

Práctica Pedagógica Mediada por TIC para Mejorar el Proceso Lector en Inglés
en los Estudiantes del Grado Noveno de dos Colegios Públicos de Bogotá, Colombia.

Esperanza Cano Rodriguez

Isabel Soto Torres

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

CENTRO DE TECNOLOGÍAS PARA LA ACADEMIA

MAESTRÍA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA

2018

Práctica Pedagógica Mediada por TIC para Mejorar el Proceso Lector en Inglés
en los Estudiantes del Grado Noveno de dos Colegios públicos de Bogotá, Colombia.

Esperanza Cano Rodriguez

Isabel Soto Torres

Director:

Hugo Alexander Rozo Garcia

Trabajo presentado como requisito para optar al título de
Magíster en Informática Educativa

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

CENTRO DE TECNOLOGÍAS PARA LA ACADEMIA

MAESTRÍA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA

2018

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo de investigación principalmente a Dios quien nos dio día a día la fortaleza, inteligencia, sabiduría y destreza para enfrentar los retos propuestos; a nuestras familias, en especial a nuestros esposos que con su paciencia, tiempo y apoyo moral nos animaban cada día de abatimiento, para continuar con el proceso y a nuestros hijos que aunque pequeños, nos dieron su tiempo y amor para poder finiquitar exitosamente este gran recorrido.

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a Dios por ser el motor y guía principal para esta maestría y a todas las personas que con su apoyo intelectual y humano hicieron posible la culminación de este trabajo de investigación.

En primer lugar agradecemos al asesor y magister Hugo Rozo que con su supervisión y exigencia, estuvo apoyando de forma constante nuestro proceso de investigación, por su disponibilidad, colaboración y conocimiento, que permitió de manera exitosa lograr nuestro objetivo.

De igual manera, agradecemos a los docentes de la Universidad de la Sabana que guiaron el proceso en las diferentes asignaturas, los cuales aportaron de manera significativa a este estudio a través de su orientación y realimentación.

Además es pertinente mencionar que la labor ejercida por los jurados fue satisfactoria, ya que permitió realizar las correcciones apropiadas que llevaron finalmente a realizar una excelente presentación tanto del documento como de la sustentación.

Finalmente, agradecemos a nuestras familias y amigos por apoyarnos en todo el proceso de la maestría, ya que ellos fueron la fortaleza para levantarnos cuando nos sentimos débiles o se nos presentaron ciertos obstáculos.

Resumen

Esta investigación está enfocada en una práctica pedagógica mediada por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) usadas como estrategia para el mejoramiento de la habilidad de lectura en inglés en estudiantes de grado noveno de las instituciones públicas, Porfirio Barba Jacob y República de China de Bogotá, Colombia. Además se realizó con un enfoque cualitativo y bajo la metodología conocida como estudio de caso.

La práctica pedagógica innovadora pretende principalmente formar estudiantes que se habitúen a la lectura en la lengua inglesa con el apoyo de estrategias de lectura para llegar a desarrollar ciertas habilidades lingüísticas, que les permitan realizar ésta práctica de una forma más amena y ágil, instándolos a leer más, lo que les gusta, a conocer otras culturas, diferentes tipos de pensamientos y a descubrir sus propios intereses, finalmente, a hacer de la lectura un momento especial, pudiéndose realizar en cualquier momento, y esto con el apoyo de las TIC y a su avenencia hacia los adolescentes, pues en la actualidad éstas son su mayor aliado, no sólo por la facilidad de uso, sino porque promueve mejores aprendizajes con el fin de que los estudiantes trabajen constructivamente con tareas significativas aplicadas a un contexto real, utilizando medios que les permitan oportunidades de retroalimentación, de trabajo autónomo y a la vez, colaborativo.

Teniendo en cuenta los anteriores objetivos se pudo evidenciar que la implementación de una práctica pedagógica mediada por TIC, contribuyó al desarrollo de la habilidad de lectura en inglés, al ejecutarse un ambiente de aprendizaje guiado por una metodología constructivista, generando con ella una interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante, lo cual permitió el trabajo autónomo al igual que el colaborativo; permitiendo además que el estudiante desarrollara un proceso de lectura estructurado, utilizando las diferentes estrategias lectoras para alcanzar la

buena comprensión de un texto, llevándolo a crear el hábito de leer por gusto (lectura extensiva) fortaleciendo de esta manera, sus habilidades comunicativas en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Palabras claves: Habilidad Lectora, Estrategias de Lectura, Lectura Extensiva, Competencia Lingüística, Práctica Pedagógica, TIC, Interacción Virtual.

Abstract

This research project is focused on a pedagogical practice mediated by the use of the Information and Communication Technologies (ICT), as a strategy for improving reading skills in Ninth Graders at public institutions in Colombia, Porfirio Barba Jacob and República de China schools, a qualitative approach and a case study methodology.

The innovative pedagogical practice intends to train students in order to get used to read in English with the support of some reading strategies. To begin with, this would be helpful to develop specific linguistic abilities in Ninth graders that allow them to read better and in a pleasant way. Also, with the application of this pedagogical practice, students will be encouraged to read more and to read what they like as well as to know not only about other cultures, but other kind of thinking and through this, discover their own interests. Finally, the idea is to make reading special for students using ICT as they could enjoy reading at any moment of the day in a virtual learning environment.

Nowadays, the ICT have become in the greatest all of young people not only because this kind of technology is easy to use, but also because it promotes better opportunities to learn. The ICT have the objective of making students work constructively by significant task applied to a real context, in which, students have the opportunity to receive feedback, to learn to work autonomously and cooperatively.

