Clase 3: Explicación del posesivo sajón

En el desarrollo de la sesión de la familia se notó como necesario comprender el posesivo sajón para realizar explicaciones y ejercicios de clase. Así es que se planeó la explicación del particular. El docente investigador, Luis Hernando, inició la clase con una actividad de activación que consistió en la utilización de objetos del aula para promover la participación y activar los conocimientos previos de los estudiantes. Con un tono cercano y didáctico, preguntó en español: “¿De quién es este maletín?”, señalando un objeto del aula. Los estudiantes respondieron en conjunto: “Es de Anabella”. Posteriormente, el profesor realizó la traducción al inglés, diciendo: “Anabella’s backpack”, y escribió en el tablero la frase completa: “This is Anabella’s backpack”, asegurándose de que la estructura quedara claramente visualizada para todos los alumnos.

A continuación, se procedió a la presentación de la regla gramatical mediante un enfoque visual. El docente explicó la estructura [nombre] + 's + [objeto], apoyándose en tarjetas con imágenes y dibujos que ilustraban ejemplos como “This is Carlos’s pencil” y “This is the teacher’s desk”. Se subrayó cuidadosamente en el tablero el uso del apóstrofe + S, resaltando su función en la expresión de posesión en inglés. La exposición se complementó con ejemplos visuales que facilitaron la comprensión del uso de la estructura en diferentes contextos.

Para consolidar la comprensión, se realizó una práctica guiada en internet con la ayuda del televisor, en la que se mostraron diversas imágenes con personajes y objetos. Los estudiantes respondieron en voz alta, diciendo frases como “It’s Lucy’s book” o “It’s the dog’s bone”, con apoyo del docente en correcciones suaves y en la utilización de este apoyo visual y auditivo para reforzar la comprensión.

Seguidamente, se implementó un juego de interacción grupal denominado “Encuentra al dueño”. En esta actividad, se repartieron tarjetas con nombres y objetos por separado, y los estudiantes debían buscar la pareja correcta y expresar en voz alta la frase correspondiente, por ejemplo: “It’s María’s pen”. La dinámica promovió la participación activa, el trabajo en equipo y la aplicación práctica de la estructura aprendida en un contexto lúdico y motivador.

Para ampliar la experiencia de aprendizaje, el docente realizó un roleplay con objetos reales del aula, como libros, mochilas y estuches. Se mostraron los objetos y se formuló la pregunta: “Whose is this?”. Los estudiantes respondieron con confianza, diciendo: “It’s Pedro’s” o “It’s Pedro’s notebook”, promoviendo así la interacción en situaciones similares a la realidad cotidiana.

Luego, los alumnos realizaron una actividad escrita en la que completaron frases como “This is ____’s book” y “That is the ____’s desk”. Como cierre de la actividad, se les solicitó que dibujaran escenas relacionadas, por ejemplo, un escritorio con un lápiz de Carlos o una mochila de Ana, con el fin de reforzar la relación entre la estructura gramatical y su representación visual.

Finalmente, en la socialización de los aprendizajes, algunos estudiantes compartieron sus frases y dibujos con el grupo. El docente resaltó los logros alcanzados y realizó una revisión de la estructura mediante preguntas dirigidas, como: “¿Cómo decimos ‘el libro de Nancy’ en inglés?”, a lo que los alumnos respondieron correctamente: “It’s Nancy’s book”. La sesión concluyó con una evaluación formativa que permitió consolidar los conocimientos adquiridos y motivar a los estudiantes a continuar practicando en contextos cotidianos.

Clase 4: La familia

La actividad sobre la presentación de la familia se desarrolló con el objetivo de fortalecer el vocabulario relacionado con los miembros de la familia en inglés y fomentar la producción oral y escrita a través de dinámicas lúdicas y recursos visuales. Esta sesión se caracterizó por un enfoque pedagógico basado en el uso de la multimodalidad, la gamificación, y el translanguaging como herramienta de apoyo a la comprensión y expresión, donde se hace uso de todos los recursos lingüísticos disponibles (español e inglés) para aprender, reducir el foco en la precisión gramatical

u ortográfica y priorizar la participación activa y significativa de los estudiantes. Al combinar recursos multimodales y translenguaje se evidencia el aumento del autoestima lingüística y reducción del temor de los estudiantes para exponerse al idioma y arriesgarse a hacer preguntas tales como : ¿Cómo digo... por ejemplo “hermano” en inglés ? ¿Cómo escribo ...por ejemplo “abuela “en inglés?

Esta actividad se relaciona con los estándares de lengua extranjera para primaria . Ejemplo: “reconoce y usa un vocabulario familiar “ o se expresa oralmente en situaciones cotidianas. La secuencia comenzó con una conversación en español, en la cual los docentes investigadores abordaron el concepto de familia como algo diverso, cercano y significativo para cada estudiante. Se habló de cómo cada familia tiene sus propias características, gustos y formas de convivir. Este diálogo inicial buscó conectar con el mundo emocional y cultural de los estudiantes, generando un ambiente de confianza para la posterior introducción del vocabulario en inglés.

Posteriormente, los docentes realizaron una serie de preguntas abiertas sobre la composición y particularidades de las familias de los estudiantes, propiciando un espacio de intercambio que validó la diversidad familiar presente en el grupo. En esta etapa, los estudiantes participaron espontáneamente conectándose con su vida personal y emocional, haciendo producción de oraciones híbridas (usando el español e intercalando algunas palabras en inglés), lo cual fue valorado positivamente y se acepta el uso del lenguaje de manera flexible como parte de una práctica natural de translenguaje.

Luego, se introdujeron las flashcards ilustradas con los nombres de los miembros de la familia en inglés (mother, father, brother, sister, grandmother, grandfather, etc.). Estas tarjetas se fueron mostrando de forma seguida, con apoyo de gestos, pronunciación en voz alta y traducción contextual. Después de la presentación, las fichas se fijaron en el tablero y se permitió que los estudiantes las manipularan libremente, fomentando la exploración táctil y visual como parte de un enfoque multimodal que potencia el aprendizaje a través de diferentes canales sensoriales.

A partir de allí, se invitó a los estudiantes a construir frases orales sencillas en inglés usando las palabras de las flashcards. Algunos ejemplos fueron: “This is my brother,” “I love my mother,” o “My grandfather is old.” No se corrigieron errores gramaticales o de pronunciación, ya

que el objetivo principal era que los estudiantes se sintieran seguros al expresarse y se concentraran en el significado y la conexión con su realidad familiar.

La dinámica tomó un giro lúdico con la implementación de dos juegos que facilitaron la consolidación del vocabulario y la formulación de frases:

1. La Tómbola Familiar: los nombres de los miembros de la familia en inglés se introdujeron en una bolsa. Un estudiante tomaba una tarjeta al azar y debía completar en el tablero una oración que incluyera esa palabra. Esta actividad permitió integrar escritura básica en un contexto de juego, disminuyendo la ansiedad que a menudo genera escribir en un idioma extranjero.
2. ¿Adivina quién es?: en esta dinámica, se mostraban imágenes o se señalaban las flashcards, y los estudiantes debían adivinar y decir en inglés el nombre del miembro de la familia. Esta actividad combinó expresión oral, reconocimiento visual y trabajo colaborativo, incentivando el uso espontáneo del lenguaje.

Durante toda la actividad, el uso del translanguaging fue constante: los estudiantes hacían preguntas en español, buscaban equivalencias, mezclaban palabras de ambos idiomas y elaboraban oraciones híbridas que reflejaban su proceso natural de aprendizaje. Este enfoque flexible fue fundamental para motivar la participación y construir confianza en el uso del inglés, sin poner barreras ni desmotivarlos por errores gramaticales.

Como actividades de fortalecimiento y de evaluación de progreso en la escritura, se propusieron talleres escritos donde los estudiantes debían reconocer y hacer uso del vocabulario abordado acerca de la familia, completar frases acerca de los miembros de la familia y relación con otros miembros para descubrir a qué miembro se refiere. Por ejemplo: *My father's mother is my _____*. En este caso, el docente hizo la respectiva explicación acerca del uso del posesivo sajón en inglés, aportó ejemplos a los estudiantes y se infiriera la diferencia gramatical que existe entre el español y el inglés en este aspecto.

En resumen, esta sesión evidenció cómo el uso de recursos visuales, táctiles, auditivos y lúdicos, junto con un enfoque flexible del lenguaje, permite que los estudiantes de primaria se

acerquen al inglés como herramienta de expresión significativa y personal, especialmente en la etapa de desarrollo de la competencia escrita y oral inicial y pueda proyectarse hacia futuras acciones o continuidad en el proceso.

Clase 5: Mi salón de clase: Presentación del aula y los objetos del aula

El docente investigador promovió una conversación con los estudiantes sobre lo que hay en un salón de clase, haciendo uso del español para conectar con el contexto y activar sus conocimientos previos. Durante esta conversación los estudiantes identificaron los objetos más comunes de su propio entorno escolar (sillas, mesas, tablero, puerta, ventanas, etc.). Se enfatizó que aunque todos estudiaban en un aula, cada salón podía tener elementos distintos o estar organizados de manera diferente.

Luego, se introdujo el vocabulario en inglés relacionado con los objetos del aula mediante el uso de flashcards coloridas y concretas. El docente mostró las imágenes una por una, diciendo su nombre en inglés (por ejemplo, chair, table, board, pen, notebook), y se animó a los estudiantes a repetir las palabras en voz alta. Las tarjetas se pegaron en el tablero, clasificándolas según su uso (por ejemplo: para escribir, para sentarse, para guardar cosas). Después de esta presentación, los estudiantes fueron invitados a manipular las flashcards y a construir oraciones simples en inglés utilizando estructuras como “This is a chair”, “I have a notebook”, o “There is a board in my classroom.” Esta actividad fomentó la expresión oral y la apropiación del vocabulario.

La clase incluyó dos actividades lúdicas para reforzar el aprendizaje mediante gamificación. En el primer juego, "La Ruleta de las Palabras", donde un estudiante gira la ruleta. La palabra en la que cae debe ser usada por el estudiante para completar una oración en inglés en el tablero en voz alta. Se dan puntos por grupo y se puede permitir apoyo de un compañero si hay dificultad.

En el segundo juego, ¿Adivina qué objeto es?, los estudiantes describían un objeto mencionando algunas características, sin decir su nombre (por ejemplo: “It is white. You can write on it”) Los compañeros intentaban adivinar cuál era el objeto y se escribía en el tablero.

Durante la presentación del vocabulario y los juegos se permitió el apoyo entre compañeros , resolver dudas mediante el uso flexible de ambos idiomas (posible uso de estructuras híbridas). Algunas frases expresadas fueron por ejemplo : “ la silla is brown “, “pencil is to write” .

Además, como actividad para evidenciar el progreso de los estudiantes se propuso la realización de talleres escritos acerca del reconocimiento de vocabulario abordado sobre el salón de clase y objetos , completar frases de acuerdo a la función de los objetos y escritura libre de frases sencillas.

Estas actividades integraron el aprendizaje de manera atractiva y divertida a la vez que facilitaron la retención y adquisición del vocabulario e incidieron en su escritura .Para ello fue relevante el uso de recursos multimodales : Visuales (Flashcards de objetos del aula), auditivos (repetición oral de las palabras en inglés, escucha del docente al pronunciar el vocabulario, participación oral en juegos (ruleta, descripciones), kinestésicos (manipulación de flashcards por parte de los estudiantes, uso de la ruleta para seleccionar palabras, escritura en el tablero por parte de los estudiantes) y lúdicos (Juegos como “La Ruleta de las Palabras” y “¿Adivina qué objeto es?”).

Clase 6: Mi entorno escolar. Presentación de mi escuela y sus sitios

Los docentes investigadores iniciaron la clase dialogando en español sobre los espacios que conforman una escuela, destacando que cada institución puede tener una distribución distinta, pero que hay lugares comunes como la biblioteca, la sala de informática, los baños, el patio, la cafetería, la sala de profesores y la oficina de coordinación. Se promovió la participación de los estudiantes preguntándoles cuáles de esos espacios conocían y para qué servía cada uno.

Posteriormente, se organizó una caminata guiada por la sede escolar. Durante el recorrido, los estudiantes observaron con interés y reconocieron los principales espacios de la institución mientras el docente iba señalando algunos de ellos en inglés, por ejemplo: “This is the library”, “Here is the computer room”, “We are in the schoolyard”. Algunos estudiantes participaron con entusiasmo cuando fueron invitados a repetir las frases y a relacionar el nombre en inglés con el

lugar observado. Durante el recorrido, los estudiantes se expresaron libremente sintiéndose cómodos pues utilizaron palabras y frases en español que les permitieron aclarar dudas, construir frases sencillas combinando inglés y español (híbridas) como también en inglés de acuerdo a sus posibilidades. Surgieron frases como: “¿Cómo decimos biblioteca?” , “ Este is the restaurant”, “ I like the schoolyard”. En esta actividad se conjugaron espontaneidad, risas, dudas y colaboración por parte de los estudiantes con el acompañamiento pertinente del docente.

De regreso al aula, se presentaron flashcards e imágenes reales de los lugares visitados. Estas se colocaron en el tablero y se introdujo el vocabulario en inglés correspondiente a cada lugar (por ejemplo: classroom, playground, bathroom, office, cafeteria). Los estudiantes repitieron los nombres y luego organizaron las tarjetas según las funciones de los espacios: estudiar, jugar, comer, descansar, etc.

