

UNIVERSIDAD DE ESPECIALIDADES ESPÍRITU SANTO

FACULTAD DE ARTES LIBERALES Y EDUCACIÓN

ANALISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA BASADO EN LA PLATAFORMA CAMBRIDGE ONE PARA MEJORAR LAS HABILIDADES LECTOESCRITORAS EN ESTUDIANTES DE 7MO EGB CON TDAH DE LA UNIDAD EDUCATIVA BILINGÜE TORREMAR

TRABAJO DE TITULACIÓN QUE SE PRESENTA COMO REQUISITO PREVIO A OPTAR POR EL GRADO DE LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

HECTOR OSWALDO CASTRO CARDENAS

ISAAC CAICEDO

SAMBORONDÓN, 18 DE MAYO DEL 2025

Introducción

La lectura es una habilidad fundamental en el desarrollo cognitivo y en el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en la educación primaria, donde se sientan las bases para el aprendizaje de competencias clave. Sin embargo, en la actualidad, diversos estudios han señalado una disminución en los hábitos de lectura de los estudiantes, lo que ha generado preocupaciones sobre su impacto en el desempeño escolar (Neuman & Celano, 2017). En Ecuador, y particularmente en instituciones educativas privadas como la Unidad Educativa Bilingüe Torremar, se ha identificado una tendencia creciente hacia el consumo de contenido digital multimedia, lo que desplaza la práctica regular de la lectura comprensiva en formato impreso o digital orientado al desarrollo académico (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020).

A nivel internacional, autores como Guthrie, Wigfield y You (2019) destacan la importancia de fomentar la lectura desde edades tempranas para promover la memoria de trabajo, la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Estos procesos cognitivos son esenciales para el éxito en otras áreas académicas, como las ciencias y las matemáticas (Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010). No obstante, la creciente exposición a plataformas de entretenimiento que priorizan contenidos breves y poco profundos ha afectado la capacidad de los estudiantes para involucrarse en lecturas extensas y reflexivas, impactando negativamente en su desempeño escolar (Mol & Bus, 2011).

En el análisis del problema, se utilizaron dos herramientas metodológicas que permiten identificar las causas y efectos de la baja práctica lectora: el diagrama de

espina de pescado y el árbol del problema. En el diagrama de Ishikawa (espina de pescado), se destacan como causas principales la falta de motivación estudiantil, la escasa participación familiar en actividades de lectura, la limitada capacitación de los docentes en estrategias de fomento lector y la influencia de las tecnologías distractoras. En el árbol del problema, la raíz principal es la carencia de hábitos de lectura regular, lo que genera como efecto directo el bajo desarrollo cognitivo, manifestado en dificultades en la comprensión, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, y como consecuencia final, el bajo rendimiento académico.

Por lo tanto, el problema central que aborda esta investigación es la insuficiente práctica regular de la lectura en los estudiantes de séptimo año de primaria de la Unidad Educativa Bilingüe Torremar, lo cual influye negativamente en su desarrollo cognitivo y rendimiento académico. Esta problemática se traduce en un bajo nivel de comprensión lectora, limitada capacidad para analizar información y deficiencias en la expresión escrita, lo que a su vez afecta su desempeño general en diversas materias del currículo escolar.

Frente a este escenario, surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es el impacto de la lectura regular en el desarrollo cognitivo de los estudiantes de séptimo año de primaria de la Unidad Educativa Bilingüe Torremar?

¿De qué manera influye la frecuencia de lectura en el rendimiento académico de los estudiantes?

¿Qué estrategias educativas pueden implementarse para fomentar hábitos de lectura sostenibles en la comunidad escolar?

Objetivo General

Analizar el impacto de la lectura regular en el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico de los estudiantes de séptimo año de primaria de la Unidad Educativa Bilingüe Torremar.

Objetivos Especificos

Evaluar la relación entre la frecuencia de lectura y el desarrollo de habilidades cognitivas como la memoria y el pensamiento crítico en los estudiantes.

Determinar el impacto de la lectura en el rendimiento académico en distintas áreas curriculares.

Diseñar y proponer estrategias pedagógicas que promuevan la lectura regular en el entorno escolar.

La hipótesis central de la presente investigación establece que la lectura regular tiene un impacto positivo y significativo en el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico de los estudiantes de séptimo año de primaria de la Unidad Educativa Bilingüe Torremar. Esta afirmación se sustenta en diversas investigaciones previas que destacan la importancia de la lectura como una herramienta fundamental para el fortalecimiento de habilidades cognitivas esenciales, tales como la memoria de trabajo, la atención sostenida, la comprensión lectora y el pensamiento crítico (Guthrie, Wigfield, & You, 2019; Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010). A través de la

lectura frecuente, los estudiantes mejoran su capacidad para procesar información, organizar ideas y resolver problemas, competencias necesarias para obtener un desempeño académico satisfactorio en distintas áreas del conocimiento.

Además, la lectura no solo favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, sino que también contribuye al fortalecimiento de la inteligencia emocional y la empatía, al permitir a los estudiantes explorar diferentes contextos, personajes y realidades (Mar, Oatley, & Peterson, 2009). Estas habilidades socioemocionales facilitan el aprendizaje colaborativo, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos en el entorno educativo. Por otro lado, la práctica constante de la lectura fortalece los hábitos de estudio y la autodisciplina, aspectos que impactan de manera directa en el rendimiento académico.

La hipótesis plantea que, al implementar programas estructurados de lectura dentro del currículo escolar, los estudiantes podrán desarrollar un mayor interés y compromiso con la lectura, lo cual se reflejará en un mejor rendimiento académico global. La comprobación de esta hipótesis permitirá justificar la necesidad de adoptar estrategias pedagógicas basadas en la promoción de la lectura, contribuyendo a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los resultados educativos en la educación primaria.

Revisión de literatura

Antecedentes

La lectura desempeña un papel esencial en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, al influir directamente en su rendimiento académico y en la adquisición de competencias fundamentales para el aprendizaje (Guthrie, Wigfield, & You, 2019). Numerosos estudios han demostrado que los estudiantes que participan de manera regular en actividades de lectura presentan mejores niveles de comprensión lectora, pensamiento crítico y memoria de trabajo, habilidades que inciden positivamente en su desempeño académico (Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010).

A nivel internacional, Stanovich (1986) introdujo el concepto del "efecto Mateo", el cual explica que los estudiantes con mayor exposición temprana a la lectura obtienen ventajas acumulativas en su desarrollo lingüístico y académico. Más recientemente, el estudio de Mar, Oatley y Peterson (2009) resaltó que la lectura de textos narrativos no solo potencia la comprensión lectora, sino que también desarrolla la empatía y la inteligencia emocional, habilidades clave para la interacción social y el trabajo colaborativo en el aula.

En el ámbito nacional, García y Molina (2018) realizaron una investigación en instituciones educativas de Quito, en la que concluyeron que los estudiantes que participaron en programas estructurados de lectura mejoraron significativamente sus niveles de comprensión y aumentaron su rendimiento académico en áreas como ciencias naturales y matemáticas. Asimismo, el Ministerio de Educación del Ecuador (2020), mediante su programa "Educación Digital para Todos", ha impulsado la

implementación de recursos digitales para fomentar la lectura, observando mejoras en los hábitos lectores de estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos.

En América Latina, Martínez y Torres (2019), en un estudio realizado en Colombia, demostraron que la implementación de programas de lectura apoyados en tecnologías digitales incrementó la motivación de los estudiantes y mejoró su desempeño académico, especialmente en aquellos con dificultades de atención. Por su parte, Fernández, Sánchez y Muñoz (2022) realizaron un metaanálisis sobre el impacto de los programas de lectura en el desarrollo cognitivo de estudiantes con necesidades educativas especiales, concluyendo que estos programas tienen un efecto positivo en la comprensión lectora y la adquisición de vocabulario.