Taking into account the previous objectives, the contribution of a pedagogical practice implementation mediated by ICT, can be evidenced in the development of the English reading skill, when the learning environment was executed and guided by a constructivist methodology, generating with itself a teacher-student and student-student interaction; it also allows the independent and collaborative work. Beside, the student developed a structured

reading process, using the different reading strategies to achieve the good comprehension of a text, guiding them to create the habit of reading for pleasure (extensive reading) thus strengthening their communicative skills in the foreign language learning.

Key words: Reading literacy, Reading strategies, Extensive reading, Pedagogical practices, ICT, Virtual Interaction.

Tabla de Contenido

Introducción	17
Justificación.....	21
Planteamiento del Problema.....	25
Objetivos	29
Objetivo General	29
Objetivos Específicos.....	29
Marco Teórico Referencial	30
Estado del arte	30
Referente Pedagógico y TIC	31
Referente Pedagógico y Disciplinar.....	34
Marco Conceptual	42
Referente TIC.....	44
Enseñanza virtual o e-learning.....	44
Aprendizaje combinado (<i>blended learning</i>).....	45
Interacción virtual	46
Referente Pedagógico.....	46
Constructivismo	46
Constructivismo Social	47

Pedagogía de la Humanización	48
Aprendizaje Basado en Tareas	49
Aprendizaje Colaborativo	50
Referente Disciplinar	51
Competencia comunicativa	51
Competencia Lingüística.....	52
Lectura Extensiva o Lectura por Placer	53
Estrategias de Lectura	54
Innovación Pedagógica	55
Descripción del Ambiente de Aprendizaje	57
Aspectos Generales	57
Objetivo del Ambiente de Aprendizaje.....	57
Contexto Institucional	57
Descripción de la población Objetivo	58
Estrategia Didáctica	59
Secuencia didáctica	60
Evaluación.....	84
Resultados y Conclusiones de la implementación del Ambiente de Aprendizaje	86
Aspectos Metodológicos	88

Fase Pre- Activa	89
Población y Muestra.....	89
Selección y definición del caso	90
Fase interactiva.....	91
Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	91
Observación participativa (Diario de campo)	92
Pre-Test (cuestionario disciplinar)	93
Encuesta (cuestionario a docentes y estudiantes).....	93
Análisis de información (RAE).....	94
Fase Post- activa.....	94
Post-test (cuestionario disciplinar).....	94
Grupo focal (cuestionario que responde a los referentes pedagógico, tecnológico y disciplinar)	95
Unidad de análisis	95
Análisis de datos	96
Consideraciones éticas	96
Papel del investigador	97
Resultados o Hallazgos	98
Habilidad de lectura	102
Estrategias de lectura.....	103

Lectura extensiva	110
Vocabulario	114
Praxis	119
Rol del docente.....	119
Rol del estudiante	125
Evaluación.....	131
Interacción virtual	135
Trabajo colaborativo.	136
Trabajo individual	140
Conclusiones	145
Prospectiva	153
Lista de Referencias	155
Anexos.....	164

Lista de Figuras

Figura 1 Secuencia Didáctica Ambiente de Aprendizaje.....	83
Figura 2 Rúbrica de Auto -evaluación del Ambiente de Aprendizaje.	87
Figura 3 Rejilla de sistematización	99
Figura 4 Red Semántica	100
Figura 5 Pre-test: Interpretación de significados	104
Figura 6 Uso de estrategias de lectura (skimming/scanning) antes de la práctica	105
Figura 7 Inferir información del texto (Pre-test).....	105
Figura 8 Uso de estrategias de lectura (skimming/scanning) Post test	107
Figura 9 Uso de vocabulario en la elaboración de la línea del tiempo.	108
Figura 10 Inferir información del texto (Post-test)	109
Figura 11 Apropiación de vocabulario y gramática.....	112
Figura 12 Manejo de estrategias de lectura.....	113
Figura 13 Uso de vocabulario y gramática (Pre-test))	115
Figura 14 Enriquecer vocabulario de forma progresiva.....	116
Figura 15 Uso de vocabulario y gramática (Post- test)	117
Figura 16 Programación de la sesión de trabajo.	121
Figura 17 Trabajo por parte de los estudiantes, reflejado en la plataforma.	122
Figura 18 Acceso a textos virtuales.	125

Figura 19 Autonomía frente a la entrega de tareas.	127
Figura 20 Resultados del pre-test y post-test	133
Figura 21 Publicaciones en el muro del grupo focal (1)	137
Figura 22 Publicaciones en el muro del grupo focal (2)	137
Figura 23 Publicaciones en el muro del grupo focal (3)	138
Figura 24 Canales de comunicación a través de la red	139
Figura 25 Intervenciones de acuerdo a los ritmos de aprendizaje.....	140
Figura 26 Tareas en el blog (para el grupo focal)	142
Figura 27 Comparación de trabajos.	143
Figura 28 Registro de entregas extemporáneas.....	143

Lista de Tablas

Tabla 1 Análisis de datos por Categoría 100

Lista de Anexos

Anexo 1: Resultados Prueba ICFES 2015	164
Anexo 2: Resultados Pre-test	165
Anexo 3: Carta de validación (Test de comprensión de lectura y Encuestas)	167
Anexo 4: Diario de Campo	168
Anexo 5: Prueba de Lectura (Pretest – Post test).....	172
Anexo 6: Encuesta a Docentes	181
Anexo 7: Encuesta a Estudiantes	183
Anexo 8: Análisis de Información (RAE).....	184
Anexo 9: Resultados del Post- test.....	186
Anexo 10: Carta de validación (Grupo Focal)	188
Anexo 11: Grupo Focal.....	189
Anexo 12: Consentimientos Informados.....	190

Introducción

En un mundo globalizado, donde la exigencia se hace más grande en cuanto al desarrollo de competencias en diferentes áreas del saber, se necesita empezar a dar pasos extensos que vayan en beneficio de promover prácticas innovadoras desde los campos de formación, donde el educando sea el protagonista del proceso educativo, siendo capaz de desenvolverse, de manera sólida, ante situaciones que requieren de aportes significativos para la sociedad.