Como parte del proceso de apropiación del vocabulario, los estudiantes participaron en dos actividades lúdicas. En el primer juego, “Camina y señala”, donde se combinaron el movimiento y ubicación en el espacio real de la escuela, los estudiantes, por grupos, recibían una tarjeta con el nombre del lugar en inglés y debían ir hasta ese lugar, señalarlo y decir en voz alta: “This is the _____”. En el segundo juego, ¿Dónde estoy?, un estudiante daba pistas sobre un lugar de la escuela (por ejemplo: “There are computers here” o “We eat lunch here”), y los demás debían adivinar de qué lugar se trataba. Aquí se involucraron elementos auditivos pues fue necesario en ocasiones repetir frases y/o palabras clave en inglés que permitiera a los estudiantes lograr una comprensión adecuada de las pistas y descubrir el lugar descrito.

La aplicación de talleres escritos permitió evaluar el progreso de los estudiantes en cuanto a la adquisición de vocabulario pertinente, ejercicios de completar, responder a preguntas sencillas la escritura de palabras y frases que permiten ir avanzando hacia una escritura de frases con estructura más compleja y textos según sea posible, de acuerdo a la habilidad de escritura desarrollada por cada estudiante. Los docentes realizaron una retroalimentación respectiva donde consideraron lo que los estudiantes lo hacían bien, qué podían mejorar y cómo deberían hacerlo. Para ello usaron frases como: “¡Muy bien!, la frase “This is the restaurant” está bien construida. “¿Puedes intentar con otros lugares de la Escuela?”.

Clases 7 y 8: trabajo de escritura

Como producto final del proceso pedagógico, se propuso la elaboración de un librito individual en el que los estudiantes consignaron frases sencillas relacionadas con las temáticas previamente abordadas en clase. Este producto integró principios de la multimodalidad, en tanto que permitió a los estudiantes combinar recursos verbales y visuales, tales como texto escrito, ilustraciones, colores y elementos decorativos, favoreciendo así una expresión más rica y significativa. De acuerdo con Kress (2010), la comunicación en contextos contemporáneos se caracteriza por el uso de múltiples modos semióticos, y su integración en el aula potencia la autonomía del estudiante al permitirle construir significado de formas diversas. En este sentido, la multimodalidad no solo promueve la creatividad, sino que también responde a distintos estilos de aprendizaje y fortalece la comprensión de conceptos en una lengua extranjera.

Estas actividades permitieron que el aprendizaje fuera contextualizado en la comprensión de las temáticas y también una conexión emocional funcional del entorno escolar de los estudiantes, generándoles confianza, fortaleciendo su vocabulario y comprensión del uso de los espacios de su institución, de forma significativa, visual y participativa. Flexibilizar el uso del español e inglés permitió a los estudiantes expresarse sin temor al error, propiciando un ambiente de seguridad y colaboración .

Es posible evidenciar de acuerdo a esta experiencia de enseñanza-aprendizaje que la multimodalidad facilita la retención del vocabulario, motiva hacia la participación activa incluso de aquellos estudiantes que usualmente demuestran timidez en las clases de inglés.

6. Hallazgos y discusión

6.1 Reflexiones preliminares sobre la intervención

Al inicio de las actividades, los estudiantes no estaban motivados, lo que refleja la importancia del diseño de experiencias significativas y emocionalmente seguras para el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta desmotivación puede estar relacionada con factores afectivos como el miedo al error, la ansiedad lingüística o la escasa familiaridad con los modos de trabajo propuestos. Desde la perspectiva del translenguaje, la ausencia de puentes entre los repertorios lingüísticos de los estudiantes puede haber generado una barrera que impidió una conexión inicial más fluida con el inglés (García & Wei, 2014).

La ansiedad lingüística se manifestó en cada intervención, revelando la carga emocional que implica el aprendizaje de una segunda lengua en contextos monolingües. Crear ambientes seguros, culturalmente relevantes y afectivos se vuelve indispensable. El translenguaje, al reconocer el valor de la lengua materna, permite que los estudiantes se acerquen al inglés sin renunciar a su identidad lingüística (Wei, 2018), convirtiéndose en una herramienta afectiva que humaniza la enseñanza.

La mayoría del grupo no reconocía muchas palabras de uso frecuente en inglés oral, incluso aquellas que deberían dominar en quinto grado, como son los pronombres personales. Esto señala la necesidad de fortalecer las prácticas de oralidad y vocabulario básico mediante herramientas multimodales. Según Kress (2010), los significados no se construyen únicamente mediante palabras, sino también a través de imágenes, gestos, sonidos y objetos. Por tanto, integrar actividades como juegos visuales, gesticulación y recursos digitales puede facilitar el acceso al léxico fundamental de manera más inclusiva.

Aunque el grupo presenta escaso conocimiento del vocabulario en inglés, su participación entre pares fue activa. Esta disposición al trabajo colaborativo puede potenciarse desde enfoques pedagógicos basados en tareas comunicativas y proyectos. En este sentido, el translenguaje no solo actúa como una estrategia de compensación, sino como un recurso legítimo para el pensamiento y la expresión en el aula (García, Johnson & Seltzer, 2017). Permitir el uso estratégico

del español favorece la comprensión y reduce la ansiedad, creando condiciones más equitativas para el aprendizaje.

A pesar de las dificultades, los estudiantes mostraron un claro deseo de trabajar en equipos, lo que representa una oportunidad para incorporar estrategias multimodales. Recursos como flashcards, dramatizaciones y plataformas digitales activan diferentes canales sensoriales y estilos de aprendizaje. Kress y van Leeuwen (2001) destacan que la multimodalidad permite a los estudiantes hacer significados de forma más completa, integrando distintos modos de representación para expresar y comprender ideas. Dado que cada estudiante presenta un estilo de aprendizaje.

Durante la intervención hubo un alto nivel de ausentismo. Las causas de inasistencia reportadas por algunos estudiantes evidencian barreras estructurales que afectan el acceso equitativo a la educación. A pesar de ello, el involucramiento activo de las familias en sesiones escolares y tareas representa una oportunidad para fortalecer el vínculo entre hogar y escuela. Desde una perspectiva de aprendizaje de una lengua extranjera, las experiencias de escritura y oralidad pueden extenderse al entorno familiar como espacio legítimo de aprendizaje (Street, 2003).

El escaso dominio de la escritura en inglés por parte del grupo puede abordarse desde una pedagogía de la enseñanza multimodal, que no se limite a la reproducción de textos, sino que promueva la creación de mensajes visuales, digitales y orales contextualizados. Las propuestas de Kalantzis & Cope (2012) sobre “pedagogías del diseño” respaldan la idea de que los estudiantes deben tener oportunidades de producir textos que integren distintos modos, como historietas, pósters, presentaciones y grabaciones.

Cada tarea representó un reto para docentes y estudiantes, señalando la necesidad de prácticas pedagógicas flexibles y adaptativas. Aquí, el error debe resignificarse como parte esencial del aprendizaje, en coherencia con propuestas de pedagogía inclusiva (Cummins, 2001). Las tensiones entre lo esperado curricularmente y lo posible en el aula deben gestionarse desde una enseñanza que valore los procesos tanto como los resultados.

Un momento revelador fue la apertura al uso del español después de una intervención inicial en inglés. Esta acción, fundamentada en el translenguaje, permitió liberar tensiones y fomentar una participación más natural. García y Wei (2014) afirman que el translenguaje no es simplemente el uso alternado de lenguas, sino una práctica discursiva que refleja el dinamismo y la agencia del hablante multilingüe. Así, permitir la alternancia entre lenguas construye puentes de comprensión más eficaces que una inmersión monolingüe forzada.

El ambiente pedagógico construido por los docentes investigadores, basado en la aceptación del translenguaje y el respeto a los repertorios lingüísticos de los estudiantes, fomentó la participación y la construcción conjunta del conocimiento. Esta postura se alinea con una visión crítica del lenguaje como práctica social y política, en la cual los estudiantes son agentes activos en la construcción de sus trayectorias multilingües (García & Kleyn, 2016).

Los talleres y actividades grupales propiciaron la emergencia de una participación más espontánea. Al permitir la producción oral en inglés a través de juegos y flashcards, se logró una aproximación lúdica al vocabulario. Estos recursos, al combinar lo visual, lo táctil y lo auditivo, fortalecen el aprendizaje según principios multimodales (Jewitt, 2008), y democratizan el acceso a la lengua al diversificar las vías de expresión.

Así, vemos que la Integración de las familias abre la posibilidad de pensar el aprendizaje del inglés como un proyecto comunitario y situado. Las prácticas de lectura, escritura y oralidad pueden extenderse al hogar con actividades como canciones, rimas o la creación conjunta de textos bilingües. Esto permite que la alfabetización en inglés se construya como una experiencia socialmente compartida (Barton & Hamilton, 1998), que trascienda el aula y se enraíce en la vida cotidiana.

6.2 Características de los recursos multimodales usados en la secuencia didáctica

Como se explicó, la intervención duró ocho sesiones con el grado 5° de primaria, siendo los docentes investigadores conocedores de la enseñanza del idioma inglés y del tiempo y dedicación que se requieren para su aprendizaje. El tiempo destinado a las intervenciones es limitado, y

somos conscientes de que se requiere más para lograr un avance verdaderamente significativo. En el desarrollo de las actividades académicas utilizamos:

- Guías de estudio impresas, realizadas por los docentes.
- Talleres impresos, realizados por los docentes.
- Flashcards, con diversos temas.
- Televisor, con acceso a computador.
- Computador, con cable HDMI y salida a Bluetooth
- Servicio de internet
- Parlante, con entrada de Bluetooth.

Para lograr un aprendizaje más efectivo, resulta indispensable mantener la continuidad del esquema de enseñanza, tal como lo afirman Richards & Rodgers (2014): cuando no hay una secuencia pedagógica clara y continua, los aprendizajes tienden a diluirse. En ese sentido, las actividades lúdicas, canciones, tarjetas visuales, repeticiones y juegos grupales son estrategias multimodales clave para captar la atención del estudiantado, reforzar el vocabulario básico y facilitar la comprensión. Estas herramientas permiten activar diversos canales sensoriales —visual, auditivo, kinestésico— lo cual es especialmente importante en el aprendizaje de estudiantes jóvenes, como señala Nation (2001): los apoyos visuales y las repeticiones aumentan la retención del vocabulario.

Así, en la experiencia de clase en el grupo de grado 5°, el aprendizaje del vocabulario en inglés se vio favorecido por diversas prácticas pedagógicas innovadoras, entre las que destacan la **multimodalidad**, el **translenguaje**, la **contextualización de contenidos** y la **participación activa**. La combinación de recursos visuales (flashcards), auditivos (cuentos en línea), kinestésicos (movimiento en el aula) y escritos permitió captar la atención de los estudiantes y facilitar la comprensión de nuevas palabras (Kress & van Leeuwen, 2001; Jewitt, 2008). El uso intencionado del español como lengua de mediación también fue clave para activar conocimientos previos y reducir la ansiedad ante el nuevo léxico (García & Wei, 2014). Además, al situar los contenidos en contextos significativos para los estudiantes —como la familia, la escuela y el aula—, se logró una mayor conexión entre el vocabulario trabajado y su realidad cotidiana (Freeman & Freeman, 2011).

Finalmente, las dinámicas lúdicas y colaborativas fomentaron la participación y la retención del vocabulario de forma natural, integrando oralidad y escritura en un ambiente motivador y seguro (Gee, 2003; Harste, Burke & Woodward, 1984; Rowsell & Walsh, 2011).

De acuerdo con el análisis de los resultados, que se presentan tanto en el gráfico 1 y como la tabla 1, los textos y recursos multimodales más efectivos son, en su orden, aquellos que integraron la visualidad, oralidad, manipulación y repetición, posiblemente porque juega un papel muy importante el color de las flashcards, los videos subtítulos, el escuchar al docente y a sus compañeros, la manipulación de tarjetas y participación del estudiante en juegos y actividades de desplazamiento en el salón como por fuera del aula, todo esto en concordancia con los descritos por Nation (2001), quien considera que la combinación de apoyos visuales y repeticiones ofrece un entorno ideal para el aprendizaje del vocabulario en inglés especialmente para estudiantes de niveles básicos. Actividades lúdicas como la tómbola familiar, la ruleta de palabras, adivina quién es, corre y escoge, dónde estoy, generaron motivación y participación activa. Los temas como la familia, el aula y la escuela fueron muy significativos para el estudiante porque facilitaron la conexión emocional y la expresión de sus sentimientos. Los temas escogidos permitieron que el estudiante estuviera en consonancia con los recuerdos y vínculos familiares.

Según nuestra investigación podemos afirmar que la multimodalidad es más efectiva cuando se usa en fases tempranas de aprendizaje para reconocimiento y comprensión y no necesariamente en producción escrita y compleja sin suficiente andamiaje como se evidenció en el taller 5 que fue el menos efectivo en términos de resultados porque implicó un mayor nivel de producción escrita autónoma (“formar oraciones coherentes y con sentido”).

6.3 Análisis del uso del translenguaje en la intervención

En las sesiones realizadas se adoptaron enfoques pedagógicos innovadores basados en la multimodalidad y el translenguaje, los cuales permitieron diversificar las formas de representación y acceso al conocimiento, facilitando el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La multimodalidad se manifestó en la combinación intencionada de recursos visuales, auditivos, kinestésicos y lingüísticos (Kress & van Leeuwen, 2001; Jewitt, 2008), que propiciaron un entorno

de aprendizaje significativo y atractivo para estudiantes en formación inicial. A su vez, el translenguaje se aplicó como estrategia pedagógica legítima para mediar la comprensión y construir puentes entre el español y el inglés, reconociendo la competencia lingüística completa del estudiante como herramienta para el aprendizaje (García & Wei, 2014). Las actividades se diseñaron de forma progresiva y contextualizada, considerando temas cercanos como la familia, el aula o la escuela, lo cual favoreció la conexión con la realidad escolar de los niños y promovió el uso del inglés en situaciones auténticas y relevantes (Freeman & Freeman, 2011). Además, se fomentó la participación activa, el trabajo colaborativo y el uso del juego como mediador del aprendizaje, elementos que fortalecieron la motivación, la apropiación del vocabulario y la producción oral en un ambiente emocionalmente seguro (Gee, 2003). Finalmente, la escritura se abordó de manera gradual, comenzando con repeticiones orales modeladas y avanzando hacia la construcción de oraciones simples, en coherencia con el enfoque de alfabetización emergente en L2, que valora la oralidad, la imagen y el contexto en los procesos iniciales de producción escrita (Harste, Burke & Woodward, 1984; Rowsell & Walsh, 2011).