Estos antecedentes respaldan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan la lectura regular como herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo y el éxito académico de los estudiantes de primaria. La evidencia científica disponible sugiere que fomentar hábitos de lectura desde edades tempranas no solo mejora el rendimiento escolar, sino que también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

Marco teórico

El proceso lector constituye una habilidad fundamental en la formación de los individuos, al facilitar no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias cognitivas superiores. La lectura, entendida como un

proceso activo de construcción de significado (Solé, 1992), permite al estudiante interactuar con el texto, activar conocimientos previos y generar inferencias, promoviendo un aprendizaje significativo. Vygotsky (1978), desde su teoría sociocultural, destaca la mediación del lenguaje como herramienta esencial para el desarrollo cognitivo, lo que refuerza el papel de la lectura como práctica mediatizadora del pensamiento y la comprensión.

En la actualidad, diversos enfoques psicolingüísticos y neuroeducativos explican cómo la lectura influye en el desarrollo de habilidades cognitivas específicas. Según Snow (2010), la lectura comprensiva no solo permite el acceso a la información, sino que potencia habilidades metacognitivas que facilitan la autorregulación del aprendizaje. Esto se complementa con los planteamientos de Alexander y Jetton (2000), quienes argumentan que la comprensión lectora es un proceso multidimensional, que integra factores cognitivos, motivacionales y contextuales.

La relación entre la lectura y el desarrollo cognitivo ha sido ampliamente documentada en la literatura científica. Guthrie, Wigfield y You (2019) sostienen que la lectura frecuente promueve la memoria de trabajo, la atención sostenida y el pensamiento crítico, habilidades esenciales para el desempeño académico. En un estudio pionero, Stanovich (1986) describió el denominado "efecto Mateo", según el cual los estudiantes con un mayor acceso a la lectura desde etapas tempranas tienden a mejorar de manera acumulativa sus competencias lingüísticas, mientras que aquellos que carecen de dicha exposición muestran un rezago creciente en su desarrollo lector y cognitivo.

Desde una perspectiva neurocientífica, Wolf (2008) explica que el acto de leer activa una red compleja de áreas cerebrales, responsables del procesamiento fonológico, la decodificación y la comprensión semántica, lo que facilita la formación de nuevas conexiones neuronales. A este respecto, Dehaene (2010) argumenta que la lectura transforma el cerebro humano, reorganizando circuitos neuronales dedicados originalmente al reconocimiento visual para adaptarlos a la decodificación del lenguaje escrito.

La lectura también incide en el desarrollo de competencias socioemocionales. Mar, Oatley y Peterson (2009) sostienen que la lectura de textos narrativos contribuye a la empatía, la teoría de la mente y la comprensión de las emociones ajenas, aspectos que impactan en la convivencia y el aprendizaje colaborativo. Ainscow y Booth (2000), desde el enfoque de la educación inclusiva, plantean que la promoción de la lectura como práctica cotidiana reduce barreras de acceso al conocimiento y favorece la equidad educativa.

En el ámbito pedagógico, Tomlinson (2014) propone la diferenciación instruccional como una estrategia fundamental para atender la diversidad en el aula, incluyendo a los estudiantes con dificultades lectoras. Gambrell (2015) refuerza esta postura al destacar que la motivación para leer está directamente relacionada con la percepción de competencia y el interés personal por los textos, por lo que las prácticas pedagógicas deben ser sensibles a estas variables.

El impacto de la lectura sobre el rendimiento académico también se ha demostrado en diferentes contextos educativos. En Ecuador, García y Molina (2018)

identificaron que los estudiantes de primaria que participaron en programas de fomento lector mostraron avances significativos en su rendimiento en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales. Este hallazgo coincide con el estudio de Martínez y Torres (2019), realizado en Colombia, quienes encontraron que el uso de tecnologías digitales para promover la lectura mejora la comprensión lectora y la motivación, incluso en estudiantes con dificultades de atención.

Asimismo, Fernández, Sánchez y Muñoz (2022) realizaron un metaanálisis que confirma la eficacia de los programas de lectura en el desarrollo de habilidades cognitivas básicas en estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas conclusiones son coherentes con las políticas educativas propuestas por la UNESCO (2017), que promueven la integración de programas lectores como estrategia para mejorar la calidad educativa y garantizar la inclusión.

Finalmente, la lectura como práctica social y cultural ha sido abordada por autores como Gee (2004), quien señala que el aprendizaje y la comprensión textual están mediados por las prácticas discursivas de las comunidades a las que pertenecen los estudiantes. Esto subraya la necesidad de contextualizar las estrategias lectoras a la realidad cultural de los estudiantes, fomentando una relación significativa con los textos.

En síntesis, el marco teórico revisado evidencia que la lectura regular es un factor determinante en el desarrollo cognitivo, la competencia lingüística y el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria. Esta afirmación se sustenta tanto en teorías del desarrollo y la educación, como en los hallazgos empíricos

de investigaciones nacionales e internacionales, que justifican la implementación de programas de lectura estructurados dentro del currículo escolar.

Marco pedagógico

La lectura, entendida como proceso de construcción activa del conocimiento, es fundamental para el desarrollo integral del estudiante. Desde el enfoque de la pedagogía constructivista, autores como Piaget (1970) y Vygotsky (1978) destacan el papel activo del sujeto en el aprendizaje, subrayando que la comprensión lectora es resultado de la interacción entre el lector, el texto y el contexto. Vygotsky (1978), a través del concepto de la zona de desarrollo próximo, enfatiza el valor de la mediación pedagógica y el acompañamiento docente para facilitar el aprendizaje de la lectura como una habilidad de orden superior.

El paradigma de la educación inclusiva, promovido por Ainscow y Booth (2000), considera que el acceso equitativo a las prácticas de lectura es un derecho de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones individuales. En este sentido, la diferenciación pedagógica propuesta por Tomlinson (2014) plantea la necesidad de adaptar los contenidos, procesos y productos del aprendizaje a los intereses y necesidades de cada estudiante. La autora resalta que, en el caso de la lectura, es imprescindible diseñar experiencias que sean culturalmente relevantes y motivadoras, para promover el compromiso y la autonomía lectora.

Desde una perspectiva socioconstructivista, Solé (1992) afirma que la lectura es una actividad estratégica que requiere la activación de conocimientos previos, la formulación de hipótesis y la supervisión constante del proceso de comprensión. Por ello, el papel del docente es fundamental como mediador y facilitador de estrategias metacognitivas que permitan al estudiante desarrollar competencias lectoras autónomas y profundas (Cassany, 2006).

Por su parte, Frida Díaz Barriga y Hernández (2010) enfatizan la importancia de los ambientes de aprendizaje mediados, en los cuales el uso de recursos tecnológicos se convierte en una herramienta poderosa para fomentar la lectura crítica y reflexiva. En el mismo sentido, Coll (2001) sostiene que el diseño de actividades de lectura debe integrar estrategias de andamiaje, promoviendo la participación activa del estudiante en tareas significativas que faciliten la apropiación del conocimiento.

La pedagogía contemporánea reconoce la relevancia de la gamificación como estrategia motivacional en el aula, especialmente en el fomento de la lectura. Deterding et al. (2011) señalan que la incorporación de elementos lúdicos en las actividades de lectura mejora la motivación intrínseca, la atención sostenida y el compromiso de los estudiantes. En el contexto de la educación primaria, esta estrategia se alinea con los principios de la pedagogía activa, en la que los estudiantes participan de manera dinámica en la construcción de su aprendizaje (Freire, 1970).

Asimismo, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002) proporciona un marco para entender la importancia de integrar la lectura dentro de un currículo que priorice la construcción de significados relevantes para los estudiantes.

Según Ausubel, el nuevo conocimiento, incluido el que se obtiene a través de la lectura, solo se consolida cuando puede vincularse con estructuras previas de conocimiento.