En concordancia con lo anterior, para estar en la capacidad de contribuir al crecimiento de una sociedad del aprendizaje, sociedad del conocimiento o sociedad-red (Castells, 2001), se debe orientar al educando en tener una visión integral para conocer el mundo, donde se hace fundamental el dominio de dos o más idiomas, al igual que conocer e interactuar con las herramientas tecnológicas, lo cual es pertinente para optimizar y mejorar ámbitos en la educación. Es valioso resaltar que dichas capacidades en la actualidad no se deben ver con la semántica del gusto, sino como una necesidad y por ende, deben ser incluidas y fortalecidas de manera continua en las instituciones educativas, compartiendo propuestas llamativas y productivas, que cumplan con los propósitos del MEN (Ministerio de Educación Nacional de Colombia) dentro del marco normativo para la enseñanza de lenguas extranjeras los cuales se pueden encontrar en los Artículos 21, 22 y 23 de la Ley General de Educación 1994, Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 y Ley 1651 – Ley de bilingüismo, documentos que evidencian los beneficios que posee el tener dominio de una lengua extranjera para poder avanzar y ejercer una postura activa en busca de la posibilidad de construir el conocimiento.

Con base en lo anterior, el dominio de una lengua extranjera como el inglés, se hace indispensable alrededor del mundo, ya que es una de las lenguas con mayor auge y es por esto

que en países como Colombia, a través del Ministerio de Educación, se ha querido mejorar el desarrollo de dicha lengua, mediante la implementación de diferentes programas que apoyan estos propósitos. Entre estos encontramos el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) que pretende “formar ciudadanos capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural” (MEN, 2006, p. 6)

Entonces, es válido mencionar que a partir del PNB ya referenciado, se dio inicio a una serie de propuestas como el **Modelo de Colegios Bilingües**, el cual fue creado en el año 2008, en colegios que se encontraban en los procesos de certificación internacional de docentes con el propósito de promover el aprendizaje de una segunda lengua, utilizando la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning) para niños, niñas y jóvenes de los colegios públicos de Bogotá. Los avances que ha tenido éste modelo, se han determinado con el acompañamiento de la Secretaría de Educación de Bogotá, mostrando el alcance de un nivel intermedio de competencia en segunda lengua. Los 16 colegios que hoy manejan este modelo de educación bilingüe le han vinculado año tras año de manera gradual y progresiva. (Modelo bilingüe, 2008).

En el año 2013 se dio inicio al programa **Linguaventuras**, el cual se da con un convenio entre SED (Secretaría de Educación), Consejo Británico y la organización AIESEC (era originalmente un acrónimo para Asociación Internacional de Estudiantes en Ciencias Económicas y Comerciales. AIESEC ya no es usado como acrónimo, simplemente es el nombre de la organización, una organización sin ánimo de lucro, no política e independiente, manejada por estudiantes y recién graduados de instituciones de educación superior) quien es la empresa encargada de contratar los extranjeros denominados cooperantes, estos son dirigidos por un docente de inglés del sector público, quien orienta con las distintas metodologías y didácticas,

según las edades y contexto, tal como lo propone la reorganización curricular por ciclos de la Secretaría de Educación de Bogotá. Éste proyecto que continúa vigente, privilegia las habilidades de escucha y habla en el idioma inglés (SED, 2010).

De igual manera se encuentra **El Plan Distrital de Segunda Lengua**, cuyo propósito es afianzar el aprendizaje de una lengua extranjera para niños, niñas y jóvenes de colegios oficiales, por medio de la implementación de aulas de inmersión para grupos de 25 estudiantes que se implementará en 104 colegios del Distrito mediante tres estrategias: la primera, dando certificación continua a los docentes para la enseñanza del inglés; como segunda táctica se dará guianza en el modelo pedagógico y en la formación docente; y la tercera, habrá acompañamiento en los ambientes de aula y a los voluntarios extranjeros. Todo esto con el fin de fortalecer el proyecto de linguaventuras, antes nombrado.

Además, para aquellas instituciones distritales que aún no se encuentran inmersas dentro de estos proyectos en lengua extranjera, podrán recibir como apoyo transversal: formación docente, visitas por parte de SED para fortalecer el proyecto de bilingüismo, revisión del currículo, apoyo en el uso de los textos escolares virtuales del ministerio de Educación como English Please, producido por el British Council. (Plan Nacional de segunda Lengua 2016)

Teniendo como referente las anteriores propuestas del MEN, las cuales pretenden formar ciudadanos competentes y hábiles en una lengua extranjera, se puede evidenciar que están diseñadas para grupos pequeños de estudiantes y no están disponibles para todo el sector público, al igual que desarrollan algunas habilidades para el aprendizaje de una lengua extranjera, dejando casi siempre de lado la habilidad de lectura.

Es por eso que mediante esta investigación se busca trascender en la adquisición de la lengua extranjera (Inglés) apoyando la iniciativa del Ministerio de Educación, en beneficio de

estudiantes del grado noveno, del Colegio Porfirio Barba Jacob y República de China con la implementación de una práctica pedagógica mediada por TIC, que busca desarrollar la habilidad de lectura como evidencia de que “leer por placer es la principal fuente para mejorar el estilo de la escritura, aumentar el léxico y usar adecuada e inconscientemente las construcciones gramaticales en cualquier lengua” (Krashen, 2011 p. 23), lo cual le transmitirá seguridad y mayor coherencia al educando a la hora de expresarse en la lengua inglesa.