6.3.1 Adopción de enfoques pedagógicos innovadores: multimodalidad y translenguaje

Durante las sesiones, se aplicaron estrategias didácticas innovadoras basadas en la multimodalidad, entendida como la integración de diferentes modos comunicativos —como la imagen, el sonido, el movimiento y el lenguaje escrito— para facilitar el aprendizaje. Esta perspectiva permitió diseñar actividades que promovieron experiencias significativas y accesibles para estudiantes en formación inicial en lengua extranjera, empleando recursos visuales, auditivos, kinestésicos y escritos (Kress & van Leeuwen, 2001; Jewitt, 2008). De manera que al ingresar a internet y reproducir los cuentos y las explicaciones guiadas, pudimos ver su atención en los temas presentados. Ya con el uso de las flashcards, su curiosidad y al tocarlas su interés en la situación planteada. Por su parte el desplazamiento dentro del salón de clases y la escuela fueron igualmente valorados por los estudiantes.

6.3.2 Contextualización significativa en realidades escolares

Las actividades se diseñaron de manera contextualizada, teniendo en cuenta la realidad sociocultural de los estudiantes. Son estudiantes de estratos 2 y 3, quienes tienen buen contacto con sus familiares. Así, al abordar temas cercanos a ellos como la familia, el aula y la escuela favoreció el uso del inglés en situaciones auténticas y socialmente selectas. Esta conexión con el entorno inmediato responde a los principios de una enseñanza significativa, capaz de generar vínculos entre el contenido escolar y la experiencia cotidiana del estudiante, un aprendizaje significativo (Freeman & Freeman, 2011).

6.3.3. Participación activa, inclusiva y significativa

La participación activa, lúdica e inclusiva de los estudiantes fue otro componente central. A través de dinámicas de gamificación, como ruletas, tómbolas, caminatas y juegos de pistas, se promovió la motivación, la cooperación y el compromiso afectivo con el aprendizaje (Gee, 2003). Estas estrategias no solo facilitaron la apropiación del vocabulario, sino que también favorecieron la producción oral y escrita en inglés, al reducir la ansiedad lingüística y generar un ambiente seguro para experimentar con el nuevo idioma. Junto a esto, se incorporó el **translenguaje** como estrategia pedagógica clave. Lejos de considerar el español como una interferencia, lo utilizamos intencionalmente para construir puentes hacia el inglés, clarificar contenidos, activar conocimientos previos y motivar la participación activa. Este enfoque reconoce la capacidad de los estudiantes para movilizar de forma dinámica todos sus recursos lingüísticos con fines comunicativos y de aprendizaje (García & Wei, 2014).

6.3.4. Fortalecimiento progresivo de la producción escrita

De esta forma, se promovió una participación **activa, lúdica e inclusiva** mediante el uso de juegos, dinámicas colaborativas y actividades motivadoras que fortalecieron la apropiación del

vocabulario y la producción oral. Al mismo tiempo, se trabajó la escritura de forma progresiva, partiendo de estructuras orales modeladas hacia la construcción autónoma de oraciones simples. Esta aproximación se alinea con el enfoque de alfabetización emergente, que valora la interacción entre oralidad, imagen y contexto en el desarrollo de los procesos iniciales de escritura (Gee, 2003; Harste, Burke & Woodward, 1984; Rowsell & Walsh, 2011).

El uso alternado del español y el inglés durante las sesiones favoreció un ambiente relajado y una mayor participación estudiantil. Esta práctica, enmarcada en el enfoque del **translenguaje**, permitió reducir la ansiedad y facilitar la comprensión, al reconocer el valor pedagógico y afectivo de la lengua materna como apoyo en el aprendizaje del inglés (García & Wei, 2014).

6.4 Análisis de las producciones escritas de los estudiantes

Como se dijo anteriormente, el tiempo destinado a las intervenciones fue limitado, lo que dificultó alcanzar un avance plenamente significativo. Esta restricción temporal, sumada al hecho de que la institución no es bilingüe, limita la posibilidad de consolidar los aprendizajes fuera del aula, a excepción de aquellos estudiantes que reciben apoyo externo por parte de sus familias. Aun así, se observó que un número considerable de estudiantes logró escribir oraciones sencillas al cierre de los talleres.

A lo largo de la intervención se observó avance positivo en el proceso de alfabetización en inglés, especialmente si se considera el contexto inicial del grupo. Tal como señalan Lightbown & Spada (2013), adquirir una lengua extranjera requiere exposición frecuente, práctica con sentido y un entorno que incentive su uso. En contextos como este, donde la exposición se limita al aula, los logros en escritura, aunque modestos, son indicativos de una intervención significativa. Para fortalecer este componente, se recomienda implementar tareas auténticas de escritura colaborativa, como la creación de mini-libros o historietas, que combinen imagen y texto, promoviendo así la expresión escrita desde un enfoque multimodal.

Aplicación de los talleres posteriores a la exposición docente

Después de la exposición realizada por los docentes, se aplica un taller exploratorio como parte inicial del proceso. Este primer taller incluye preguntas relacionadas con la familia y el reconocimiento de palabras, con un total de 40 ítems para identificar o responder.

En esta etapa inicial, se observa que el nivel de aciertos en las respuestas es muy bajo, lo cual sugiere una línea de base útil para medir el progreso en etapas posteriores del proceso educativo.

Rúbrica para los talleres

Clasificación coherente con el MCER para niveles A1 y A2

INSTITUCIÓN EDUCATIVA CARLOS HOLGUÍN LLOREDA SEDE COSTA RICA LISTA DE VERIFICACIÓN DE NOTA DE TALLERES Docentes investigadores: Ángela Paladinez, Claribel Gómez y Luis Hernando Mandilla Estado				
Rúbrica de evaluación del desempeño comunicativo en inglés (escala de 4 niveles)				
Criterio	4 - Excelente (4 pts)	3 - Bueno (3 pts)	2 - En desarrollo (2 pts)	1 - Necesita apoyo (1 pt)
Comprensión del mensaje	El mensaje se entiende completamente y es relevante. (4 pts)	El mensaje es claro con leves dificultades. (3 pts)	El mensaje es parcial o incompleto. (2 pts)	El mensaje no se entiende o no es claro. (1 pt)
Uso de vocabulario	Usa vocabulario aprendido y algo nuevo con sentido. (4 pts)	Usa vocabulario básico con seguridad. (3 pts)	Usa pocas palabras o de forma confusa. (2 pts)	Usa palabras sin conexión o irreconocibles. (1 pt)
Organización de la idea	La oración tiene orden lógico y conecta ideas. (4 pts)	La oración tiene orden aceptable. (3 pts)	Hay desorden o fragmentos poco conectados. (2 pts)	No hay organización visible. (1 pt)
Esfuerzo comunicativo	Demuestra confianza e iniciativa para expresarse. (4 pts)	Se esfuerza por construir una oración con sentido. (3 pts)	Necesita apoyo para expresarse. (2 pts)	Muestra inseguridad o se bloquea. (1 pt)

Después de la realización del primer taller y al enterarnos del poco reconocimiento de vocabulario en inglés fue necesario enfatizar en la segunda sesión sobre esta particularidad. Ya que los estudiantes no reconocían tipos de palabras como conectores, preposiciones entre otros.

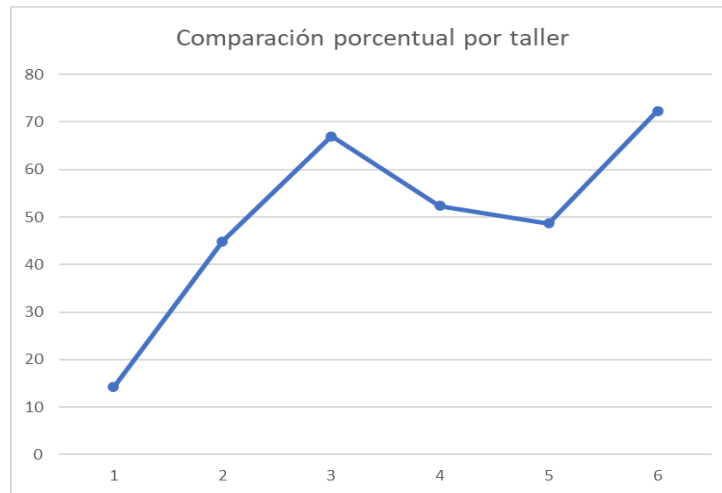
A partir de la valoración de los trabajos, se revisaron los cambios en las notas en las tareas de producción escrita de los estudiantes.

Tabla 1 Recolección de datos de los talleres realizados

INSTITUCIÓN EDUCATIVA CARLOS HOLGUÍN LLOREDA SEDE COSTA RICA LISTA DE VERIFICACIÓN DE NOTA DE TALLERES									
Grado: 5-2	Docentes investigadores: Ángela Paladinez, Claribel Gómez y Luis Hernando Mancilla E.								
Número de Estudiante	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	
1	15	18	6	24	3	9			
2	5	11	4	21	6	9			
3	1	1	11	16	7	14			
4	3	4			5	8			
5									
6	2	18	7	15	8	9			
7	12	17	4		6	6			
8	2	18	8		2				
9		25		23	5	6			
10	10	5	10	18	5	14			
11		13	10		7	6			
12		22	8	11	3				
13	11	18		10	7	14			
14	6	15	5	20	7	9			
15	6	21			5	14			
16	4		10	23	9				
17	1	4	10		16	16			
18	6	2	9	24	7	13			
19	8		7	22	8				
20	9				7				
21	21	21	9	22	5	15			
22	8	17	8	18	9	12			
23		19	7	11	9	16			
24	9	2		9	8	8			
25	1	9	5	14	8				
26	2	31	12		16	16			
27	1	11	8	23	5	2			
28		19	7	13	7				
29	10	6	8	19	5	16			
30	8	21	9	21	15				
31	3	29	10	13	8	15			
32	1	18	7	12	8				
33		19	7	19	16	16			
34	1	20	11	18	6				
35	2	4	6	24	7	11			
36	1	17	10	27	12	15			
37	1			15	7	12			
38		29		26	14				
Puntaje máximo del taller	40	34	12	35	16	16			

En la tabla 1 se muestran todos los datos recogidos en los 6 talleres realizados. Aquí los valores corresponden a la cantidad de aciertos y el valor máximo que puede alcanzar un estudiante en dicho taller.

Gráfico 1 - Comparación porcentual por taller



En el gráfico 1 se observa que en el taller 5 se presenta un índice bajo de aciertos debido a que en este taller se les pidió una producción de oraciones coherentes y con sentido. El grupo todavía estaba iniciando en reconocimiento de palabras útiles para comunicarse y expresar sus pensamientos. El grupo viene de iniciar un reconocimiento de palabras, estructuras, preposiciones y conectores del idioma inglés. Hasta la fecha de iniciación de las intervenciones por parte del grupo de investigadores el grupo 5-2 no ha tenido un profesor licenciado en la enseñanza de inglés como docente de aula. Los docentes que han tenido se han limitado a trabajar con ellos fotocopias y canciones como enseñanza en la asignatura de inglés. de manera que, cuando llega la petición del grupo investigador de formar frases u oraciones su respuesta es poco acertada.

Tabla 2: Comparación entre el taller 1 y el 6

COMPARACIÓN TALLER 1 Y TALLER 6

La gráfica muestra los valores que tienden a rojo como los valores más bajos, mientras que los verdes son los superiores. Aquí se han descartado los valores de cero. La comparación entre los talleres 1 y 6 muestra que el % de rendimiento del taller es superior en 58 puntos porcentuales. Es lo que corresponde al hecho de cómo los estudiantes lograron escribir oraciones con sentido en el taller 6.

	%TALLER 1	%TALLER 6
	37,50	56,25
	12,50	56,25
	2,50	87,50
	7,50	50,00
	0,00	0,00
	5,00	56,25
	30,00	37,50
	5,00	0,00
	0,00	37,50
	0,00	0,00
	27,50	87,50
	15,00	56,25
	15,00	87,50
	10,00	0,00
	2,50	100,00
	15,00	81,25
	20,00	0,00
	22,50	0,00
	52,50	93,75
	20,00	75,00
	0,00	100,00
	22,50	50,00
	2,50	0,00
	5,00	100,00
	2,50	12,50
	0,00	0,00
	25,00	100,00
	20,00	0,00
	7,50	93,75
	2,50	0,00
	0,00	100,00
	2,50	0,00
	5,00	68,75
	2,50	93,75
	2,50	75,00
	0,00	0,00
Promedio por taller	14	72
Estudiantes que no presentaron el taller	8	12
Estudiantes con 80% o más	0	13

En la tabla 2 se presentan los valores recogidos expresados aquí por porcentaje entre el taller # 1 y el taller # 6. Los valores que tienden al rojo son los que tienen menos aciertos, los valores que tienden al verde son de más aciertos. Abajo izquierda las convenciones sobre: promedio, ausencia y puntaje mayor a 80 puntos.

6.5 Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó con el software python, versión 3.10.7 y se usaron las siguientes bibliotecas: pandas, numpy, matplotlib, seaborn, statsmodels.stats y scipy.stats.

Se realizó un análisis descriptivo para observar el rendimiento de cada taller y algunas pruebas estadísticas, para saber si hay diferencias significativas entre los talleres aplicados a los estudiantes.