En el contexto educativo ecuatoriano, el Ministerio de Educación (2020) impulsa programas como "Educación Digital para Todos", los cuales integran recursos pedagógicos innovadores para promover la lectura y mejorar el rendimiento académico. Esta iniciativa se fundamenta en los principios de equidad y calidad educativa establecidos en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que promueve el acceso inclusivo a prácticas pedagógicas contextualizadas y pertinentes (República del Ecuador, 2011).

En síntesis, el marco pedagógico de esta investigación se fundamenta en teorías y enfoques que promueven una enseñanza diferenciada, inclusiva y contextualizada, en la que la lectura se concibe como herramienta clave para el desarrollo integral de los estudiantes de educación primaria.

Marco legal

El marco legal que sustenta esta investigación se fundamenta en normativas internacionales y nacionales que promueven la educación inclusiva y el uso de tecnología en la enseñanza.

Normativas internacionales: La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) establece el derecho a una educación de calidad para todos los niños, haciendo énfasis en la inclusión de estudiantes con discapacidades. Asimismo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, específicamente el Objetivo 4, promueven

una educación inclusiva y equitativa, destacando la importancia de la tecnología para alcanzar este fin. Además, la Declaración de Incheon (2015) reafirma el compromiso global con la inclusión educativa, estableciendo metas claras para garantizar que ningún estudiante quede excluido por razones de discapacidad u otras condiciones.

Marco legal nacional: En Ecuador, la Constitución de la República reconoce el derecho a la educación inclusiva (Artículo 27), mientras que la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) regula la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas para estudiantes con necesidades educativas especiales. Esta ley subraya la importancia de promover metodologías que se ajusten a las particularidades de cada estudiante, asegurando así la igualdad de oportunidades. El artículo 41 de la LOEI destaca también la incorporación de tecnologías en el proceso educativo como un mecanismo para mejorar la inclusión y la calidad de la enseñanza.

*Políticas educativas nacionale*s: Iniciativas como el "Plan Nacional del Libro y la Lectura" buscan fomentar el acceso igualitario a recursos educativos, incluyendo el uso de bibliotecas digitales y herramientas tecnológicas. Por su parte, el programa "Educación Digital para Todos" promueve la integración de tecnologías en el aula como una forma de garantizar la inclusión y la calidad educativa. Estas políticas se alinean con los compromisos internacionales asumidos por Ecuador y refuerzan la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a los avances tecnológicos.

Impacto legal en el diseño del programa: El marco legal establece una base sólida para justificar el uso de plataformas tecnológicas como Cambridge en el diseño de programas educativos dirigidos a estudiantes con TDAH. Al garantizar el derecho a

una educación inclusiva y equitativa, estas normativas no solo promueven la integración de tecnología en el aula, sino también la capacitación docente como un factor clave para el éxito de las iniciativas educativas inclusivas. En este sentido, el presente estudio se encuentra alineado con las disposiciones legales y educativas nacionales e internacionales, fortaleciendo su relevancia y aplicabilidad.

Marco Metodológico

Objetivo General

Analizar el impacto de la lectura regular, mediada por un programa estructurado basado en la plataforma Cambridge, en el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico de los estudiantes de séptimo año de educación general básica diagnosticados con TDAH en la Unidad Educativa Bilingüe Torremar.

Este objetivo tiene como propósito central determinar en qué medida una intervención pedagógica intencionada, que incorpora recursos tecnológicos y estrategias didácticas inclusivas, puede favorecer el fortalecimiento de habilidades lectoras y cognitivas en un grupo de estudiantes con necesidades educativas específicas. La lectura se concibe aquí no solo como una competencia lingüística, sino como un medio fundamental para el desarrollo de procesos mentales superiores como la memoria de trabajo, la atención sostenida, la comprensión crítica y la organización del pensamiento.

La elección del nivel de séptimo año de básica responde a la necesidad de intervenir en una etapa clave del desarrollo escolar, donde los estudiantes consolidan

habilidades lectoras esenciales para el éxito en áreas académicas complejas. Asimismo, al enfocarse en estudiantes diagnosticados con TDAH, se pretende contribuir a una educación más equitativa, reconociendo la diversidad neurocognitiva en el aula y diseñando estrategias que favorezcan su participación activa y significativa en el proceso educativo.

El análisis propuesto se fundamenta en un diseño cuantitativo que permitirá establecer relaciones objetivas entre la práctica sistemática de la lectura y el desempeño académico, con base en evidencias empíricas. A partir de los hallazgos obtenidos, se espera también generar recomendaciones pedagógicas que fortalezcan la lectura como herramienta transversal en la educación primaria y promuevan la inclusión efectiva de estudiantes con TDAH.

En resumen, este diseño metodológico permite obtener evidencias cuantificables del impacto del programa, proporcionando una base sólida para emitir conclusiones, alidar hipótesis y generar propuestas pedagógicas replicables en contextos similares.

Diseño metodológico

El presente estudio adopta un enfoque cuantitativo de tipo cuasi-experimental, dado que se centra en la observación y medición del efecto de una intervención educativa concreta —el uso de un programa de lectura estructurado basado en la plataforma Cambridge— sobre variables específicas: las habilidades lectoescritoras y

el rendimiento académico de estudiantes de séptimo año de educación básica diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Este diseño metodológico permite establecer comparaciones entre un estado inicial (pretest) y un estado posterior (postest) dentro del mismo grupo, sin necesidad de contar con un grupo de control. Este enfoque es especialmente adecuado en contextos escolares reales donde no es factible realizar asignaciones aleatorias debido a criterios éticos, institucionales o logísticos. En este sentido, el estudio sigue un modelo pretest-postest con un solo grupo que fue expuesto a una intervención durante un período de tiempo definido.

La elección de un enfoque cuantitativo responde al objetivo de recolectar datos objetivos y mensurables, que permitan establecer relaciones claras entre la implementación del programa lector y las mejoras observadas en el rendimiento académico y en los procesos cognitivos asociados a la lectura, como la comprensión lectora, la atención sostenida, la memoria de trabajo y la fluidez verbal.

La intervención educativa diseñada se fundamenta en principios de accesibilidad e inclusión. Para ello, se seleccionó una plataforma avalada internacionalmente (Cambridge), que permite adaptar el ritmo, contenido y complejidad de las actividades lectoras, respondiendo así a las necesidades particulares del grupo objetivo. Además, e incorporaron estrategias metodológicas multisensoriales, juegos interactivos y monitoreo constante, elementos que han demostrado ser eficaces en contextos de TDAH.

Durante el proceso, se implementaron protocolos de evaluación estandarizados antes y después de la intervención, con el fin de registrar y comparar los avances en el desarrollo de habilidades lectoras y rendimiento académico. Se complementó esta recolección con observación directa sistemática, cuestionarios dirigidos a docentes y análisis del registro de uso de la plataforma educativa. Todos estos datos fueron sistemáticamente organizados y sometidos a un análisis estadístico para determinar el nivel de significancia de los cambios observados.

Desde el punto de vista ético, la investigación fue desarrollada bajo criterios de confidencialidad, consentimiento informado y respeto a la dignidad de los articipantes.

El consentimiento fue obtenido tanto de los representantes legales de los estudiantes como de la institución educativa, garantizando que la participación fuera voluntaria y libre de riesgos.

En síntesis, este diseño metodológico permite combinar el rigor científico con la pertinencia educativa, contribuyendo no solo al análisis del impacto de un programa lector específico, sino también al fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas y basadas en evidencia, ajustadas a las realidades del aula contemporánea

Instrumentos para la recolección de datos

Para garantizar la validez y confiabilidad de la información recogida durante el proceso investigativo, se diseñó un conjunto de instrumentos de recolección de datos complementarios, alineados con los objetivos del estudio y adaptados a las características del grupo de estudiantes con TDAH. Los instrumentos permitieron

observar el impacto del programa lector de manera integral, combinando evaluaciones diagnósticas, seguimiento continuo y actividades de cierre. A continuación, se describen los principales:

Prueba final (postest)

Una vez finalizada la intervención, se aplicó una prueba similar a la inicial, diseñada con el mismo formato y nivel de dificultad, para medir los progresos alcanzados.