Justificación

Las exigencias de la globalización manifiestan que deben darse cambios en los modelos educativos, en los usuarios de la formación y en los escenarios donde ocurre el aprendizaje. (Salinas, 1997). Por lo tanto, en Colombia desde el Ministerio de Educación se han empezado a desarrollar propuestas que buscan mejorar el nivel en diferentes saberes, para llegar a ser competentes y así trascender a una sociedad del conocimiento. Una de las propuestas a desarrollar, se enfoca en el dominio de la lengua extranjera (inglés). Es así, que desde el año 2004 hasta la actualidad, se ha estado trabajando en tal ideal, implementado proyectos como: El Programa Nacional de Inglés (2015, 2025) el cual es una estrategia integral, intersectorial y a largo plazo, que recoge las experiencias de proyectos anteriores y manifiesta que se plasmará un trabajo en equipo con toda la comunidad educativa para que los colombianos lleguen a tener el mejor nivel de inglés de Suramérica para el año 2025 (MEN, 2014).

Por consiguiente, para poder obtener resultados positivos apoyando lo expuesto anteriormente, se necesita ejercer un trabajo colaborativo desde las instituciones educativas, donde se hace primordial aplicar prácticas pedagógicas que fortalezcan las habilidades comunicativas, las cuales son los principales ejes, que hacen que el estudiante pueda usar de forma adecuada la lengua extranjera y la inclusión de las TIC, cuyas herramientas apoyan el proceso formativo que se genera entre estudiantes, profesores y contenidos (Bustos y Coll, 2010), de una forma interactiva e innovadora, creando un ambiente formativo que lleve al educando a tener un mejor nivel, lo cual se va a ver reflejado en las pruebas Saber cómo uno de los referentes de calidad educativa del país y además para que los educandos puedan construir caminos firmes de interacción, de forma que se comuniquen con mayor facilidad con otras

culturas, permitiéndoles conocer y compartir estilos de vida, costumbres e ideales en pro de empezar a forjar su proyecto de vida, pensando en aportarle al desarrollo del país.

Con los estudiantes de noveno del colegio Porfirio Barba Jacob y República de China se genera una propuesta de investigación que ayuda a responder de forma específica a lo planteado en el apartado anterior, donde se busca establecer la contribución de una práctica pedagógica mediada por TIC para el desarrollo de la habilidad de lectura en inglés. La cual es innovadora y pertinente para la solución de las diferentes falencias halladas, no solo en la enseñanza del inglés, sino también en general, para la enseñanza tradicional de la educación pública en Colombia; y como ya se ha afirmado, porque esta innovación es de suma importancia para la intervención de las TIC, así como afirma Crookes, (2003): se pueden promover mejores aprendizajes, con el fin de que los estudiantes trabajen constructivamente, con tareas significativas aplicadas a un contexto real, utilizando medios que les permitan oportunidades de retroalimentación, de trabajo autónomo y a la vez colaborativo, y estos son los medios tecnológicos, en donde el estudiante y docente pueden encontrar una gran variedad de herramientas ya existentes para facilitar sus planeaciones.

De igual manera, la intervención de la tecnología también debe influir en el profesor, donde éste no considere ser la única fuente de información si no que acepte un nuevo rol, en el cual el proceso de enseñanza y aprendizaje se comparta junto con el estudiante, transformando ciertas concepciones erróneas acerca de que la tecnología, como por ejemplo, que ésta reemplazará al docente y por ende quedará sin trabajo, como afirma (Hanson- Smith, 1997)

Los computadores no reemplazan a los profesores, ya que no pueden realizar cosas significativas como ellos, cómo planear una clase, asesorías individuales, preparación y selección de materiales, evaluación del proceso y producto, etc. Los profesores del futuro realizarán las mismas funciones de ahora, pero con el uso de la tecnología darán

a sus estudiantes un ambiente de aprendizaje más agradable. Los computadores se volverán nuevas herramientas, o esclavos, se encontrará que la tecnología exige nuevas clases de relaciones entre estudiantes y docentes, debe ser más autónoma, con estudiantes activos y profesores con una nueva mentalidad, renunciando a su poder y autoridad. El efecto de la revolución digital en la enseñanza aprendizaje será enorme y la docencia debe estar preparada para los cambios que vienen (p. 8).

Indudablemente así como lo afirmaron Hanson y Smith hace una década, se debe dar un papel responsable al docente dándole un giro, un nuevo aire al proceso de enseñanza actual, en el cual, no se deje de lado la labor presencial sino que ésta sea apoyada desde lo virtual para complementar los contenidos.

Todo lo anterior se verá reflejado en la implementación de un ambiente de aprendizaje donde de manera primordial se motiva al educando a leer textos de su interés en inglés, con el fin de lograr un estilo aceptable de escritura, adquisición de vocabulario, mejora en la ortografía, y manejo de construcciones gramaticales Krashen, (2011). Además, se permite la participación del docente y estudiantes, en la elaboración de las tareas que fortalecen el proceso de lectura donde según en mención puede predecir, relacionar, interpretar, descifrar y conectar información. Finalmente, tal como lo describe Morales y Ferreira, (2008) se incentiva el trabajo colaborativo y se toman las TIC como soporte a las sesiones virtuales para que el estudiante complemente lo trabajado en el aula presencial, llevándolo a hacer partícipe de un proceso de enseñanza y aprendizaje, que le permite una interacción constante, teniendo en cuenta un óptimo trabajo sincrónico y asincrónico acomodado a cada ritmo de trabajo; también, obtener la oportunidad para una realimentación, a partir de la cual pueda corregir falencias relacionadas con el proceso y además, avanzar en el desarrollo, no solo de la habilidad de lectura, sino en las otras habilidades comunicativas, asuntos fundamentales para tener un nivel apropiado en el manejo de la lengua

extranjera, condición para conocer otras culturas con mayor facilidad y poder crecer en su ámbito social y capital cultural.