Para realizar un análisis estadístico preciso de los resultados obtenidos en los talleres, es necesario realizar una normalización de las puntuaciones debido a que cada taller tiene diferentes puntuaciones máximas. La normalización permite que los resultados de cada taller tengan una escala común, facilitando una comparación objetiva y válida.

La normalización realizada fue la siguiente:

$$\text{puntaje normalizado} = (\text{puntaje obtenido} / \text{puntaje máximo}) * 100$$

La fórmula anterior da como resultado una escala de 0 a 100 para cada taller.

6.5.1. Análisis descriptivo

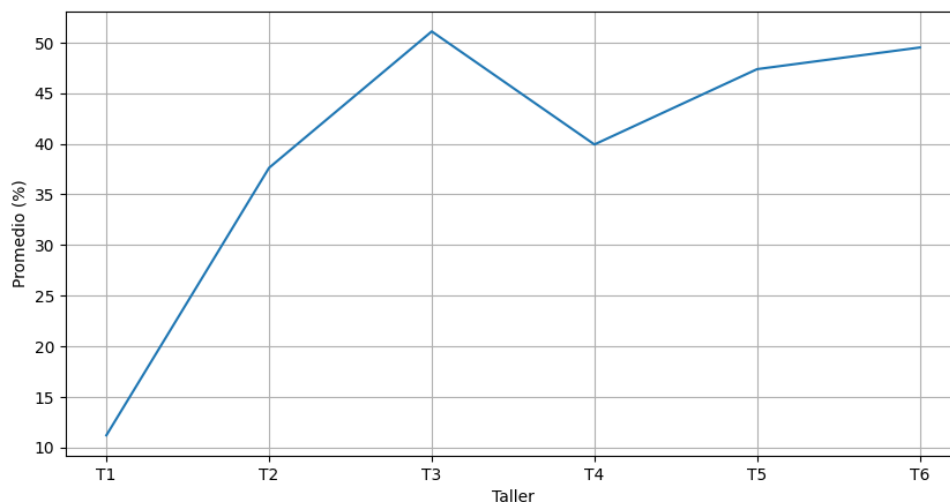
Tabla 3. Estadísticas descriptivas (puntajes normalizados en%)

Taller	Promedio (%)	Desviación estándar	Mediana (%)
T1	11.18%	12.43	5.00%
T2	37.61%	27.94	47.05%
T3	51.09%	32.66	58.33%
T4	39.92%	25.94	44.28%
T5	47.36%	23.5	43.75%
T6	49.50%	39.75	56.25%

Los resultados observados en la tabla 3, muestran una evolución progresiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, debido que inicialmente en T1, se tuvo un rendimiento bajo (11.18%), y éste fue incrementando en los talleres posteriores, donde los puntajes promedios fluctúan entre 37% y 51%. De lo anterior es posible destacar, que la implementación de los talleres

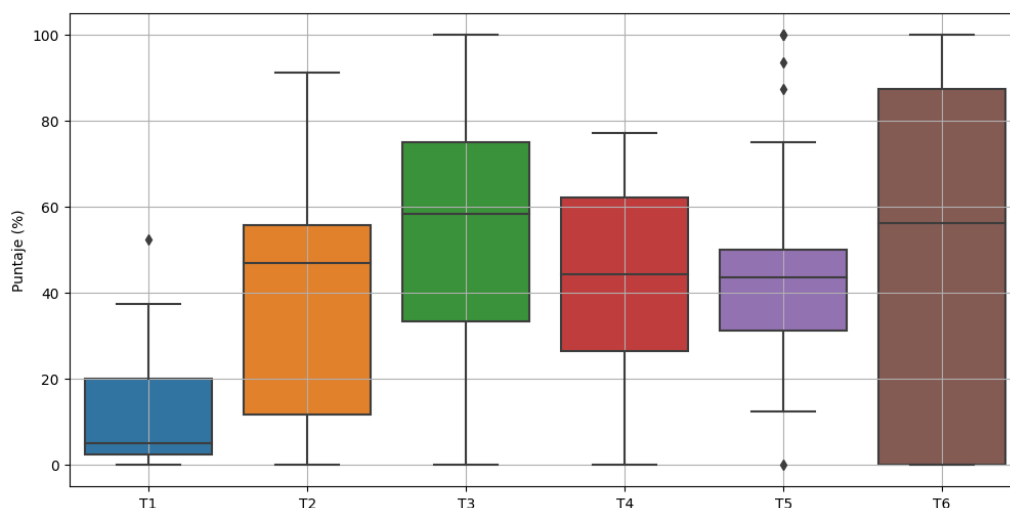
tuvo un impacto positivo. En términos de variabilidad, la desviación estándar puede indicar los diferentes ritmos de adaptación que tuvieron los estudiantes a cada uno de los talleres.

Gráfica 2: Promedio de puntajes normalizados



En el gráfico 2 se observa que la curva inicia muy baja en T1, seguida de un incremento pronunciado entre T1 y T3. A partir de T4 se presenta una leve variación, con un descenso seguido de una nueva alza hacia T6. Esta evolución sugiere que, a pesar de las posibles dificultades en el camino, la trayectoria global del aprendizaje es positiva y ascendente, lo que confirma que la intervención pedagógica tuvo un efecto transformador progresivo en la escritura de los estudiantes.

Gráfico 3. Distribución de puntajes normalizados por taller



El gráfico 3 permite un análisis detallado de la distribución, mediana y dispersión de los puntajes por taller. T1 muestra una distribución muy concentrada en la parte baja, con pocos valores atípicos, lo que refuerza el bajo dominio inicial en escritura. T2, T3 y T4 presentan una mayor variabilidad entre estudiantes, aunque con una tendencia al alza en la mediana. T5 evidencia una homogeneización del aprendizaje, con una mediana más estable y una caja más compacta. Finalmente, T6 se destaca por su mediana alta (56.25%) y una gran amplitud en los datos, incluyendo estudiantes con puntajes cercanos al 100%, lo que sugiere que el cierre del proceso didáctico fue efectivo para consolidar los aprendizajes de la mayoría, permitiendo que algunos estudiantes sobresalieran notablemente.

6.5.2 Pruebas estadísticas

Para verificar si los cambios en los puntajes entre talleres son estadísticamente significativos, se aplicaron dos pruebas:

a. Test de Friedman

Esta prueba es adecuada, cuando se tienen datos emparejados y además no se cuenta con una distribución conocida para los datos. El término emparejado significa que la misma unidad

(alumnos) es evaluada más de una vez. Para este caso de estudio, se tienen alumnos que fueron evaluados en diferentes talleres.

La prueba de Friedman maneja las siguientes hipótesis:

Hipótesis nula (H_0): No hay diferencias significativas entre las medianas de los grupos (talleres).

Hipótesis alterna (H_a): Al menos un grupo (taller) tiene una mediana diferente.

Si el p-valor de la prueba es menor a un nivel de significancia del 0.05, entonces se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 4. Resultados test de Friedman

Estadístico	p-valor
39.073	0.00

La tabla 4 muestra los resultados de la prueba, indicando que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el desempeño de los estudiantes en los distintos talleres realizados (p-valor < 0.05). Es posible concluir que los cambios observados no son fruto del azar, sino al efecto de la intervención pedagógica.

b. ANOVA de medidas repetidas (análisis de varianza)

El ANOVA de medidas repetidas es una prueba estadística que permite comparar tres o más mediciones tomadas sobre los mismos sujetos (es decir, datos emparejados o dependientes). Para esta prueba aplican las mismas hipótesis que se plantearon en el test de Friedman.

Tabla 5. Resultados del ANOVA

F	p-valor
11.839	0.00

La tabla 5 muestra el resultado del ANOVA, indicando también diferencias significativas entre los talleres con un alto nivel de confianza. La combinación de ambas pruebas fortalece la evidencia de que la progresión observada tiene una base estadística sólida.

6.5.3 Interpretación pedagógica

La significancia estadística detectada, junto con los resultados descriptivos y gráficos, permite concluir que la secuencia didáctica basada en textos multimodales y el uso del translenguaje tuvo un impacto positivo y significativo en los procesos de escritura en inglés de los estudiantes de grado 5° de primaria. Este efecto se manifiesta tanto en el aumento del promedio y la mediana de los puntajes como en la amplitud de la mejora entre distintos estudiantes.

El uso del translenguaje, entendido como la capacidad de los estudiantes para movilizar de manera flexible sus recursos lingüísticos en la producción de significado, facilitó la comprensión y expresión escrita. Esta estrategia no solo permitió clarificar estructuras y vocabulario en inglés a través de la lengua materna, sino que también fortaleció la construcción de ideas complejas y la confianza comunicativa. Investigadores como García (2009, 2017) y Cenoz y Gorter (2011) respaldan esta visión, al destacar que el translenguaje en contextos educativos promueve una alfabetización más inclusiva, que valida los repertorios lingüísticos de los aprendices y potencia su desarrollo en la L2.

Por su parte, la multimodalidad permitió una mayor conexión con los contenidos, adaptándose a diversos estilos de aprendizaje y ofreciendo múltiples vías de acceso al conocimiento. Al integrar textos con imágenes, sonido, diseño visual y elementos interactivos, se generó una experiencia de aprendizaje más rica, motivadora y significativa. Autores como Kress (2010) y Jewitt (2008) subrayan que la comunicación y el aprendizaje en la era contemporánea son inherentemente multimodales, y que los entornos educativos deben reflejar esta realidad para ser relevantes y eficaces. Desde esta perspectiva, los textos multimodales no solo enriquecen la experiencia lectora y escritora, sino que también amplían las posibilidades de expresión y comprensión del inglés como lengua extranjera.

En conjunto, estos resultados confirman que la integración consciente de enfoques pedagógicos como el translenguaje y la multimodalidad en la enseñanza del inglés contribuye significativamente al desarrollo de competencias escritas más sólidas, diversas y contextualizadas.

Algunas consideraciones del análisis

Los resultados permiten afirmar con respaldo estadístico que:

- Hubo un cambio progresivo en las habilidades de escritura en inglés de los estudiantes.
- La intervención didáctica tuvo efectos significativos en el desempeño, con diferencias claramente identificables entre talleres.
- Estos cambios son consistentes con los principios del translenguaje y la multimodalidad como estrategias pedagógicas efectivas en contextos escolares bilingües o de segunda lengua.

7. Conclusiones y recomendaciones

Nosotros, el grupo de docentes investigadores, realizamos un estudio con el grupo de 5° grado en un contexto no bilingüe, llevando a cabo una intervención pedagógica de 8 sesiones orientadas a fortalecer la comprensión auditiva y la producción escrita en inglés. A pesar de las limitaciones de tiempo y de la escasa exposición al idioma fuera del aula, observamos avances significativos: varios estudiantes lograron escribir oraciones sencillas al finalizar los talleres. Este progreso, aunque modesto, refleja el impacto positivo de nuestras estrategias pedagógicas. Recomendamos continuar con tareas auténticas y colaborativas, como la creación de mini-libros o historietas, que desde un enfoque multimodal integren imagen y texto. También incorporamos actividades lúdicas, canciones, tarjetas visuales, repeticiones y juegos grupales, que estimularon diversos canales sensoriales y favorecieron la retención del vocabulario. Además, aplicamos el translenguaje como estrategia clave: al alternar español e inglés, creamos un ambiente más relajado y participativo, que no solo facilitó la comprensión, sino que también fortaleció la confianza y validó la identidad lingüística del estudiantado. De esta manera presentamos nuestras conclusiones organizadas por enfoque:

7.1. Clima escolar

Translenguaje

- La posibilidad de utilizar el español durante las sesiones permitió reducir la tensión inicial y aumentar la participación.
- El clima creado por los docentes, al validar el repertorio lingüístico de los estudiantes, promovió un ambiente seguro y participativo.

7.2. Conocimiento del vocabulario y habilidades

Multimodalidad

- La escasa familiaridad con palabras básicas como los pronombres personales refleja la necesidad de reforzar el vocabulario con tarjetas visuales, dramatizaciones y juegos interactivos.

Escritura

- La progresión hacia la escritura de oraciones simples, aunque limitada, muestra el impacto de estrategias de alfabetización inicial que podrían ser potenciadas mediante prácticas contextualizadas y creativas.

7.3 Participación y trabajo en equipo

Translenguaje

- La participación activa y espontánea, incluso en inglés, se vio favorecida por la posibilidad de recurrir al español en momentos clave, lo que les brindó mayor seguridad.

Multimodalidad

- Las dinámicas grupales y los recursos visuales motivaron el trabajo en equipo, favoreciendo un aprendizaje más colaborativo y significativo.

7.4. Impacto de las intervenciones

Escritura

- Los avances en la producción escrita, aunque incipientes, evidencian el potencial de una enseñanza que integre propuestas concretas y accesibles.

Translenguaje

- El uso estratégico del español facilitó el proceso de aprendizaje, mostrando que la lengua materna no interfiere, sino que habilita el desarrollo del inglés como lengua adicional.

7.5. Necesidad de continuidad

Multimodalidad

- Los avances logrados deben consolidarse mediante la continuidad del enfoque multimodal, con una planificación que combine actividades lúdicas, visuales y colaborativas de forma progresiva.

Translenguaje

- Mantener el uso estratégico del español será clave para sostener la motivación y la participación.

Escritura

- La escritura debe ser trabajada de forma sistemática, desde un enfoque situado y multimodal que incluya tanto el texto como la imagen, el gesto y lo digital.
- Debido al auge de la tecnología actual y la facilidad con que los estudiantes tienen acceso a ella es necesario que la escuela fomente formas de atraerlos hacia su propio crecimiento integral haciendo buen uso en el aula de los recursos digitales disponibles hoy.