La comparación de resultados pretest y postest constituyó un insumo clave para evaluar el impacto del programa, tanto en la dimensión cognitiva como en el rendimiento académico de los participantes.

Actividad evaluativa final integrada

Como cierre del programa, se desarrolló una actividad integradora basada en una lectura significativa, en la que los estudiantes debían aplicar las estrategias aprendidas: subrayado, resumen, inferencias, respuesta a preguntas críticas y producción escrita. Esta actividad no solo midió habilidades lectoras, sino también procesos de escritura, comprensión global y expresión de ideas.

Población y muestra

La población objeto de estudio estuvo conformada por los estudiantes matriculados en el séptimo año de Educación General Básica (EGB) de la Unidad Educativa Bilingüe Torremar, institución privada ubicada en Samborondón, Ecuador.

Esta institución se caracteriza por ofrecer un enfoque educativo bilingüe, con altos estándares académicos y un programa de acompañamiento psicológico y pedagógico a través del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).

La población total del séptimo año durante el año lectivo 2024-2025 estuvo compuesta por 84 estudiantes distribuidos en tres paralelos. A través de una revisión coordinada con el DECE y los docentes tutores, se identificaron aquellos estudiantes con diagnóstico formal de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), quienes constituían el grupo de interés de la investigación debido a sus características

cognitivos particulares, que afectan directamente su desempeño en habilidades lectoras y académicas.

Con base en estos criterios, se seleccionó una muestra no probabilística, intencional y dirigida, compuesta por 12 estudiantes de séptimo año con diagnóstico confirmado de TDAH. La selección se fundamentó en los siguientes criterios de inclusión:

- Diagnóstico clínico de TDAH, confirmado por un informe médico o psicológico oficial.
- Matriculados en séptimo año de EGB durante el año lectivo correspondiente.
- Participación voluntaria, con consentimiento informado de los padres o
- representantes legales.
- Disponibilidad para participar regularmente en las sesiones del programa lector.

Asimismo, se establecieron criterios de exclusión, tales como la presencia de comorbilidades neurológicas severas que dificultaran la participación activa, o ausencias prolongadas durante el período de intervención.

La decisión de trabajar con una muestra reducida, pero específica, responde al enfoque inclusivo del estudio, que busca observar el impacto del programa lector en una población con características neurodiversas. Este tipo de muestra permite un seguimiento individualizado y un análisis más preciso del progreso de cada estudiante, lo cual es fundamental en contextos educativos donde la atención diferenciada y el acompañamiento continuo son claves para lograr resultados significativos.

En este sentido, el diseño muestral se alinea con el propósito de la investigación, al enfocarse en un grupo con necesidades educativas particulares y ofrecer evidencia empírica sobre la eficacia de estrategias pedagógicas adaptadas, como las implementadas mediante la plataforma CAMBRIDGE ONE.

Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos en esta investigación se realizó desde una perspectiva cuantitativa descriptiva basada en el uso de indicadores de desempeño, evaluaciones prácticas, y el seguimiento continuo a través de instrumentos pedagógicos aplicados directamente en el aula. Dado que no se aplicaron fórmulas estadísticas ni cálculos inferenciales, el enfoque del análisis se centró en el registro sistemático, la

comparación directa de resultados y la interpretación pedagógica de los avances de cada estudiante participante.

Los datos fueron recolectados utilizando herramientas como pruebas diagnósticas (pretest y postest), worksheets semanales, fichas de observación estructurada, y los registros internos de participación generados por la plataforma Cambridge. Cada instrumento fue diseñado con base en indicadores específicos, previamente definidos, los cuales permitieron evaluar con claridad el desarrollo progresivo de las habilidades lectoras y cognitivas asociadas: comprensión literal, inferencial, vocabulario, pensamiento crítico, atención sostenida, expresión escrita y participación activa.

La comparación entre el desempeño inicial (evaluado a través del pretest y los primeros worksheets) y el desempeño final (postest, actividad integradora y rúbricas de cierre) evidenció una evolución positiva en la mayoría de los estudiantes participantes.

Esta mejora se reflejó en la capacidad de comprender textos con mayor profundidad, responder preguntas de forma argumentada, realizar inferencias y utilizar un vocabulario

más preciso en sus producciones escritas. Además, se observó un aumento progresivo en el nivel de concentración durante las sesiones de lectura y una mayor disposición a participar en actividades grupales relacionadas con la interpretación de textos.

Las fichas de observación directa, aplicadas semanalmente por el investigador y el docente responsable del grupo, aportaron datos valiosos sobre la conducta lectora, el interés por el material y el uso de estrategias cognitivas durante la intervención. Estos registros permitieron realizar un seguimiento individualizado, identificar necesidades puntuales de acompañamiento, y adaptar el ritmo o el tipo de textos según el nivel de cada estudiante. El análisis de estas fichas confirmó que el programa tuvo un impacto favorable no solo en el área académica, sino también en la actitud y motivación de los estudiantes con TDAH hacia la lectura.

En complemento, las rúbricas utilizadas para calificar los worksheets proporcionaron una base objetiva para valorar el cumplimiento de los criterios establecidos en cada actividad. A partir de los resultados globales por semana, se pudo construir una visión acumulativa del progreso lector de cada estudiante, reforzando el carácter formativo del proceso evaluativo.

El análisis de los registros de uso de la plataforma Cambridge mostró una participación constante a lo largo del período de intervención. Si bien existieron diferencias en cuanto a la frecuencia de ingreso o el tipo de actividades completadas, el uso progresivo de esta herramienta evidenció una mayor autonomía y familiarización con los recursos digitales de lectura.

En conclusión, el análisis de datos permitió confirmar que la implementación del programa estructurado de lectura favoreció el desarrollo de habilidades lectoras clave en los estudiantes de séptimo año con TDAH. El uso de instrumentos prácticos, el monitoreo constante y la adaptación pedagógica jugaron un rol decisivo en la mejora

del rendimiento académico y en la consolidación de hábitos lectores más sólidos. Esta información se convierte en una base significativa para seguir fortaleciendo propuestas inclusivas y contextualizadas en el aula.

Análisis y resultados:

Durante las ocho semanas de intervención, se aplicaron metodologías basadas en rutinas de pensamiento de Project Zero, técnicas de TEFL y estrategias específicas para estudiantes con TDAH. Se trabajó con cinco estudiantes que inicialmente presentaban dificultades en:

- Comprensión inferencial.
- Expresión oral en inglés.
- Organización de ideas.
- Participación activa en tareas grupales.
- Regulación emocional durante actividades escolares.

Al finalizar las 8 semanas, se observó una mejora significativa en:

Aspecto evaluado	Mejoras observadas
Comprensión inferencial	Los cinco estudiantes fueron capaces de interpretar emociones, acciones y conflictos en textos narrativos.
Expresión oral en inglés	Se incrementó la participación oral en dramatizaciones, presentaciones y discusiones breves.
Organización de ideas	Lograron estructurar respuestas más coherentes utilizando organizadores gráficos y apoyos visuales.

Aspecto evaluado	Mejoras observadas
Trabajo en equipo	Aumentó el respeto por turnos de participación y la colaboración en proyectos grupales.
Regulación emocional	Hubo mayor tolerancia a la frustración y mejores habilidades para pedir ayuda o expresar emociones verbalmente.

Además, los estudiantes mostraron mayor entusiasmo y compromiso en actividades de lectura y proyectos creativos.

Planificación Didáctica

Se diseñó una planificación de 8 horas de clases para un grupo de 5 estudiantes de 8 a 10 años con TDAH, enfocada en mejorar la comprensión inferencial y la expresión oral en inglés.
La planificación integró:

- **Metodología TEFL**: estrategias comunicativas, uso de TPR, aprendizaje basado en tareas (TBL) y diferenciación para necesidades especiales.
- **Rutinas de pensamiento de Project Zero (Harvard)**: See-Think-Wonder, Step Inside, Circle of Viewpoints, Compass Points, Think-Puzzle-Explore, Creative Question Starts, Headlines, I Used to Think... Now I Think...
- **Adaptaciones para TDAH**: actividades cortas, dinámicas visuales, apoyos gráficos, tiempos de pausa, refuerzo positivo inmediato.