Planteamiento del Problema

El desarrollo formativo, social, económico, cultural y tecnológico, se hace indispensable en cualquier parte del mundo para llegar a ser parte de una sociedad globalizada con fundamentos sólidos de conocimiento. Pero en primera instancia, hay que reconocer que el mundo no está en una posición equitativa para responder ante las exigencias mencionadas, ya que se mantiene un paralelo de competitividad entre los países que están en constante crecimiento, con un nivel alto de liderazgo, investigación e implementación de TIC y aquellos que se encuentran en una posición poco productiva a nivel mundial, porque no se ha tenido el apoyo económico y la formación adecuada para evolucionar dejando de pertenecer a una sociedad agrícola o industrial (Cabero, 2004).

Si bien, un alto grado de desigualdad se vive en Latinoamérica, en cuanto al factor educativo que enfrenta dos desafíos de enorme magnitud. Por un lado, debe cumplir las asignaturas pendientes del siglo XX, tales como universalizar la cobertura preescolar, básica y media; incorporar las poblaciones indígenas al sistema escolar; mejorar la calidad y resultados de la enseñanza de competencias básicas; modernizar la educación técnica de nivel medio y superior; y masificar la enseñanza de nivel terciario; por otro lado, debe dar el salto hacia el siglo XXI y emprender las nuevas tareas de las cuales depende el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural (Brunner, 2001).

Dichos desafíos deben asumirse con responsabilidad y de forma inmediata para poder trascender en un mundo que está en constante cambio. Por lo tanto, uno de los mayores retos que tiene un país en condiciones desfavorables, con el fin de incorporarse en una sociedad globalizada, es que su población llegue a tener dominio, como mínimo, de una lengua extranjera para tener mayor oportunidad para el acceso al conocimiento, ser competitivos y conocer otras

formas de vida (MEN, 2014). El inglés como una de las lenguas con mayor cobertura a nivel mundial, ha sido la elección para muchos países, entre ellos, Colombia, donde se han empezado a diseñar e implementar estrategias y programas con el objetivo de mejorar el nivel de dicha lengua.

En concordancia con lo mencionado en el apartado anterior, es importante resaltar que desde el año 2004 el Ministerio de Educación de Colombia diseñó el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) y estipuló los lineamientos y objetivos para su desarrollo en todo el país; dicho programa ha venido funcionando de una manera poco equitativa, ya que existen factores que repercuten en la poca eficacia y cobertura de dicho proyecto. Es así que Cárdenas (2006), cuestiona la idoneidad de las condiciones del país para el bilingüismo, pues se establecen pocas horas para la enseñanza del inglés, hay escasez de materiales y profesores calificados, las clases son numerosas y, en general, existen pocas oportunidades para usar inglés en comunicación auténtica”. Además, según el mismo autor, el PNB trajo consigo la definición de estándares nacionales para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras sin un análisis profundo de la implementación de los mismos a la luz de los rasgos sociales, culturales y económicos del país.

Lo anteriormente dicho se puede atribuir en parte a la falta de innovación de los docentes en sus prácticas pedagógicas porque éstas se imparten de manera monótona, como se realizaban hace más de 20 años, sin tener en cuenta el contexto de los estudiantes, inmersos en una sociedad tecnológica e informática. “La entrada en escena de las TIC modifica en buena medida las variables y extienden los procesos educativos más allá de las paredes de un centro escolar.” (Coll y Monereo, 2008, p. 18).

En Colombia, las competencias comunicativas de la lengua inglesa son evaluadas constantemente por instituciones a nivel mundial y local, entre ellas está: el English Proficiency Index (EF EPI), que en los resultados obtenidos de pruebas estandarizadas (EF EPI, 2016), anuncia que el país se encuentra en el puesto número cuarenta y nueve de setenta países alrededor del mundo con un nivel muy bajo. Además, el resultado que reflejan las pruebas Saber 11, en el segundo semestre de 2015, en el componente de lengua extranjera (Inglés), describe que aproximadamente el 82 por ciento de los estudiantes de básica y media que presentaron la prueba, se ubican en las categorías –A1 y A1 (Anexo 1) los niveles más básicos del idioma inglés, según el marco común Europeo. Es relevante resaltar que las dos pruebas evalúan la comprensión de textos escritos, donde el estudiante debe saber leer e interpretar el mensaje para luego dar respuestas coherentes.

Para abordar la anterior situación de manera específica, existe una evidencia clara y es la que se ha podido corroborar, a través de la experiencia, observación sistemática y aplicación de una prueba de diagnóstico al grado noveno en el año 2016, en el colegio Porfirio Barba Jacob de la localidad de Bosa y en el colegio República de China IED en la localidad de Engativá, donde los resultados constatan que los estudiantes de bachillerato de dichos colegios, están en la categoría A1 (ICFES, 2015), en el dominio de una lengua extranjera, tal como se evidencia en el anexo 1 debido a que no existe prioridad para ejecutar un proyecto integral que fortalezca los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, en las instituciones; en el cual, el estudiante tenga la oportunidad de desarrollar a cabalidad, las habilidades comunicativas, principalmente la habilidad de lectura, como aquella que no se ha fortalecido de forma constante, así como lo afirma Mikulecky (2008) quien menciona que es importante tener en cuenta estrategias de lectura en pro de guiar al educando a interpretar diferentes textos, lo cual le permite, responder

asertivamente a las pruebas de calidad y además tener una postura crítica y segura a la hora de comunicarse en la lengua inglesa. Además, dicha asignatura se ha desarrollado cumpliendo un plan de estudios enfocado a que las clases se impartan a través de ejercicios y actividades tradicionales, sin incentivar al trabajo colaborativo y al uso de las TIC, donde se potencien aspectos socio-afectivos, cognitivos y lúdicos con el fin de crear condiciones y circunstancias que propicien el aprendizaje del estudiante de una forma contemporánea (Guardia, 2012), y que admitan aprender de forma significativa y para la vida.