8. Referencias

- Aguilar-Cruz, P. J. (2018). Herramienta multimodal basada en tareas para el aprendizaje del inglés en el grado sexto en Florencia, Caquetá (Colombia). *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 65–83. <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a4>
- Allué-Gomà, A. (2014). *Story Telling: La lectura de cuentos en la enseñanza del inglés* [Tesis de pregrado].
- Barrios Luque, S. M., & Orjuela Baena, S. (2012). *Fortalecimiento de la comprensión auditiva en inglés aplicando audiocuento y diseñando una cartilla de actividades*.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Blanch, A. P., & Julián, M. Q. (2013). La literatura infantil en el aprendizaje de la lengua extranjera en educación primaria: Motivación, competencia lingüística y actitud positiva hacia la lengua y cultura. *ALLIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, (11).
- Building strong writers: Activities and writing strategies for ELL students. (n.d.). Continental Press. <https://www.continentalpress.com/blog/writing-strategies-ell-students/>
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1–28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura* (1.ª ed.). Anagrama.
- Castañeda, M. E. (2013). The design and implementation of a multimodal task-based unit to improve young learners' writing skills. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 61–75. <https://doi.org/10.15446/profile.v15n1.37137>
- Cenoz, J. (1993). *El aprendizaje del inglés desde educación infantil: Efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos*. Universidad del País Vasco.

- Chung, H.-S., Song, H., Cho, Y., Oh, Y., Joo, H., & Yim, D. S. (2023). Story comprehension skills of school-aged children by passage and question type according to story conditions. *Eon'eo Ci'ryo Yeon'gu*. <https://doi.org/10.15724/jslhd.2023.32.2.049>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.
- Fojkar, M. D., Skela, J., & Kovac, P. (2013). A study of the use of narratives in teaching English as a foreign language to young learners. *English Language Teaching*, 6(6), 21–28.
- Freeman, D. E., & Freeman, Y. S. (2011). *Between worlds: Access to second language acquisition* (3rd ed.). Pearson.
- García Durán, C., & Valdez Ybarra, M. M. (2012). *Cuentos infantiles y la comprensión lectora en inglés de los estudiantes del 3er grado de educación secundaria de la Institución Educativa Gran Mariscal Toribio de Luzuriaga-Huaraz 2012*.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Kleyn, T. (Eds.). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge.
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (3.rd ed., pp. 117–130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- González Martín, M. M., & Querol Julián, M. (2016). La importancia de los cuentos conocidos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Una propuesta metodológica para el aula de 5 años. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (23), 102–131. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.23.1.102>
- González, I. (2006). El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas. *Campo Abierto*.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241–267.
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing multimodality*. Routledge.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario* (pp. 1–6). Fondo de Cultura Económica.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.

- Machado de Almeida Mattos, A. (2008). Understanding classroom experiences: Listening to stories in order to tell stories. In N. Hornberger (Ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents* (pp. 31–45). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230622913_3
- Martínez, J., López-Díaz, A., & Pérez, E. (2020). Using process writing in the teaching of English as a foreign language. *Online Submission*, 4(1), 49–61.
- Martínez García, L. (2019). *La enseñanza en inglés a través de cuentos y leyendas en Educación Infantil*.
- Martínez Lirola, M. (2014). Propuesta de enseñanza multimodal en una asignatura de lengua inglesa. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 23, 89–101.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17776>
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. SAGE Publications.
- Mendoza López, E. (2005). Current state of the teaching of process writing in EFL classes: An observational study in the last two years of secondary school. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, (6), 23–36.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Documento de derechos básicos de aprendizaje para la educación básica y media: Fortalecimiento del derecho a la educación para todos*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nieto Moreno de Diez, E., & Pérez, M. C. (2016). Implementing collaborative writing in an EFL classroom: A translanguaging approach. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 15–27.
- Pulido, D., & Berna, J. (2018). Multimodal texts as mediational tools for children's writing in an EFL context. *HOW Journal*, 25(2), 91–112.
<https://doi.org/10.19183/how.25.2.428>

- Raimes, A. (1983). *Técnicas de enseñanza de la escritura*. Oxford University Press.
- Ramírez, C. A. (2019). *Exploring the use of translinguaging and multimodal texts to foster EFL writing skills* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].
<https://repositorio.pedagogica.edu.co/>
- Ramírez Leyva, E. M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161–188.
- Ríos Carvajal, L. F. (2019). *El cuento como estrategia didáctica en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de primero de primaria del Colegio Liceo el Rinconcito del Saber*.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Rr., A., Indriana, O., & Ulfa, R. N. (2020). Storytelling method to improve students' vocabulary in RA Sembilan Bintang Citayam. *Journal on English Language Teaching*.
<https://doi.org/10.30998/scope.v4i01.4983>
- Sarton, M. (2023). *Sobre la escritura* (I. Romero, Trad.). Salta el Pez.
- Sette, G. (2016, January 15). Teaching the writing process. *EFL Magazine*.
<https://eflmagazine.com/teaching-the-writing-process/>
- Solé, I., et al. (2001). Comprensión lectora: El uso de la lengua como procedimiento. En *Laboratorio Educativo*. Graó.
- Stanley, G. (2023). Approaches to process writing. *British Council Teaching English*.
<https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/known-subject/articles/approaches-process-writing>
- Street, B. V. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
- The Writing Center. (n.d.). In-class writing exercises. *University of North Carolina at Chapel Hill*.
<https://writingcenter.unc.edu/faculty-resources/tips-on-teaching-writing/in-class-writing-exercises>

- Van Rossum, G., & Drake, F. L. (2009). *Python 3 reference manual*. CreateSpace.
- Van Wyk, M. O. (2022). Telling the story. In *Routledge eBooks* (pp. 135–145).
<https://doi.org/10.4324/9781003227557-12>
- Victoria, D. R. (2022). Reading children's literature.
<https://doi.org/10.4324/9781003208648-6>
- Virtanen, P., Gommers, R., Oliphant, T. E., et al. (2020). SciPy 1.0: Fundamental algorithms for scientific computing in Python. *Nature Methods*, 17, 261–272.
<https://doi.org/10.1038/s41592-019-0686-2>
- Waskom, M. L. (2021). Seaborn: Statistical data visualization. *Journal of Open Source Software*, 6(60), 3021. <https://doi.org/10.21105/joss.03021>
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.
- Zaganelli, G. (2011). Apuntes sobre la lectura. El aporte de las ciencias cognitivas. *Álabe*, (3).

9. Anexos

9.1 Anexo 1 - Planeaciones de clase

 Institución Educativa Carlos Holguín Lloreda Sede República de Costa Rica Planeación de clases 	
ASIGNATURA: Inglés	CURSO: Grado Quinto
UNIDAD: All About Me and My World	TEMA: About myself
OBJETIVO: Activar conocimientos previos y familiarizar a los estudiantes con vocabulario y expresiones básicas para hablar sobre sí mismos en inglés.	
ESTÁNDARES /DBA - Describe objetos, lugares y personas de su entorno usando oraciones simples. Estándar Básico: Utiliza expresiones en inglés para describir su entorno escolar y los objetos que allí se encuentran. Estándar de comunicación: Participa en interacciones sencillas en inglés describiendo su salón de clase, reconociendo vocabulario y estructuras específicas.	

ACTIVIDADES:	TIEMPO
INICIO: Saludo e introducción: El docente saluda en inglés: "Hello! How are you today?" – Motiva a los estudiantes a responder con frases cortas. Propósito: Activar vocabulario previo (nombre, edad, color favorito, país, etc.).	Una sesión de clase (60 minutos) 7 minutos
DESARROLLO: Dibujo: El docente dibuja un muñeco en el tablero con la palabra "ME" (yo). Pregunta: "What can we say about ourselves?" y anota las ideas. Presentación de Power Point: el docente se presenta de manera oral al grupo. Luego, realiza la presentación en Power Point con los mismos datos dados inicialmente. Uso de Flashcards / imágenes: Introducción del vocabulario en inglés con flashcards reales y digitales. El docente muestra las tarjetas y los dibujos (por ejemplo: un niño diciendo "My name is...") y lanza preguntas para que los alumnos respondan. El docente repite frases clave varias veces para reforzar. Propósito: Presentar visualmente estructuras clave. Modelar frases completas. Práctica en parejas: Los alumnos se agrupan en parejas y practican preguntas/respuestas: "What's your name?", "How old are you?", etc. Propósito: Fomentar la interacción oral y la práctica de estructuras básicas en un entorno seguro. CIERRE: Puesta en común de oraciones escritas por los estudiantes en sus cuadernos. - Intercambio en grupos pequeños de descripciones de su salón de clase. - Retroalimentación positiva y colectiva en español e inglés.	8 minutos 8 minutos 15 minutos 13 minutos 10 minutos

EVALUACIÓN: • Participación oral en inglés durante las actividades de clase. • Uso adecuado del vocabulario y estructuras gramaticales al construir oraciones. • Escritura de oraciones en inglés con apoyo visual. • Autoevaluación oral: "What did I learn today?" en forma de lluvia de ideas final. •	
RECURSOS • Flashcards • Tablero, marcadores • Fichas de "Adivina quién es" (imágenes o dibujos). • Taller impreso con la presentación para completar y ejercicios escritos. • Computador • Televisor con entrada HDMI • Servicio de internet • Parlante con entrada Bluetooth	

 Institución Educativa Carlos Holguín Lloreda Sede República de Costa Rica Planeación de clases 	
ASIGNATURA: Inglés	CURSO: Quinto de primaria
UNIDAD: All About Me and My World	TEMA: About my family
OBJETIVO: 1. Identificar y nombrar correctamente miembros de la familia en inglés. 2. Usar estructuras gramaticales simples para describir a su familia (posesión y descripción). 3. Desarrollar confianza en la expresión oral mediante presentaciones cortas y juegos.	
ESTÁNDARES /DBA ○ Participa en intercambios orales simples usando frases y expresiones memorizadas en inglés. ○ Reconoce expresiones y vocabulario relacionados con la información personal. ○ Comprende y responde a preguntas básicas sobre sí mismo.	

ACTIVIDADES:	TIEMPO
DESARROLLO: • 1. Introducción y reflexión en L1: Los docentes inician hablando en español sobre la diversidad de las familias: "Cada uno tiene una familia, todas son diferentes y tienen gustos distintos." Se fomenta la participación con preguntas como: "¿Quién vive en tu casa? ¿Qué hacen juntos?" • 2. Introducción del vocabulario (Flashcards): Se presentan flashcards de miembros de la familia (mother, father, brother, etc.). Se colocan en el tablero. Se invita a los estudiantes a manipularlas y repetir los nombres en voz alta.. • 3. Construcción de oraciones guiadas: Con las flashcards visibles, se guía a los estudiantes a construir oraciones simples en inglés: "This is my sister. Her name is Ana." "My father is a doctor." • 4. Juego 1: "La Tómbola de la Familia": Se colocan nombres de miembros de la familia en una bolsa. Un estudiante saca una tarjeta y completa una oración en el tablero. Ej.: "This is my uncle. He likes soccer." • 5. Juego 2: "Adivina quién es": Un estudiante describe a un familiar sin decir quién es (ej. "She is my mother. She cooks very well."). Los demás deben adivinar. También se puede hacer con imágenes. • 6. Producción escrita (Taller individual): Se entrega un taller donde los estudiantes deben completar un árbol genealógico, escribir frases con los miembros de su familia, y hacer breves descripciones en inglés. Ej.: "My brother's name is Tom. He is 10 years old." • 7. Socialización y cierre: Puesta en común de oraciones escritas por los estudiantes en sus cuadernos. Algunos estudiantes leen en voz alta una o dos oraciones de su taller. El docente cierra felicitando y resaltando el esfuerzo. • Se recomienda retroalimentación positiva y colectiva en español e inglés.	Una sesión de clase (60 minutos) • 5 minutos • 10 minutos • 7 minutos • 10 minutos • 13 minutos • 10 minutos • 5 minutos
Evaluación (formativa y práctica durante la clase) Reconocimiento de vocabulario familiar Uso correcto de estructuras simples Participación activa en actividades orales	

RECURSOS

- Flashcards de miembros de la familia.
- Tablero
- Bolsa y tarjetas con palabras (para la tómbola).
- Fichas de "Adivina quién es" (imágenes o dibujos).
- Taller impreso con árbol genealógico y ejercicios escritos.
- Computador
- Televisor con entrada HDMI
- Servicio de internet
- Parlante con entrada Bluetooth

 Institución Educativa Carlos Holguín Lloreda Sede República de Costa Rica Planeación de clases 	
ASIGNATURA: Inglés	CURSO: Quinto de primaria
UNIDAD: All About Me and My World	TEMA: About my classroom
OBJETIVO: 1. Identificar y nombrar correctamente los objetos del aula en inglés. 2. Utilizar estructuras gramaticales simples para describir el salón de clases. 3. Fomentar la expresión oral a través de juegos y actividades colaborativas.	
ESTÁNDARES /DBA - o Participa en intercambios orales simples usando frases y expresiones memorizadas en inglés. - o Reconoce expresiones y vocabulario relacionados con la información personal. - o Comprende y responde a preguntas básicas sobre sí mismo. Estándar de comunicación: Participa en interacciones sencillas en inglés describiendo su salón de clase, reconociendo vocabulario y estructuras específicas.	