Cada sesión abordó un objetivo específico usando los textos *Homesick*, *Personality Test* y *Mars-to-Natalie*, a través de actividades como dramatizaciones, debates, proyectos colaborativos y presentaciones orales.

Evaluación de Aprendizajes

Se establecieron indicadores de evaluación por hora de clase. Cada sesión evaluó logros específicos, como:

- Inferir emociones a partir de imágenes.
- Expresar emociones mediante dramatización.
- Analizar perspectivas en conflictos.
- Reconocer rasgos de personalidad.
- Describir características de Marte.
- Trabajar en equipo en un proyecto espacial.
- Presentar ideas oralmente en inglés.
- Reflexionar sobre el propio aprendizaje.

La evaluación fue continua, formativa y adaptada a los perfiles TDAH, enfocándose en la participación activa, comprensión y expresión.

Los 5 estudiantes mejoraron significativamente en:

- Comprensión de textos narrativos inferenciales.
- Fluidez y seguridad en la expresión oral.
- Trabajo colaborativo y resolución de conflictos.
- Regulación emocional dentro del aula.

Como conclusions temenos que:

- La combinación de Project Zero, estrategias TEFL y adaptaciones TDAH potencia el aprendizaje integral de estudiantes con necesidades específicas.
- El enfoque por proyectos motiva y desarrolla habilidades lingüísticas y socioemocionales al mismo tiempo.

Se recomienda que…

- Mantener clases estructuradas en bloques de 10-15 minutos.
- Continuar fortaleciendo la expresión oral a través de dramatizaciones y presentaciones.
- Promover actividades de metacognición y reflexión personal.
- Aplicar refuerzos positivos sistemáticos.

Sesión	**Tema**	**Lectura Base**	**Rutina Project Zero**	**Estrategias TEFL**	**Actividades principales**	**Adaptaciones TDAH**
1	First Impressions	*Homesick* (pág. 5-6)	See-Think-Wonder	TPR, Scaffolding visual	Mímica de emociones, Observación de ilustraciones, Mini historieta	Actividades cortas, uso de imágenes grandes
2	Describing Emotions	*Homesick* (pág. 6-7)	Step Inside	Role-play, Visual prompts	Emojis Game, Dramatización de personajes, Cuadro "I feel ___ when ___"	Cambios rápidos de actividad, refuerzo positivo
3	Friendship and Conflict	*Homesick* + *Personality Test*	Circle of Viewpoints	Cooperative learning	Discusión grupal de perspectivas, debate en pequeños grupos	Agrupaciones breves y dinámicas
4	Understanding Personalities	*Personality Test*	Compass Points	Surveys, Pair work	Mini test de personalidad, Encuesta en parejas,	Encuestas visuales y preguntas guiadas

Sesión	Tema	Lectura Base	Rutina Project Zero	Estrategias TEFL	Actividades principales	Adaptaciones TDAH
					Reflexión personal	
5	Life on Mars	*Mars-to-Natalie* (pág. 17-18)	Think-Puzzle-Explore	Storytelling, Graphic organizers	Lluvia de ideas sobre Marte, Lectura guiada, Mapa mental "Think-Puzzle-Explore"	Uso de organizadores gráficos coloridos
6	Preparing a Mission	*Mars-to-Natalie* (pág. 18-19)	Creative Question Starts	Project work	Brainstorm, Creación de una mini-colonia espacial, mini-proyectos grupales	Opciones de movimiento durante la actividad
7	Presentation Skills	*Todas las lecturas*	Headlines	Speaking practice, Visual prompts	Creación de titulares, exposición breve con apoyos visuales	Ensayo corto, refuerzo con imágenes claves
8	Reflection and Showcase	*Todas las lecturas*	I Used to Think... Now I Think...	Mini-showcase, Peer feedback	Reflexión escrita, Exhibición de trabajos, Retroalimentación positiva	Refuerzo social, actividades breves de cierre

Durante las 8 sesiones de trabajo, se evaluaron distintos aspectos del desarrollo de los estudiantes a través de indicadores específicos enfocados en comprensión lectora, expresión oral, pensamiento crítico y habilidades socioemocionales.

Los resultados mostraron que:

- **Comprensión inferencial:** Los estudiantes mejoraron su capacidad para inferir emociones y extraer significados implícitos a partir de imágenes y textos narrativos.
- **Expresión oral en inglés:** La participación en dramatizaciones, debates y presentaciones fortaleció su confianza para expresarse oralmente, con mejor pronunciación y organización de ideas.
- **Pensamiento crítico y empatía:** Los alumnos lograron analizar diferentes puntos de vista, mostrando mayor empatía y habilidad para interpretar conflictos narrativos.
- **Conocimiento personal y social:** Pudieron reconocer características de personalidad propias y de sus compañeros, favoreciendo la convivencia y el respeto mutuo.
- **Trabajo colaborativo:** En las actividades grupales demostraron mayor cooperación, planificación y responsabilidad compartida.
- **Reflexión metacognitiva:** Al final del proceso, los estudiantes fueron capaces de reflexionar sobre su propio aprendizaje, identificando cambios en su pensamiento y habilidades.

Sesión	Indicador de Evaluación	Criterios Observables	Escala de Logro (✔ / ➖ / ✖)	Observaciones por Estudiante
1	Reconoce e infiere emociones a partir de ilustraciones.	Describe al menos dos emociones vistas en las imágenes.	✔ Logrado / ➖ En Proceso / ✖ No logrado	Est1 / Est2 / Est3 / Est4
2	Expresa emociones de los personajes mediante dramatización.	Participa activamente en dramatización y usa expresiones faciales o gestos.	✔ / ➖ / ✖	Est1 / Est2 / Est3 / Est4
3	Analiza perspectivas de diferentes personajes en un conflicto.	Menciona al menos una perspectiva distinta a la propia.	✔ / ➖ / ✖	Est1 / Est2 / Est3 / Est4
4	Reconoce rasgos de personalidad propios y ajenos.	Identifica su personalidad y respeta diferencias en sus compañeros.	✔ / ➖ / ✖	Est1 / Est2 / Est3 / Est4
5	Describe hechos y características de Marte.	Responde correctamente al menos 2 datos sobre Marte.	✔ / ➖ / ✖	Est1 / Est2 / Est3 / Est4
6	Participa en la creación colaborativa de un proyecto espacial.	Contribuye con al menos una idea o acción en su grupo.	✔ / ➖ / ✖	Est1 / Est2 / Est3 / Est4
7	Presenta oralmente una idea breve relacionada al proyecto.	Expone usando una frase o titular relacionado al tema trabajado.	✔ / ➖ / ✖	Est1 / Est2 / Est3 / Est4

Sesión	Indicador de Evaluación	Criterios Observables	Escala de Logro (✔ / ➖ / ✖)	Observaciones por Estudiante
8	Reflexiona sobre su aprendizaje y evolución.	Expresa un cambio de pensamiento entre el inicio y el final del proyecto.	✔ / ➖ / ✖	Est1 / Est2 / Est3 / Est4

Sesión	Indicador de Evaluación	Criterios Observables
1	Reconoce e infiere emociones a partir de ilustraciones.	Describe al menos dos emociones vistas en las imágenes.
2	Expresa emociones de los personajes mediante dramatización.	Participa activamente en dramatización y usa expresiones faciales o gestos.
3	Analiza perspectivas de diferentes personajes en un conflicto.	Menciona al menos una perspectiva distinta a la propia.
4	Reconoce rasgos de personalidad propios y ajenos.	Identifica su personalidad y respeta diferencias en sus compañeros.
5	Describe hechos y características de Marte.	Responde correctamente al menos dos datos sobre Marte.
6	Participa en la creación colaborativa de un proyecto espacial.	Contribuye con al menos una idea o acción en su grupo.
7	Presenta oralmente una idea breve relacionada al proyecto.	Expone usando una frase o titular relacionado al tema trabajado.
8	Reflexiona sobre su aprendizaje y evolución.	Expresa un cambio de pensamiento entre el inicio y el final del proyecto.