Teniendo una referencia de cómo se está constatando el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (Inglés) en estudiantes de bachillerato, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo una práctica pedagógica mediada por TIC contribuye al desarrollo de la habilidad de lectura en Inglés para los estudiantes de grado noveno de los Colegios Porfirio Barba Jacob y República de China?

Objetivos

Objetivo General

Establecer la contribución de una práctica pedagógica mediada por TIC, al desarrollo de la habilidad de lectura en inglés, en los estudiantes de grado noveno de los Colegios Porfirio Barba Jacob y República de China.

Objetivos Específicos

- Caracterizar las prácticas pedagógicas que se realizaban en el 2016 para la enseñanza del inglés en la habilidad de lectura, con los estudiantes de noveno grado en los colegios en estudio.
- Identificar el método y las estrategias lectoras de acuerdo con la literatura que favorecen la iniciativa de leer por placer.
- Diseñar e implementar una práctica pedagógica mediada por TIC que contribuya al desarrollo de la habilidad de lectura.
- Analizar los resultados de implementar una práctica pedagógica y su posible contribución al desarrollo de la habilidad de lectura.

Marco Teórico Referencial

Estado del arte

El Ministerio de Educación de Colombia ha buscado optimizar la competencia comunicativa de la lengua inglesa en los educandos de primaria y bachillerato de las instituciones educativas del país como uno de los fundamentos principales para empezar a ser competitivos desde el ámbito global, a través de programas de bilingüismo. Estos programas a partir de su implementación, han generado resultados que muestran algunos puntos de partida que se deben tener en cuenta para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés, ya que reflejan que los estudiantes de bachillerato, especialmente de colegios oficiales, tienen un nivel bajo en el dominio de dicha lengua, debido a factores tales como: organización del plan de estudios, intensificación horaria, calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, inclusión de recursos didácticos y sumado a eso, las prácticas educativas no han manejado estrategias innovadoras que introduzcan al estudiante a fortalecer las habilidades comunicativas de manera eficaz, en particular la habilidad lectora. Mikulecky (2008, p 1), indica que “la lectura es esencial para la adquisición de una lengua extranjera”, porque, por medio del ejercicio de lectura, el estudiante puede mejorar su léxico y gramática, puntos fundamentales para trascender en las demás habilidades.

Para empezar a tener una visión, del avance investigativo que se ha generado, alrededor del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, con estudiantes que tienen ciertas características sociales y cognitivas similares a los descritos en el problema, se realizó una búsqueda en diferentes fuentes bibliográficas tales como: artículos de investigación, tesis doctorales, libros disciplinares, entre otros, las cuales tienen una fecha de publicación entre el 2001 y el 2016.

Además, dichas publicaciones se encuentran en bases de datos de carácter académico y científico como son: Redalyc, Scielo, Dialnet, EBSCO y ProQuest.

Referente Pedagógico y TIC

Desde el referente pedagógico y TIC se han encontrado investigaciones que fundamentan el presente estudio, a través de propuestas que incluyen experiencias formativas en idiomas, donde la inclusión de TIC y estrategias pedagógicas se apoyan para mejorar el nivel de inglés de los educandos en estudio. Una de las investigaciones es la planteada por Martínez, (2006), cuyo propósito general es describir el contexto en que se encuentran las TIC en la enseñanza y analizar el modo cómo éstas influyen en la motivación de los alumnos hacia el inglés y en su percepción del propio aprendizaje. Los estudiantes que participaron en dicho proceso de investigación, se encuentra cursando la secundaria tanto de colegios públicos como privados, de Barcelona, España con quienes se hizo un trabajo de observación desde un grupo control y grupo experimental, aplicando el recurso “web Quick Reference Guide”, para analizar el grado de motivación que surge por parte de los estudiantes cuando ellos se involucran con el uso de dicho recurso para aprender inglés. A partir de la experiencia en la utilización de la herramienta tecnológica, se aplicaron cuestionarios de opinión, tanto a estudiantes, como a docentes de la disciplina, en los que se reflejaron resultados favorables en cuanto motivación y esfuerzo en aprender inglés desde la utilización de las TIC y percepción, por parte de los alumnos, que indica que su profesor de inglés es eficaz cuando utiliza las TIC.

Los hallazgos encontrados en dicho estudio sustentan la idea del proyecto de investigación, ya que lo que se quiere es utilizar las herramientas Tecnológicas de comunicación, como soporte al proceso de enseñanza aprendizaje que se va a dar, para que el estudiante se motive a realizar las actividades propuestas y de igual manera, éstas le permitan trabajar con eficacia, tanto en el aula

presencial, como desde un ambiente virtual con apoyo del docente, quien debe ser idóneo en el manejo de las mismas.

Otro estudio que complementa lo expuesto anteriormente, es el presentado por Renau y Pesudo (2016), donde se tiene como propósito analizar y discutir las opiniones y reacciones hacia el uso de una nueva estrategia de enseñanza y aprendizaje (WebQuest) en una clase de Inglés como segundo idioma con estudiantes de secundaria de Castellón, España. Durante el desarrollo de la investigación, los participantes se involucraron a un proceso formativo, guiado por una estructura del plan de trabajo conformado por una introducción, una tarea, un proceso, unos recursos, una evaluación y una conclusión, lo cual incentivaba a construir su propio aprendizaje con apoyo de un grupo de trabajo. Los resultados obtenidos, después de la implementación de la estrategia, describen que los involucrados en el proceso se sintieron motivados en realizar el plan de trabajo presentado por el docente, ya que permitió explorar la web, trabajar en colectivo, utilizar diferentes herramientas tecnológicas y conocer sobre nuevas temáticas de manera interactiva. Por lo tanto, son relevantes para el presente estudio, dado que, muestran la forma para abordar un plan de trabajo en inglés apoyado por las herramientas tecnológicas de comunicación, desde las que, el participante puede indagar, navegar, participar y exponer los conocimientos de forma interactiva.