ACTIVIDADES:	TIEMPO
INICIO: 1. Introducción en español (activación de conocimientos previos): El docente conversa en español con los estudiantes sobre los objetos que hay en su aula. Se fomenta la participación con preguntas como: "¿Qué objetos ves en este salón?" "¿Qué objetos usamos para escribir, guardar cosas, sentarnos, etc.?" 2. Presentación de vocabulario con flashcards: Se introducen palabras en inglés mostrando flashcards coloridas: chair, table, board, pen, pencil case, notebook, window, door, eraser, backpack. Los estudiantes repiten en voz alta y se clasifican las tarjetas por categorías (escribir, guardar, sentarse, etc.). 3. Construcción guiada de oraciones simples: Los estudiantes, guiados por el docente, construyen frases orales usando el vocabulario: "This is a table", "There is a board", "I have a notebook". Se permite repetir en coro y en parejas. 4. Juego 1: "La Ruleta de las Palabras": Un estudiante gira una ruleta con palabras del aula. La palabra seleccionada debe usarse en una oración en inglés, que se dice en voz alta y se escribe en el tablero. Los grupos ganan puntos. Se permite pedir apoyo a un compañero si es necesario. 5. Juego 2: "Adivina qué objeto es": Un estudiante describe un objeto del aula sin decir su nombre: "It is white. You can write on it." Los compañeros intentan adivinar. El objeto se escribe en el tablero si se acierta. 6. Taller escrito individual: Se entrega una hoja con ejercicios: unir imágenes con palabras, completar oraciones ("There is a ___ in the classroom"), y una breve descripción escrita: "In my classroom there are...". 7. Cierre y socialización: Algunos estudiantes leen sus respuestas. El docente resalta logros, felicita y pregunta: "What did you learn today?"	Una sesión de clase (60 minutos) • 5 minutos • 10 minutos • 7 minutos • 10 minutos • 10 minutos • 13 minutos • 5 minutos

EVALUACIÓN: • Participación oral en inglés y esfuerzo comunicativo durante las actividades de clase. • Uso adecuado del vocabulario y estructuras gramaticales al construir oraciones. • Escritura de oraciones en inglés con apoyo visual. • Autoevaluación oral: "What did I learn today?" en forma de lluvia de ideas final. •	
RECURSOS • Flashcards grandes con imágenes de objetos del aula. • Tablero y marcadores • Bolsa y tarjetas con palabras (para la tómbola). • Ruleta (puede ser física o digital) • Fichas o Tarjetas para adivinanzas de "Adivina quién es" (imágenes o dibujos). • Taller impreso y ejercicios escritos. • Computador • Televisor con entrada HDMI • Servicio de internet • Parlante con entrada Bluetooth • Tablero y marcadores.	

 Institución Educativa Carlos Holguín Lloreda Sede República de Costa Rica Planeación de clases 	
ASIGNATURA: Inglés	CURSO: Quinto de primaria
UNIDAD: All About Me and My World	TEMA: About My School Environment
OBJETIVO: 1. Reconocer y nombrar correctamente los principales espacios de la escuela en inglés. 2. Relacionar el vocabulario en inglés con los espacios reales del entorno escolar. 3. Usar estructuras básicas para describir los espacios escolares y sus funciones.	
ESTÁNDARES /DBA • Describe objetos, lugares y personas de su entorno usando oraciones simples. • Utiliza expresiones en inglés para describir su entorno escolar y los objetos que allí se encuentran. Estándar de comunicación: Participa en interacciones sencillas en inglés describiendo su salón de clase, reconociendo vocabulario y estructuras específicas.	

ACTIVIDADES:	TIEMPO
INICIO: 1. Saludo e introducción. Activación de conocimientos previos en español: El docente conversa con los estudiantes: “¿Qué lugares hay en una escuela?” “¿Para qué sirven?” Se mencionan lugares como biblioteca, sala de informática, patio, baños, etc. Se promueve la participación activa.	Una sesión de clase (60 minutos) • 7 minutos
DESARROLLO: 2. Presentación visual con flashcards e imágenes reales: Se presentan imágenes o flashcards de los espacios visitados. Se colocan en el tablero, y se repite el vocabulario en inglés: library, computer room, office, classroom, cafeteria, bathroom, etc. Luego, los estudiantes las clasifican según su función (estudiar, comer, etc.).	• 5 minutos
3. Caminata guiada por la escuela (con input en inglés): Se realiza un recorrido por las instalaciones. El docente señala los lugares y dice su nombre en inglés: “This is the library”, “We are in the schoolyard”, etc. Los estudiantes repiten las frases. Algunos son invitados a decirlas en voz alta.	• 20 minutos
4. Juego : “¿Dónde estoy?” (adivinanza): Un estudiante describe un lugar con frases en inglés sin decir su nombre. Ej.: “There are books here.” “We eat here.” Los demás adivinan. Se escribe la palabra correcta en el tablero.	• 10 minutos
Actividad escrita: Mini mapa + frases: Los estudiantes dibujan un plano simple de su escuela e identifican 4 o 5 lugares en inglés. Luego escriben frases como: “This is the library. I read books here.” “We play in the playground.”	• 13 minutos
7. Cierre participativo: Algunos alumnos presentan su mapa y leen sus frases. El docente cierra reforzando lo aprendido y motivando a seguir observando su entorno en inglés.	• 5 minutos

EVALUACIÓN: • Participación oral en inglés durante las actividades de clase. • Identificación de lugares escolares en inglés • Uso adecuado del vocabulario y estructuras gramaticales al construir oraciones. • Escritura de oraciones en inglés con apoyo visual. • Autoevaluación oral: “What did I learn today?” en forma de lluvia de ideas final. • Asociación palabra–imagen–espacio real	
RECURSOS • Tarjetas con nombres de lugares (para juegos). • Mapa simple de la escuela (o papel para que lo dibujen). • Flashcards de miembros de la familia. • Tablero y marcadores y cinta para pegar en el tablero. • Bolsa y tarjetas con palabras (para la tómbola). • Fichas de “Adivina quién es” (imágenes o dibujos). • Taller impreso con árbol genealógico y ejercicios escritos. • Computador • Televisor con entrada HDMI • Servicio de internet • Parlante con entrada Bluetooth	

 Institución Educativa Carlos Holguín Lloreda Sede República de Costa Rica Planeación de clases 	
ASIGNATURA: Inglés	CURSO: Quinto de primaria
UNIDAD: Prepositions and connectors	TEMA: In, at, on
OBJETIVO: 1. Reconocer el uso básico de las preposiciones “in”, “on” y “at” en contextos de lugar y tiempo. 2. Distinguir y aplicar cada preposición en frases cortas con sentido contextual. 3. Usar las preposiciones correctamente en oraciones orales y escritas.	
ESTÁNDARES /DBA • Participa en intercambios orales simples usando frases y expresiones memorizadas en inglés. • Reconoce expresiones y vocabulario relacionados con la información personal.	

ACTIVIDADES:	TIEMPO
DESARROLLO:	Una sesión de clase (60 minutos)
1. Activación en español: ¿Dónde y Cuándo?: El docente inicia con preguntas: “¿Dónde está la mochila?” “¿Cuándo es tu cumpleaños?” y escribe frases modelo en español y su traducción: “En la mesa = on the table”, “En enero = in January”, “A las 8 = at 8 o’clock”. 2. Presentación visual (reglas básicas): in → meses, años, países, lugares grandes, on → días, superficies, medios de transporte, at → horas, direcciones, lugares específicos. Ejemplos: in the morning, on Monday, at 7. 3. Matching con imágenes y tarjetas (in/on/at): Ej.: “The book is ____ the table” con la imagen correspondiente. Los estudiantes deben completar la frase con la preposición correcta y emparejarla con la imagen. Asociar preposición con imagen/contexto visual. 4. Juego: “Corre y escoge” (prepositions race): Se colocan 3 cajas o carteles (IN / ON / AT) en diferentes partes del aula. El docente lee frases con huecos: “My birthday is ____ July.” Los estudiantes deben correr hacia la opción correcta. 5. Práctica oral por parejas: “Make a sentence!”: En parejas, con tarjetas que incluyen palabras clave (ej.: “bed”, “Monday”, “the park”, “noon”), deben formar frases correctas usando las preposiciones. Ej.: “I go to the park on Monday.”. 6. Actividad escrita individual: I have English ____ Monday. My birthday is ____ July. The keys are ____ the bag. También escribir 3 oraciones propias. Aplicar reglas gramaticales por escrito y reforzar comprensión. 7. Cierre participativo y repaso rápido: Se hace una lluvia de frases correctas dichas por estudiantes. El docente repasa con preguntas como: “Do we say in Monday or on Monday?” “What do we use for time?” Reforzar lo aprendido y aclarar dudas clave. Ejemplos clave para la clase: Tiempo	• 7 minutos • 10 minutos • 8 minutos • 10 minutos • 10 minutos • 10 minutos • 5 minutos

In: in January, in the morning, in 2023 On: on Monday, on my birthday At: at 8 o'clock, at noon Lugar In: in the classroom, in the box On: on the table, on the wall At: at the door, at school	
EVALUACIÓN: • Participación oral y colaborativa • Comprensión de reglas básicas • Uso correcto de las preposiciones	
RECURSOS • Tablero y marcadores • Tabla visual con ejemplos de uso. • Tarjetas con palabras clave y frases incompletas. • Imágenes para emparejar. • Tres cajas/carteles grandes: IN / ON / AT. • Hoja de trabajo (worksheet) con ejercicios escritos. • Taller impreso con palabras y ejercicios escritos. • Computador • Televisor con entrada HDMI • Servicio de internet • Parlante con entrada Bluetooth	

 Institución Educativa Carlos Holguín Lloreda Sede República de Costa Rica Planeación de clases 	
ASIGNATURA: Inglés	CURSO: Quinto de primaria
UNIDAD: Determinante posesivo	TEMA: Posesivo sajón
OBJETIVO: 1. Comprender la estructura y uso del posesivo sajón para expresar posesión en inglés. 2. Identificar relaciones de posesión en contextos personales o escolares (familia, objetos del aula). 3. Aplicar el posesivo sajón en oraciones simples mediante ejercicios orales y escritos.	
ESTÁNDARES /DBA • Describe objetos, lugares y personas de su entorno usando oraciones simples. • Estándar Básico: Utiliza expresiones en inglés para describir su entorno escolar y los objetos que allí se encuentran.	

ACTIVIDADES	TIEMPO
DESARROLLO: 1. Activación: ¿De quién es? (en español): El docente inicia con objetos del aula: “¿De quién es esta mochila?” “Es de Ana”. Luego lo traduce: “Ana’s backpack.” Se escribe en la pizarra: “This is Ana’s backpack.” 2. Presentación de la regla (input visual + ejemplos): Se explica la estructura: [nombre] + ‘s + [objeto]. Ejemplos visuales con flashcards y dibujos: “This is Carlos’s pencil.” “This is the teacher’s desk.” Se subraya el uso del apóstrofe + S 3. Práctica guiada: ¿Quién es el dueño?: Se muestran imágenes con personajes y objetos. Los estudiantes responden: “It’s Lucy’s book”, “It’s the dog’s bone”. El docente apoya con corrección oral y visual. 4. Juego: “Encuentra al dueño”: En grupos, se reparten tarjetas con nombres y objetos (por separado). Los estudiantes deben encontrar la pareja correcta (nombre + objeto) y decir la frase: “It’s María’s pen.” Se puede hacer tipo competencia. 5. Juego 2: “¿De quién es esta mochila?” (roleplay real): Se recogen objetos reales (libros, mochilas, estuches). Se muestran y se pregunta: “Whose is this?” Los estudiantes responden con: “It’s Pedro’s.” o “It’s Pedro’s notebook.” 6. Actividad escrita: frases con ‘s + ilustración: En una hoja, los estudiantes completan frases como: “This is ____’s book.” “That is the ____’s desk.” Luego dibujan la escena (ejemplo: “Carlos’s pencil case”). 7. Cierre y socialización: Algunos estudiantes comparten sus frases y dibujos. El docente resalta los logros y repasa la estructura con preguntas: “How do we say ‘el libro de Ana’?”.	Una sesión de clase (60 minutos) 5 minutos 10 minutos 8 minutos 10 minutos 10 minutos 12 minutos 5 minutos
EVALUACIÓN :	

• Comprensión del uso del ‘s • Producción escrita con la estructura ‘s • Aplicación oral de la estructura • Participación oral en inglés durante las actividades de clase. Ejemplos de frases modelo • This is my teacher’s pen. • That is Juan’s backpack. • Sofia’s notebook is on the desk. • It’s the dog’s toy.	
RECURSOS: • Tarjetas con nombres y objetos. • Flashcards o dibujos de personajes y cosas. • Objetos reales del aula (mochilas, libros, lápices). • Hoja impresa con ejercicios escritos. • Tablero y marcadores	

ANEXO. 2. DIAGNÓSTICO DE RECONOCIMIENTO DE PALABRAS INDIVIDUALES



UNIVERSIDAD
ICESI

Master's in Teaching English as a Foreign Language
 **VIVA** Angella Pabedone
Charbel Gómez
Luis Hernando Murillo E.

Date (fecha): _____
Name (nombre): _____
Escribe en inglés el nombre de cada imagen.

SOME OBJECTS WORKSHOP # 1



































ANEXO 3 GUÍA 1 pág. 1



Master's in Teaching English as a Foreign Language
Students: Claribel Gómez
Angela Paladinez
Luis Hernando Mancilla

Presentación para Estudiantes de 5° Grado

Objetivo: Aprender a presentarse en inglés con oraciones sencillas.

Introduce (presentación)

1. Saludo

- Hello! / Hi! (Hola)
- Good morning! (Buenos días)
- Good afternoon! (Buenas tardes)

2. Decir el Nombre

- My name is _____. (Mi nombre es ____.)

3. Occupation

- I am a _____. (Soy ___. Estudiante)

4. Edad

- I am _____ years old. (Tengo _____ años.)

5. Lugar de Origen

- I am from _____. (Soy de ____.)



6. Decir Gusto o Pasatiempo

- I like _____. (Me gusta ____.)
- My favorite color is _____. (Mi color favorito es ____.)
- My favorite animal is _____. (Mi animal favorito es ____.)