Conclusiones:

La implementación de una planificación microcurricular basada en TEFL y Project Zero resultó altamente efectiva para mejorar las habilidades de comprensión y expresión en estudiantes con TDAH.

La estructura de sesiones breves, dinámicas y organizadas en torno a rutinas de pensamiento permitió que los alumnos mantuvieran la concentración, participaran activamente y desarrollaran tanto su capacidad lingüística como su pensamiento inferencial. Esta metodología favoreció el aprendizaje significativo y sostenido a lo largo de las 8 semanas.

El enfoque combinado de Project Zero y TEFL promovió el desarrollo integral de los estudiantes.

Más allá del dominio de estructuras lingüísticas, se evidenció una evolución en el pensamiento crítico, la reflexión personal y las habilidades socioemocionales. Los estudiantes no solo lograron expresar emociones y opiniones en inglés, sino también adoptar perspectivas ajenas, reconocer diferencias individuales y trabajar en equipo de manera efectiva.

La utilización de estrategias adaptadas a las características del TDAH potenció el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La división de actividades en etapas breves, el uso de apoyos visuales, la integración de pausas activas y el refuerzo positivo inmediato fueron factores clave que permitieron sostener el interés, minimizar la frustración y favorecer la autogestión emocional de los estudiantes.

El progreso individual de los estudiantes fue consistente en todos los indicadores de evaluación propuestos.

Los cinco estudiantes lograron avances en comprensión inferencial, expresión oral, colaboración grupal y autorreflexión metacognitiva. Estos logros evidencian que, cuando se ofrecen las condiciones metodológicas adecuadas, los estudiantes con TDAH son capaces de alcanzar altos niveles de desempeño académico y personal.

El trabajo por proyectos y la integración de contenidos transversales fortalecieron la motivación intrínseca de los estudiantes.

Actividades como el diseño de una colonia en Marte o la dramatización de emociones conectaron el aprendizaje con experiencias personales, lo que incrementó el sentido de pertenencia, la creatividad y el deseo de comunicar ideas de manera significativa en inglés.

El ambiente de aula flexible, positivo y estructurado fue esencial para el éxito de la intervención.

Crear un espacio donde el error fuera visto como parte del aprendizaje, donde se valorara la participación espontánea y se reforzaran los logros pequeños, resultó fundamental para construir confianza en los estudiantes y favorecer su progresiva autonomía.

Referencias

- Ainscow, M., & Booth, T. (2000). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), Handbook of reading research (Vol. 3, pp. 285–310). Lawrence Erlbaum Associates.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.
- Barkley, R. A. (2015). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (4th ed.). Guilford Publications.
- Brown, H. D. (2007). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (3rd ed.). Pearson Longman.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Anagrama.
- Church, A. (2016). Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners. Jossey-Bass.
- Coll, C. (2001). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Sinéctica, (18), 1–24.
- Dehaene, S. (2010). Reading in the brain: The new science of how we read. Penguin.

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference (pp. 9–15). https://doi.org/10.1145/2181037.2181040
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (4.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Fernández, L., Sánchez, P., & Muñoz, R. (2022). Eficacia de las tecnologías digitales en la mejora de las habilidades lecto-escritoras en estudiantes con TDAH: Un metaanálisis. Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva, 16(1), 25–45.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Gambrell, L. B. (2015). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. The Reading Teacher, 68(3), 172–178. https://doi.org/10.1002/trtr.1315
- García, M., & Molina, L. (2018). El uso de plataformas digitales para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con TDAH. Revista Ecuatoriana de Educación, 12(2), 45–59.
- Gee, J. P. (2004). Situated language and learning: A critique of traditional schooling. Routledge.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2019). Engagement and motivation in reading. Educational Psychology Review, 31(3), 573–596. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09491-4
- Harmer, J. (2015). The practice of English language teaching (5th ed.). Pearson Education Limited.
- Jiménez Fernández, G., Rodríguez, C., & González-Castro, P. (2012). Dificultades de aprendizaje y TDAH: Intervención en el aula. Revista de Psicología y Educación, 7(1), 85–103.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and comprehension. Reading Research Quarterly, 45(2), 230–251. https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4
- López, S., & Ramírez, F. (2020). TIC e inclusión educativa: Intervenciones pedagógicas con estudiantes con TDAH. Revista Española de Pedagogía, 78(275), 431–449. https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-06
- Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. Communications, 34(4), 407–428. https://doi.org/10.1515/COMM.2009.025
- Marzano, R. J. (2007). The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction. ASCD.

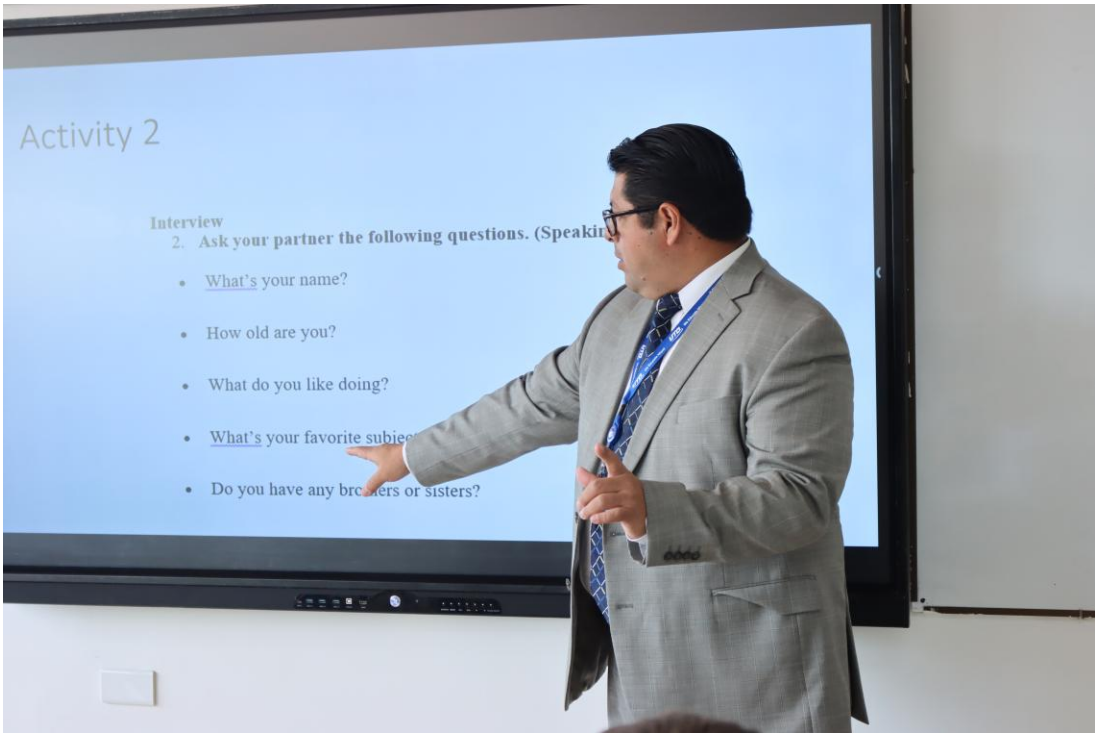
- Martínez, P., & Torres, E. (2019). Motivación y aprendizaje en niños con dificultades de atención: Impacto de un programa de intervención tecnológica. Educación y Desarrollo, 17(2), 77–92.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). Política de educación inclusiva del Ecuador. https://educacion.gob.ec
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. Psychological Bulletin, 137(2), 267–296. https://doi.org/10.1037/a0021890
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2017). Giving our children a fighting chance: Poverty, literacy, and the development of information capital. Teachers College Press.
- Project Zero, Harvard Graduate School of Education. (s.f.). Visible Thinking. http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking
- República del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Registro Oficial Suplemento 417 de 31-marzo-2011.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Smith, J., & Evans, K. (2020). Digital platforms and inclusive education. Journal of Educational Technology, 45(2), 123–135. https://doi.org/10.1177/0047239520928047
- Snow, C. E. (2010). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. RAND Corporation.

- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Editorial Graó.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 21(4), 360–407. https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1
- Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). ASCD.
- UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. Longman.
- Wolf, M. (2008). Proust and the squid: The story and science of the reading brain. Harper Perennial.

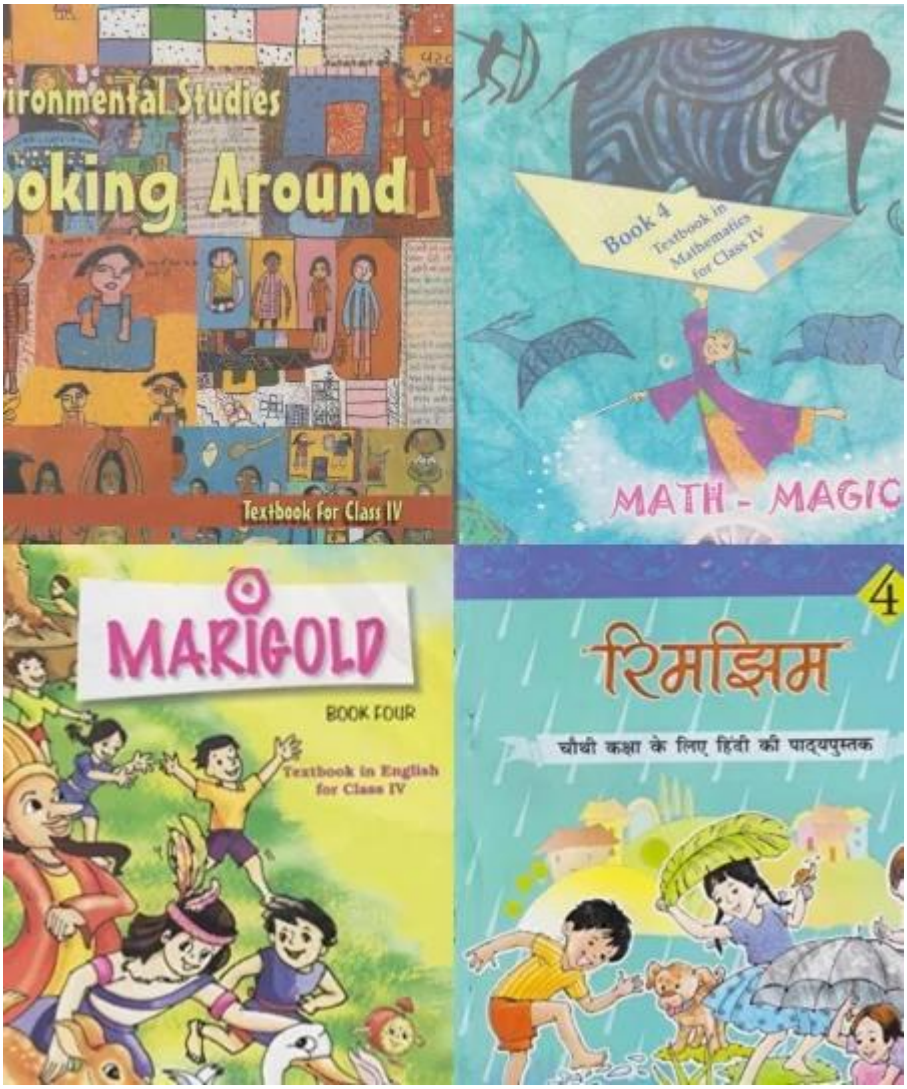
ANEXOS


Activity 2

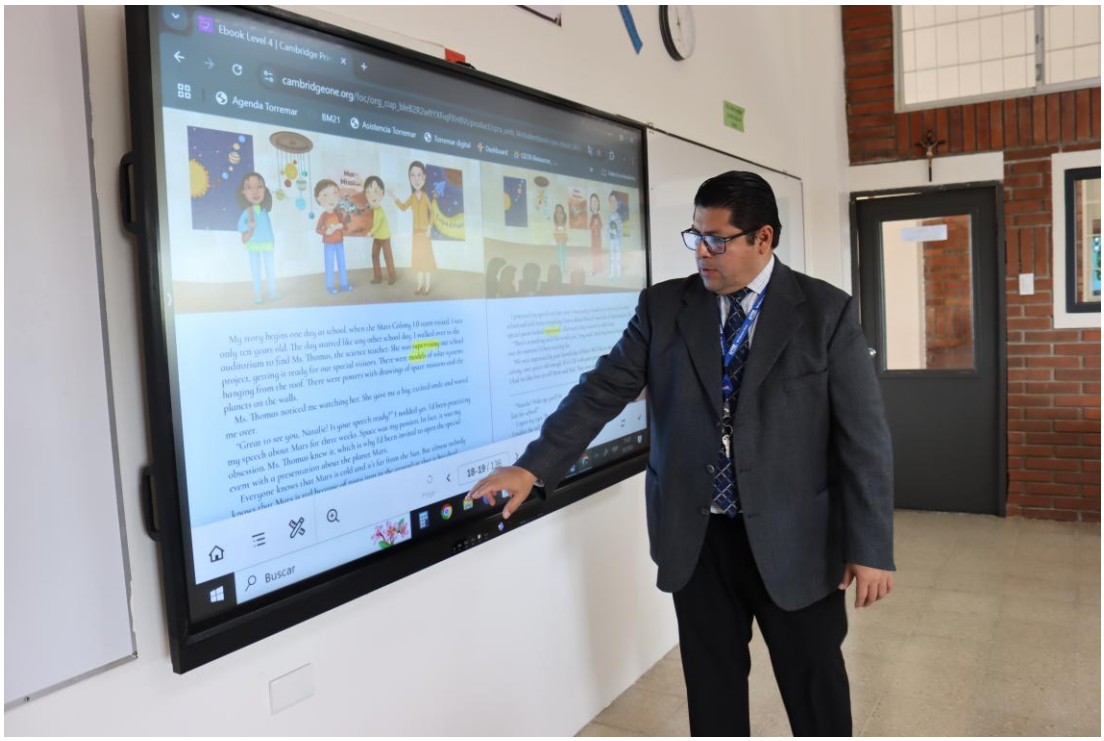



Activity 2
Interview
2. Ask your partner the following questions. (Speaki
What's your name?
How old are you?
What do you like doing?
What's your favorite subje
Do you have any br ers or sisters?


THE PAST PR
SYLVIA PE
STORIES OF A DISAPPOINTING APOCALYPSE
THE PAST PRESENT
VALENTINE'S DAY
Alice Thomas Ellis
A Test of Time
austr ia
Unbraiding the short story
Back Burning
Sylvia Petter
Offshoots VII
SYLVIA PETTER
YoMiMoNo
OFFSHOOTS
VALENTINE'S DAY
CADENZA
Consuming the Muse


ironmental Studies
ooking Around
Textbook for Class IV
Book 4
Textbook in Mathematics for Class IV
MATH - MAGIC
MARIGOLD
BOOK FOUR
Textbook in English for Class IV
4
रिमझिम
चौथी कक्षा के लिए हिंदी की पाठ्यपुस्तक




Ebook Level 4 | Cambridge
cambridgeone.org
Agenda Torremar
Buscar


Ebook Level 4 | Cambridge
cambridgeone.org
Agenda Torremar
Fiction
How do we express feelings?
Key Words
Preview the Key Words.
mean
drag (v)
Buscar