Teniendo en cuenta que el presente estudio busca trabajar la modalidad de aprendizaje combinado (*blendedlearning*), se encontraron propuestas de investigación que le sirven, a modo de soporte.

Uno de esas propuestas es la que revela Morales y Ferreira, (2008), cuyo objetivo principal consiste en visualizar cómo los principios metodológicos provenientes de los enfoques de enseñanza de lenguas (“Enseñanza de Lenguas basada en Tareas” y “Aprendizaje Cooperativo”)

pueden ser aplicados de manera efectiva en el diseño de actividades para el desarrollo de las destrezas lingüísticas en ambientes no presenciales y semi-presenciales. Para llegar a lograr dicho objetivo se debió tomar ciertas estrategias metodológicas provenientes de dichos enfoques de enseñanza de lenguas para ver su ejecución en una modalidad de Aprendizaje combinado, donde un grupo de estudiantes, de primer año de la carrera de Pedagogía en Inglés de una universidad privada de Concepción, Chile, tuvo la oportunidad de trabajar y reforzar de manera autónoma las habilidades comunicativas en un escenario semi-presencial apoyado por TIC llegando a obtener mejores resultados que los estudiantes que solo estaban tomando clases de manera presencial con escaso apoyo de las tecnologías. A partir de los resultados arrojados en la investigación expuesta sobresalen una serie de conclusiones, las cuales mencionan la eficacia de involucrar un modelo de aprendizaje combinado, apoyado en primera instancia, en un enfoque proveniente, de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador y de un diseño de Aprendizaje Cooperativo donde los educandos deben ejercer sus responsabilidades para bien común. En segunda instancia, una enseñanza basada en tareas para que el educando pueda aprender haciendo, a través de actividades presenciales y virtuales. Lo anterior fue el soporte usado por el aprendiz para que tuviera más oportunidades de interacción, practicando distintas habilidades lingüísticas, teniendo como medio, el uso de herramientas de comunicación (Chat, Blog, foros) en la lengua extranjera y esto permitió un aprendizaje mayor. Esta investigación es una guía para afianzar la idea que se tiene de trabajar la modalidad mixta de enseñanza y aprendizaje como una estrategia que busca enriquecer la formación en inglés con estudiantes que tienen poca intensidad académica y que deben empezar a forjar el aprendizaje autónomo, a través de un aula virtual, donde se le da la oportunidad de complementar lo trabajado en clase con actividades interactivas que consisten en crear productos, complementar y asociar información,

describir situaciones, reconocer vocabulario, resolver cuestionarios, hacer aportes, compartir información, entre otras tareas.

Existe otro estudio, que da a conocer la importancia de la modalidad de aprendizaje combinado en la enseñanza y aprendizaje del inglés expuesto por Bañados, (2006), quien buscó, a través de dicha modalidad optimizar las habilidades comunicativas en la lengua extranjera, desarrollando un ambiente de aprendizaje apoyado por una plataforma donde los estudiantes de la universidad de Concepción en Chile, que cursan el segundo semestre de lenguas, quienes están en constante interacción con los demás estudiantes, el docente y las tareas planteadas. Además, se dio un proceso presencial donde se recibía explicación y realimentación de los temas a trabajar. Los resultados que se obtuvieron a partir del desarrollo del ambiente de aprendizaje muestran que los estudiantes mejoraron sus habilidades comunicativas, debido a la participación constante en el programa interactivo, el cual contenía herramientas y tareas que permitieron la integración de dichas habilidades. A partir de lo mencionado, se puede orientar el estudio actual mediante la organización de un ambiente propicio para los participantes con el apoyo de una plataforma virtual, donde se proporcione una interacción direccionada con actividades que se enfoquen en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y que además, apoyan el trabajo ejecutado en el aula presencial.

Referente Pedagógico y Disciplinar

En el referente pedagógico y disciplinar se muestran investigaciones que le aportan al presente estudio, ya que dan a conocer estrategias, recursos, metodologías y roles que son el soporte para conocer cómo trabajar en un ambiente de aprendizaje donde se busca mejorar la habilidad de lectura en inglés con estudiantes que se caracterizan por tener un Nivel A, según el marco común Europeo.

Como punto de partida, Bravo,(2011) expone su propuesta de investigación, la cual tiene como objetivo establecer relaciones entre la cantidad y la calidad del conocimiento léxico y la habilidad de comprensión lectora en aprendientes de inglés como lengua extranjera de la universidad de Maule, Chile . La metodología del estudio se generó mediante la aplicación de Test para recoger datos que describen que las dimensiones de cantidad y calidad del conocimiento del léxico son influyentes en el desempeño lector del aprendiente de inglés como idioma extranjero, ya que los participantes cada vez que se enfrentaban a desarrollar actividades de aplicación de léxico, pudieron enriquecerlo para comprender la lectura posterior con mayor facilidad. Dichos resultados cooperan al presente estudio, ya que fortalecen la idea de incorporar en el desarrollo del ambiente de aprendizaje test de vocabulario, como una estrategia, que permita al estudiante identificar y asociar el significado de palabras de manera progresiva para hacer las lecturas con mayor fluidez.

Apoyando la estrategia de adquisición de vocabulario planteada en el anterior estudio, se tienen en cuenta otros que especifican más estrategias de lectura y formas de diseñar un proceso de lectura en inglés. Manzano, (2007) analizó la relación que existe entre estrategias de lectura aplicadas en diferentes niveles de dominio de la lengua inglesa, el predominio de determinados estilos y el rendimiento académico en el aprendizaje del idioma inglés. Los Estudiantes de segundo año de las diferentes carreras que se imparten en la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba con un nivel A1, fueron los actores que participaron durante el proceso investigativo, con quienes se manejó una metodología basada en la implementación de dos cuestionarios, uno de ellos es el denominado CHAEA, el cual se usó para identificar los estilos de aprendizaje: Activo, Pragmático, Reflexivo y Teórico, de Honey – Alonso (2000), según la interpretación de Manzano, (2007), que caracterizaban a los participantes de la investigación y el otro es el

Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Lectura descritas de la siguiente manera: conocimientos previos, traducción, interpretación y extrapolación que ponían en práctica los participantes durante un proceso lector.