7. Despedida

- Nice to meet you! (Mucho gusto en conocerte)
- See you soon! (Nos vemos pronto)
- Goodbye! (Adios)



Ejemplo de Presentación Completa:

"Hello! My name is Ana. I am a student. I am nine years old. I am from Mexico. I like to play soccer. My favorite color is blue. My favorite animal is the dog. Nice to meet you!"

Actividad: Cada estudiante se presentará usando las frases de la guía. Puedes practicar con un compañero o en grupo.

In my classroom, there is a big board. I like my desk. My favorite thing in the classroom is my book.

➤ Hablar sobre el Salón de Clases

In my classroom, there is a _____. (En mi salón, hay un/una ____.)

I like my _____. (Me gusta mi ____.)

My favorite thing in the classroom is _____. (Mi cosa favorita en el salón es ____.)

I have a _____. (Tengo un/una ____.)

ANEXO 3 GUÍA 1 pág. 2



Master's in Teaching English as a Foreign Language
Students: Claribel Gómez
Angela Paladinez
Luis Hernando Mancilla

Presentación con elementos del salón de clases y verbos comunes para estudiantes de 5° Grado

Objetivo: Aprender a presentarse en inglés utilizando vocabulario básico relacionado con el salón de clases y los verbos más usados en inglés.

Saludo

- Hello! / Hi! (Hola)
- Good morning! (Buenos días)
- Good afternoon! (Buenas tardes)



Decir el Nombre

- My name is _____. (Mi nombre es ____.)
- I am _____. (Soy ____.)

Hablar sobre el Salón de Clases

- In my classroom, there is a _____. (En mi salón, hay un/una ____.)
- I like my _____. (Me gusta mi ____.)
- My favorite thing in the classroom is _____. (Mi cosa favorita en el salón es ____.)
- I have a _____. (Tengo un/una ____.)

Vocabulario del Salón de Clases:	Verbos Más Usados en Inglés	Ejemplos con Verbos:
• Desk (Escritorio) • Chair (Silla) • Board (Pizarrón) • Book (Libro) • Pencil (Lápiz) • Eraser (Borrador) • Notebook (Cuaderno) • Backpack (Mochila)	• Be (ser/estar) • Have (tener) • Do (hacer) • Say (decir) • Get (obtener) • Make (hacer) • Go (ir) • Know (saber/conocer) • Take (tomar/llevar) • See (ver)	• I have a pencil. (Tengo un lápiz.) • I like to read books. (Me gusta leer libros.) • I see the board. (Veo el pizarrón.) • I go to school every day. (Voy a la escuela todos los días.) • I like to ride bicycle. (Me gusta montar en bicicleta)

Despedida

- Nice to meet you! (Mucho gusto)
- See you soon! (Nos vemos pronto)
- Goodbye! (Adios)

Ejemplo de Presentación Completa:

"Hello! My name is Ana. I am a student. I live in Mexico. In my classroom, there is a big board. I like my desk. My favorite thing in the classroom is my book. I have a blue backpack. I see the board. I go to school every day. Nice to meet you!"

Actividad: Cada estudiante se presentará mencionando elementos de su salón de clases y usando al menos dos verbos de la lista. Pueden practicar en parejas o en grupo.

ANEXO 4. Taller

English Text for 5th Grade of Primary School

Claribel Gómez Goni
Angela Paladinez
Luis Hernando Mancilla Estacio

MY AUTOBIOGRAPHY – TEMPLATE FOR STUDENTS

ABOUT ME

1. Hi! My name is _____.
 2. I am _____ years old.
 3. I was born on _____ (date).
 4. I live in _____ (city/town).
 5. I am from _____ (country).
-

MY FAMILY

6. I live with my _____.
(e.g. mom, dad, sister, brother, grandparents)
 7. I have _____ brothers and _____ sisters.
 8. My family is _____.
(happy / fun / big / small / loving)
-

MY FAVORITE THINGS

9. My favorite color is _____.
10. My favorite food is _____.
11. I like _____.
(e.g. playing soccer, drawing, reading, dancing)
12. I don't like _____.

MY SCHOOL LIFE

13. I study at _____.
14. My favorite subject is _____.
15. I like school because _____.

MY DREAMS

16. When I grow up, I want to be a _____.
17. I want to visit _____ (place/country).
18. My dream is to _____.

DRAW YOURSELF HERE

(Include a square or space for students to draw a self-portrait or add a photo)

STUDENT CHECKLIST (self-evaluation):

- ☐ I used full sentences.
- ☐ I used capital letters and periods.
- ☐ I checked my spelling.
- ☐ I added my drawing.
- ☐ I practiced reading aloud.

ANEXO 5. Taller

English Diagnostic Test – 5th Grade of Primary School

Claribel Gómez Goni
Angela Paladinez
Luis Hernando Mancilla Estacio

Name: _____
Date: _____

Part 1: Vocabulary (10 points)

A. Match the words with the pictures (5 points)

1. _____ Cat

2. _____ Apple

3. _____ Sun

4. _____ House

5. _____ Tree

b.



d.



a.



c.



e.



B. Choose and underline the correct word (5 points) (Subrayar)

1. The sky is (blue / red).
2. We eat (books / bananas).
3. A dog is a (fruit / animal).
4. The sun is (cold / hot).
5. A chair is for (sitting / running).

Part 2: Grammar (10 points)

A. Complete the sentences with “a” or “an” (5 points)

1. I have _____ apple.
2. She is eating _____ orange.
3. He has _____ dog.
4. That is _____ elephant.
5. We see _____ house.

English Diagnostic Test – 5th Grade of Primary School

Claribel Gómez Goni
Angela Paladinez
Luis Hernando Mancilla Estacio

B. Choose the correct verb (5 points): (Subrayar)

1. She (is / are) my friend.
 2. They (has / have) a big house.
 3. I (am / is) happy.
 4. He (run / runs) fast.
 5. We (like / likes) ice cream.
-

Part 3: Reading Comprehension (10 points)

Read the text and answer the questions.

My name is Tom. I am nine years old. I have a big dog. His name is Max. Max likes to run and play. We go to the park every day. Max is my best friend.

Answer the questions: (Contestar)

1. What is the boy's name? _____
 2. How old is he? _____
 3. What pet does he have? _____
 4. What is the pet's name? _____
 5. Where do they go every day? _____
-

Part 4: Writing (5 points)

Write 3 sentences about yourself. Use simple words.

1. _____
 2. _____
 3. _____
-

Total Score: ____ / 35

ANEXO 6. Taller para la casa



Master's in Teaching English as a Foreign Language
Students: Claribel Gómez
Angela Paladinez
Luis Hernando Mancilla

Presentación para Estudiantes de 5° Grado

Objetivo: Aprender a presentarse en inglés con oraciones sencillas.

Introduce (presentación)

1. Saludo

- Hello! / Hi! (Hola)
- Good morning! (Buenos días)
- Good afternoon! (Buenas tardes)

2. Decir el Nombre

- My name is _____. (Mi nombre es ____.)

3. Occupation

- I am a _____. (Soy _____. Estudiante)

4. Edad

- I am _____ years old. (Tengo _____ años.)

--5. Lugar de Origen

- I am from _____. (Soy de _____. Ciudad)

6. Decir Gusto o Pasatiempo

- I like _____. (Me gusta _____. Deporte o juego)
- My favorite color is _____. (Mi color favorito es ____.)
- My favorite animal is _____. (Mi animal favorito es ____.)

7. Despedida

- Nice to meet you! (Mucho gusto en conocerte)
- See you soon! (Nos vemos pronto)
- Goodbye! (Adios)



Ejemplo de *Presentación Completa*:

"Hello! My name is Ana. I am a student. I am nine years old. I am from Mexico. I like to play soccer. My favorite color is blue. My favorite animal is the dog. Nice to meet you!"

Actividad: Cada estudiante se presentará usando las frases de la guía. Puedes practicar con un compañero o en grupo.

In my classroom, there is a big board. I like my desk. My favorite thing in the classroom is my book.

➤ Hablar sobre el Salón de Clases

In my classroom, there is a _____. (En mi salón, hay un/una _____. Objeto del salón)

I like my _____. (Me gusta mi _____. Objeto propio)

My favorite thing in the classroom is _____. (Mi cosa favorita en el salón es ____.)

I have a _____. (Tengo un/una _____. Nombre de algo propio)

Presentación con elementos del salón de clases y verbos comunes para estudiantes de 5° Grado

Objetivo: Aprender a presentarse en inglés utilizando vocabulario básico relacionado con el salón de clases y los verbos más usados en inglés.

Saludo

- Hello! / Hi! (Hola)
- Good morning! (Buenos días)
- Good afternoon! (Buenas tardes)

• Teacher	• Professor/a
• Driver	• Conductor
• Architect	• Arquitecto
• Pilot	• Piloto

Decir el Nombre

- My name is _____. (Mi nombre es ____.)
- I am _____. (Soy ____.)

Hablar sobre el Salón de Clases

- In my classroom, there is a _____. (En mi salón, hay un/una ____.)
- I like my _____. (Me gusta mi ____.)
- My favorite thing in the classroom is _____. (Mi cosa favorita en el salón es ____.)
- I have a _____. (Tengo un/una ____.)

Vocabulario del Salón de Clases:

- Desk (Escritorio)
- Chair (Silla)
- Board (Pizarrón)
- Book (Libro)
- Pencil (Lápiz)
- Eraser (Borrador)
- Notebook (Cuaderno)
- Backpack (Mochila)

Verbos Más Usados en Inglés

- Be (ser/estar)
- Have (tener)
- Do (hacer)
- Say (decir)
- Get (obtener)
- Make (hacer)
- Go (ir)
- Know (saber/conocer)
- Like (gustar)
- See (ver)

Ejemplos con Verbos:

- I am in 5th grade. (Yo estoy en 5° grado)
- I have a pencil. (Tengo un lápiz.)
- I like to read books. (Me gusta leer libros.)
- I do my homework. (yo hago mi tarea.)
- I go to school every day. (Voy a la escuela todos los días.)
- I like to ride bicycle. (Me gusta montar en bicicleta)
- I know my new House (conozco mi nueva casa)
- I like my dog (me gusta mi perro)
- You can see many trees (tú puedes ver muchos árboles)

Despedida

- Nice to meet you! (Mucho gusto)
- See you soon! (Nos vemos pronto)
- Goodbye! (Adios)

Ejemplo de Presentación Completa:

"Hello! My name is Ana. I am a student. I live in Mexico. In my classroom, there is a big board. I like my desk. My favorite thing in the classroom is my book. I have a blue backpack. I see the board. I go to school every day. Nice to meet you!"

Actividad: Cada estudiante se presentará mencionando elementos de su salón de clases y usando al menos dos verbos de la lista. Pueden practicar en parejas o en grupo.

Oficios y Profesiones

Español	Inglés
Abogado	Lawyer
Arquitecto	Architect
Bombero	Firefighter
Carpintero	Carpenter
Cocinero	Cook / Chef
Contador	Accountant
Dentista	Dentist
Doctor / Médico	Doctor / Physician
Electricista	Electrician
Enfermero	Nurse
Escritor	Writer
Estilista / Peluquero	Hairdresser / Stylist
Fotógrafo	Photographer
Ingeniero	Engineer
Jardinero	Gardener
Juez	Judge
Maestro / Profesor	Teacher / Professor
Mecánico	Mechanic
Obrero	Laborer / Construction Worker
Panadero	Baker
Periodista	Journalist
Pintor	Painter
Policía	Police officer
Programador	Programmer / Developer
Recepcionista	Receptionist
Secretario	Secretary
Soldado	Soldier
Taxista	Taxi driver
Traductor	Translator
Vendedor	Salesperson
Zapatero	Shoemaker / Cobbler

ANEXO 7. TABLA COMPARATIVA DE PORCENTAJES

PORCENTAJE COMPARATIVO DE 6 TALLERES

	%TALLER 1	%TALLER 2	%TALLER 3	%TALLER 4	%TALLER 5	%TALLER 6
	37,50	52,94	50,00	68,57	18,75	56,25
	12,50	32,35	33,33	60,00	37,50	56,25
	2,50	2,94	91,67	45,71	43,75	87,50
	7,50	11,76	0,00	0,00	31,25	50,00
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	5,00	52,94	58,33	42,86	50,00	56,25
	30,00	50,00	33,33	0,00	37,50	37,50
	5,00	52,94	66,67	0,00	12,50	0,00
	0,00	73,53	0,00	65,71	31,25	37,50
	25,00	14,71	83,33	51,43	31,25	87,50
	0,00	38,24	83,33	0,00	43,75	37,50
	0,00	64,71	66,67	31,43	18,75	0,00
	27,50	52,94	0,00	28,57	43,75	87,50
	15,00	44,12	41,67	57,14	43,75	56,25
	15,00	61,76	0,00	0,00	31,25	87,50
	10,00	0,00	83,33	65,71	56,25	0,00
	2,50	11,76	83,33	0,00	100,00	100,00
	15,00	5,88	75,00	68,57	43,75	81,25
	20,00	0,00	58,33	62,86	50,00	0,00
	22,50	0,00	0,00	0,00	43,75	0,00
	52,50	61,76	75,00	62,86	31,25	93,75
	20,00	50,00	66,67	51,43	56,25	75,00
	0,00	55,88	58,33	31,43	56,25	100,00
	22,50	5,88	0,00	25,71	50,00	50,00
	2,50	26,47	41,67	40,00	50,00	0,00
	5,00	91,18	100,00	0,00	100,00	100,00
	2,50	32,35	66,67	65,71	31,25	12,50
	0,00	55,88	58,33	37,14	43,75	0,00
	25,00	17,65	66,67	54,29	31,25	100,00
	20,00	61,76	75,00	60,00	93,75	0,00
	7,50	85,29	83,33	37,14	50,00	93,75
	2,50	52,94	58,33	34,29	50,00	0,00
	0,00	55,88	58,33	54,29	100,00	100,00
	2,50	58,82	91,67	51,43	37,50	0,00
	5,00	11,76	50,00	68,57	43,75	68,75
	2,50	50,00	83,33	77,14	75,00	93,75
	2,50	0,00	0,00	42,86	43,75	75,00
	0,00	85,29	0,00	74,29	87,50	0,00
Promedio por taller	14	45	67	52	49	72
No presentó el taller	8	5	9	9	1	12
Quiénes tienen 80 o más	0	3	9	0	5	13

ANEXO. 8 FLASHCARDS







Bedroom



Bathroom



Dining room



Window



ANEXO. 9 Presentación en Power Point

My name is Luis Hernando.