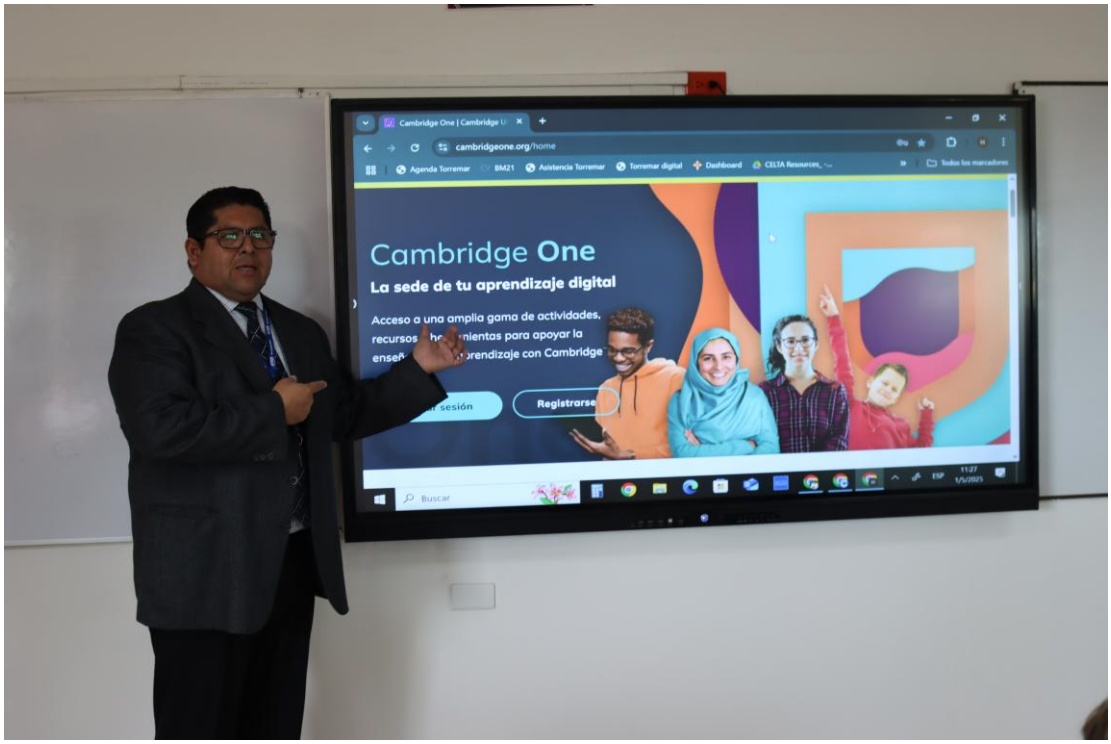
Sesión	Tema	Lectura Base	Rutina Project Zero	Estrategias TEFL	Actividades principales	Adaptaciones TDAH
1	First Impressions	*Homesick* (pág. 5-6)	See-Think-Wonder	TPR, Scaffolding visual	Mímica de emociones, Observación de ilustraciones, Mini historieta	Actividades cortas, uso de imágenes grandes
2	Describing Emotions	*Homesick* (pág. 6-7)	Step Inside	Role-play, Visual prompts	Emojis Game, Dramatización de personajes, Cuadro "I feel ___ when ___"	Cambios rápidos de actividad, refuerzo positivo
3	Friendship and Conflict	*Homesick* + *Personality Test*	Circle of Viewpoints	Cooperative learning	Discusión grupal de perspectivas, debate en pequeños grupos	Agrupaciones breves y dinámicas
4	Understanding Personalities	*Personality Test*	Compass Points	Surveys, Pair work	Mini test de personalidad, Encuesta en parejas, Reflexión personal	Encuestas visuales y preguntas guiadas
5	Life on Mars	*Mars-to-Natalie* (pág. 17-18)	Think-Puzzle-Explore	Storytelling, Graphic organizers	Lluvia de ideas sobre Marte, Lectura guiada, Mapa mental	Uso de organizadores gráficos coloridos

Sesión	Tema	Lectura Base	Rutina Project Zero	Estrategias TEFL	Actividades principales	Adaptaciones TDAH
					"Think-Puzzle-Explore"	
6	Preparing a Mission	*Mars-to-Natalie* (pág. 18-19)	Creative Question Starts	Project work	Brainstorm, Creación de una mini-colonia espacial, mini-proyectos grupales	Opciones de movimiento durante la actividad
7	Presentation Skills	*Todas las lecturas*	Headlines	Speaking practice, Visual prompts	Creación de titulares, exposición breve con apoyos visuales	Ensayo corto, refuerzo con imágenes claves
8	Reflection and Showcase	*Todas las lecturas*	I Used to Think... Now I Think...	Mini-showcase, Peer feedback	Reflexión escrita, Exhibición de trabajos, Retroalimentación positiva	Refuerzo social, actividades breves de cierre

Sesión	Indicador de Evaluación	Criterios Observables	Escala de Logro (✔/—/✘)	Observaciones por Estudiante
1	Reconoce e infiere emociones a partir de ilustraciones.	Describe al menos dos emociones vistas en las imágenes.	✔ Logrado / — En Proceso / ✘ No logrado	Est1 / Est2 / Est3 / Est4
2	Expresa emociones de los personajes mediante dramatización.	Participa activamente en dramatización y usa expresiones faciales o gestos.	✔ / — / ✘	Est1 / Est2 / Est3 / Est4

Sesión	Indicador de Evaluación	Criterios Observables	Escala de Logro (✔/—/✘)	Observaciones por Estudiante
3	Analiza perspectivas de diferentes personajes en un conflicto.	Menciona al menos una perspectiva distinta a la propia.	✔ / — / ✘	Est1 / Est2 / Est3 / Est4
4	Reconoce rasgos de personalidad propios y ajenos.	Identifica su personalidad y respeta diferencias en sus compañeros.	✔ / — / ✘	Est1 / Est2 / Est3 / Est4
5	Describe hechos y características de Marte.	Responde correctamente al menos 2 datos sobre Marte.	✔ / — / ✘	Est1 / Est2 / Est3 / Est4
6	Participa en la creación colaborativa de un proyecto espacial.	Contribuye con al menos una idea o acción en su grupo.	✔ / — / ✘	Est1 / Est2 / Est3 / Est4
7	Presenta oralmente una idea breve relacionada al proyecto.	Expone usando una frase o titular relacionado al tema trabajado.	✔ / — / ✘	Est1 / Est2 / Est3 / Est4
8	Reflexiona sobre su aprendizaje y evolución.	Expresa un cambio de pensamiento entre el inicio y el final del proyecto.	✔ / — / ✘	Est1 / Est2 / Est3 / Est4

Sesión	Indicador de Evaluación	Criterios Observables
1	Reconoce e infiere emociones a partir de ilustraciones.	Describe al menos dos emociones vistas en las imágenes.
2	Expresa emociones de los personajes mediante dramatización.	Participa activamente en dramatización y usa expresiones faciales o gestos.
3	Analiza perspectivas de diferentes personajes en un conflicto.	Menciona al menos una perspectiva distinta a la propia.
4	Reconoce rasgos de personalidad propios y ajenos.	Identifica su personalidad y respeta diferencias en sus compañeros.
5	Describe hechos y características de Marte.	Responde correctamente al menos dos datos sobre Marte.
6	Participa en la creación colaborativa de un proyecto espacial.	Contribuye con al menos una idea o acción en su grupo.
7	Presenta oralmente una idea breve relacionada al proyecto.	Expone usando una frase o titular relacionado al tema trabajado.
	Reflexiona sobre su aprendizaje y	Expresa un cambio de pensamiento entre




Cambridge One
La sede de tu aprendizaje digital


Cambridge One
La sede de tu aprendizaje digital
Acceso a una amplia gama de actividades, recursos y herramientas para apoyar la enseñanza y el aprendizaje con Cambridge
Iniciar sesión
Registrarse
cambridgeone.org/home


cambridgeone.org/home
Cambridge One
La sede de tu aprendizaje digital
Iniciar sesión
Registrarse


VIRTUD
Cambridge One
La sede de tu aprendizaje digital