I am 60 years old.

I am a teacher.

I like to ride bicycle.

I like sports.

I like to write.

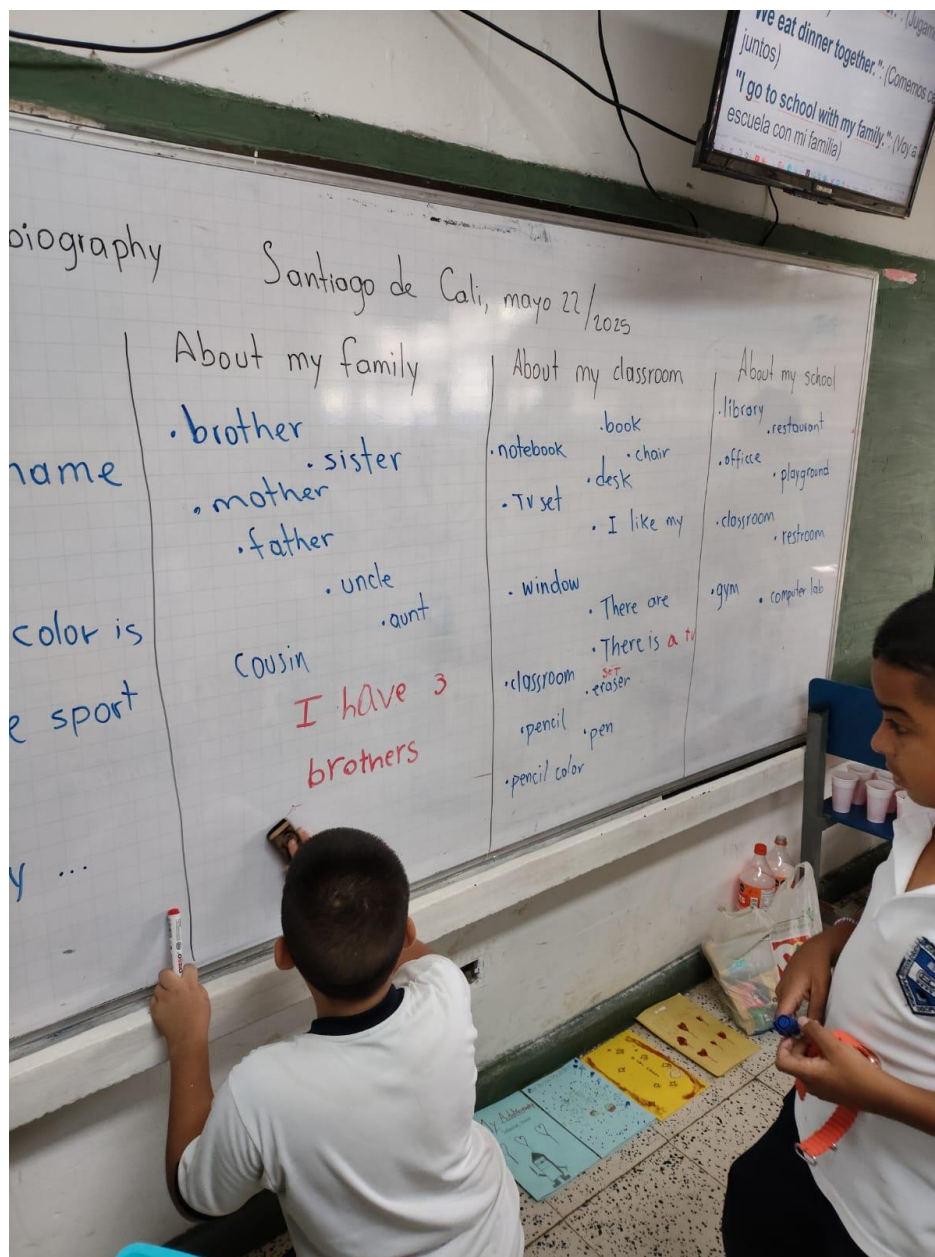
I like to draw

I am from Cali.

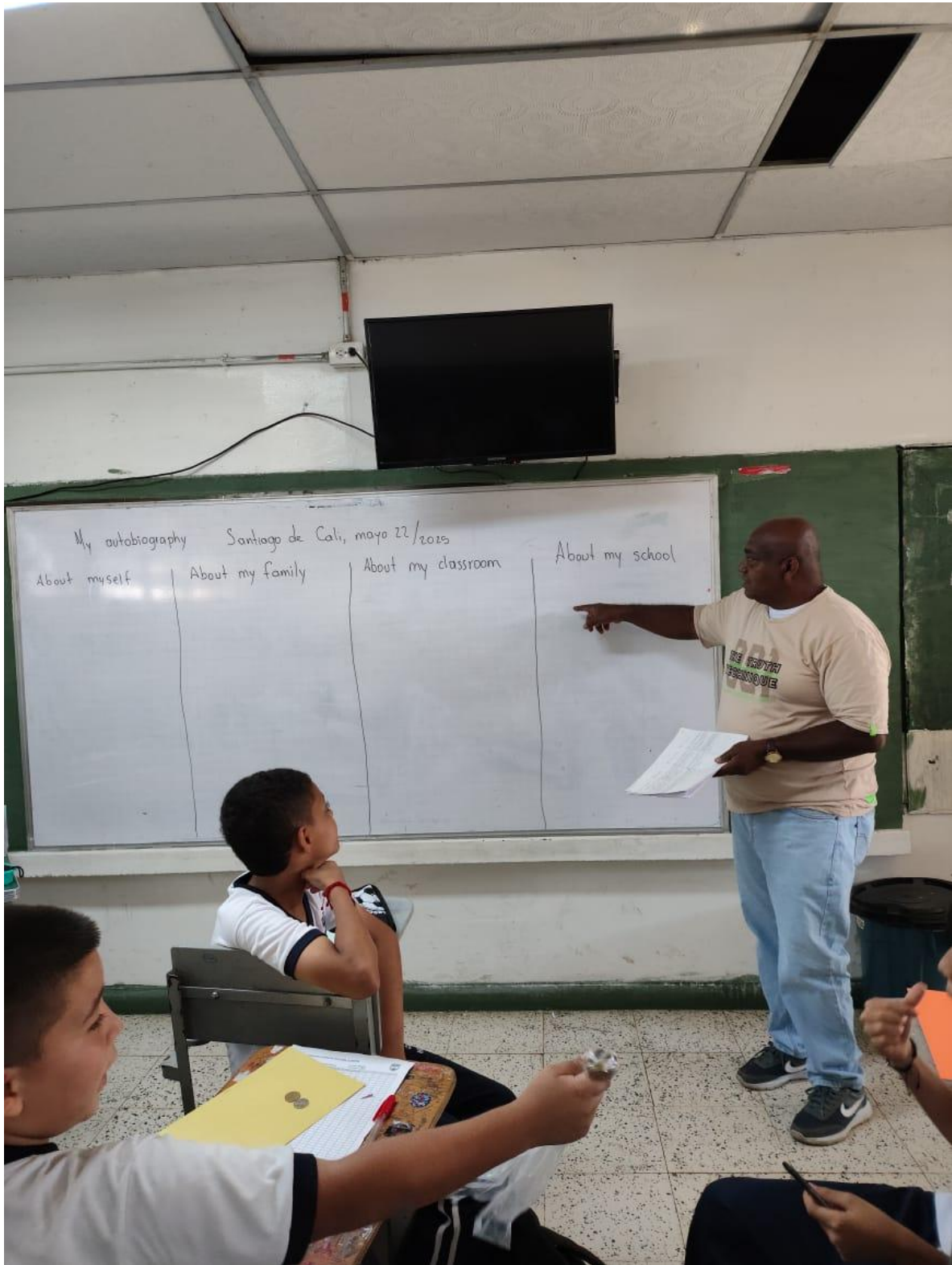
I am Colombian.



ANEXO 10. IMÁGENES DE CLASE







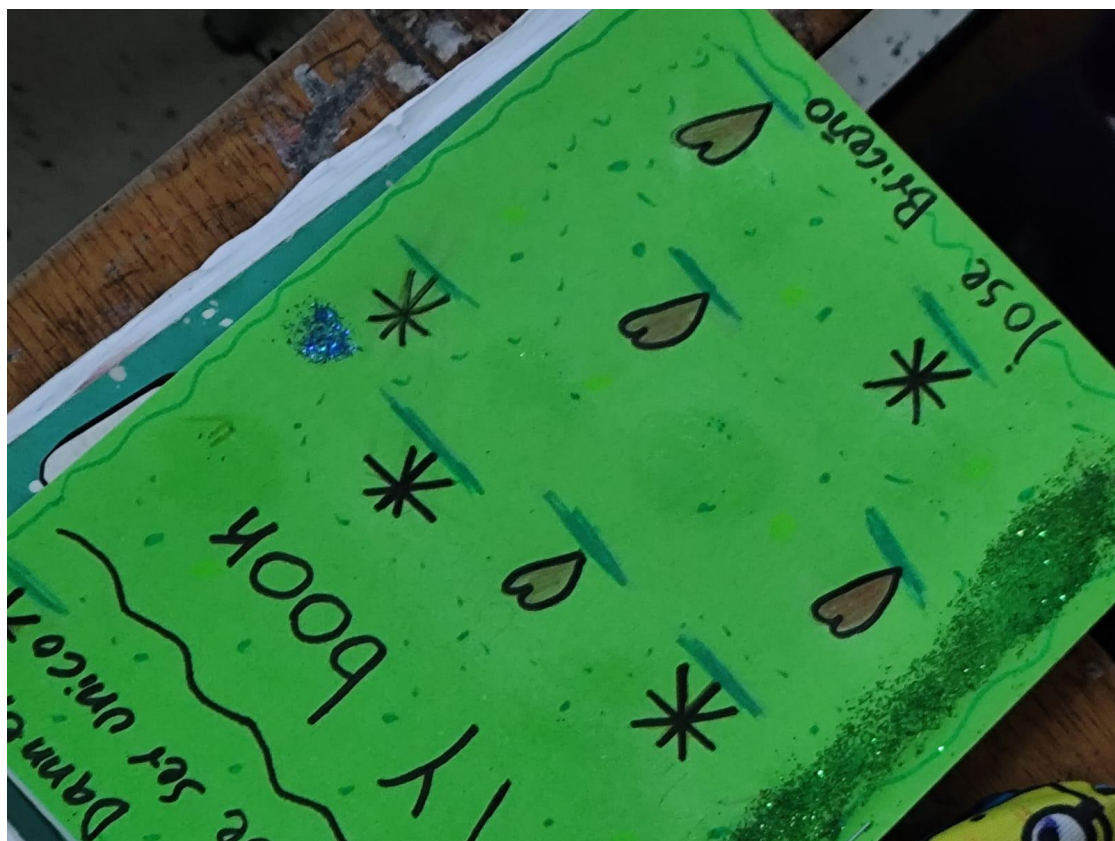














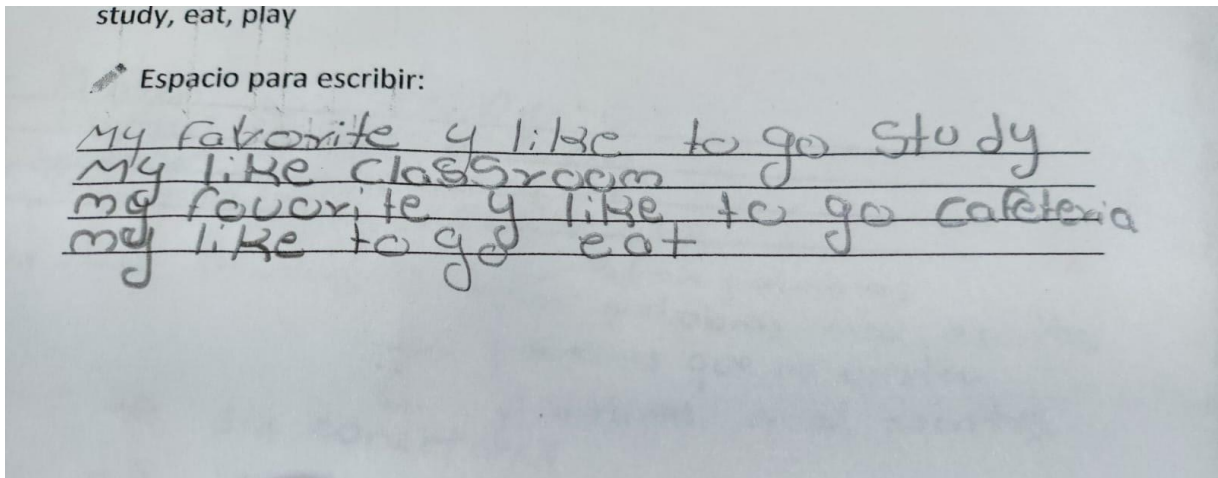




LOS 3 AUTORES

ANEXO 11. PARTE DEL TALLER 5

Primer taller para formación de oraciones.



ANEXO 12. PARTE DEL TALLER 6

Segundo taller para formación de oraciones.