Después del desarrollo de la metodología se obtuvieron resultados que describen, en primera instancia, la importancia de utilizar estrategias de lectura, acordes a los estilos de aprendizaje “pragmático y reflexivo” para obtener resultados favorables durante un proceso lector debido a que el estudiante está inmerso en resolver ejercicios donde puede analizar, reflexionar y tomar determinaciones para ejecutar lo propuesto, y también con la oportunidad de llevar a la práctica de manera inmediata lo que ha adquirido, a través del ejercicio lector afianzando las demás habilidades comunicativas.

Lo anterior ejemplifica hallazgos importantes que favorecen el planteamiento de la investigación, ya que se quiere desarrollar un ambiente de aprendizaje enfocado en el fortalecimiento de la habilidad de lectura, donde los estudiantes mediante la elección de estrategias lectoras según sus estilos de aprendizaje mejoren la comprensión del texto y esto les brinda bases para tomar una posición reflexiva y práctica durante el desarrollo de cada tarea.

De igual forma, Izquierdo y Jiménez (2014) en su investigación se enfocan en buscar y determinar el impacto de tres estrategias de lectura en inglés (identificar información específica, entender la idea principal y hacer predicciones) en la promoción de la autonomía y la comprensión con seis estudiantes de noveno grado en un colegio público rural, en Colombia. Para determinar el impacto que generó dichas estrategias, fue necesario tener en cuenta algunas construcciones teóricas, tales como: autonomía, motivación, lectura y estrategias de lectura, las cuales fueron tenidas en cuenta en el diseño pedagógico organizado en tres fases consecutivas: pre-reading, while-reading and post-reading. Además los autores en su interpretación de Williams (1996)

indican que, la primera fase (pre reading) ayuda a introducir, motivar y aumentar el interés en el tema que el educando va a tener en cuenta para escoger el texto. En la segunda fase (while reading), el estudiante entiende lo escrito y se aclara el contenido del texto. Y en la última fase (post reading), el docente puede preguntar al estudiante acerca de la perspectiva que tiene sobre lo leído, se hace necesario examinar el output, hacer la retroalimentación y a modo de conclusión, reflexionar sobre cómo se puede relacionar lo leído con sus experiencias, intereses y su propio conocimiento.

Los resultados evidenciaron que los estudiantes adquirieron algunos rasgos de autonomía, tales como tomar decisiones para aprender y hacer sus tareas asignadas, ser más conscientes de su proceso de lectura y estar más motivados para el aprendizaje. Así mismo, la capacitación referente a las estrategias de lectura *scanning*, *skimming* y *making predictions* les permitió mejorar su comprensión lectora. Por lo tanto, dicha propuesta proporciona a esta investigación una estructura del plan lector que enfoca al estudiante a realizar el ejercicio en tres momentos de manera organizada y además, lleva al estudiante a tomar la iniciativa de leer porque maneja unas estrategias apropiadas a su nivel y que además le facilitan la comprensión de los textos.

En concordancia con las anteriores investigaciones existe un estudio de caso expuesto por Nishino, (2007); quien trabajó con dos estudiantes de bachillerato, Japoneses que estaban iniciando el fortalecimiento de la habilidad de lectura en inglés, a través de un programa de lectura extensiva, donde expone que el uso de unas estrategias de lectura, tales como: predecir vocabulario, elaborar un glosario y relacionarlo encontrado con conocimientos previos, ayudan a que el participante comprenda la lectura, motivando a que siga leyendo porque el aumento de su vocabulario le facilita hacer el ejercicio. Sin embargo, este proceso debe darse con el soporte del docente, quien puede suministrar al participante textos acordes a su nivel, que presenten temas de

su interés y que fácilmente los pueda relacionar con su primera lengua. Dichos aportes, son pertinentes para el estudio actual, ya que lo que se busca es motivar a los estudiantes a que lean con la inclusión de unas estrategias que se enfocan en enriquecer su vocabulario para la comprensión del texto, donde cada vez sientan que su léxico ha aumentado y que por dicha razón pueden leer con mayor frecuencia y fluidez.

A través de Mendieta, Múnera, Olmos, Onatra, Pérez, y Rojas, (2015), una vez más se hace referencia a la importancia de llevar a cabo un ambiente de aprendizaje, donde se fomente la comprensión de lectura, pero en este caso, desde el aprendizaje auto-dirigido y mediado con una estrategia colaborativa. Su objetivo principal es examinar si el uso de la lectura estratégica colaborativa (CSR en inglés) podría fomentar la comprensión en los estudiantes y al mismo tiempo ayudarles a convertirse en aprendices auto-dirigidos. La muestra está conformada por estudiantes de 5 instituciones públicas a nivel de Colombia con un nivel A1, a quienes se les aplicó una serie de test y cuestionarios de lectura para identificar conocimientos previos y manejo de estrategias lectoras, además se les guío para llevar a cabo una estrategia de lectura colaborativa con apoyo de un diario de aprendizaje (CSR learning log). Los resultados reflejaron que la comprensión de lectura en inglés se puede mejorar utilizando una estrategia de trabajo colaborativo, donde los educandos ejerzan un papel activo, participando continuamente en el proceso de las actividades y demostrando sus intereses para dar a conocer sus puntos de vista que finalmente permiten solucionar ciertas dificultades de trabajo. Además, fomentar la autodirección a través del trabajo independiente y el desarrollo de tareas autónomas es fundamental para llevar un proceso lector completo. A partir de dichos resultados, se puede reconocer que el uso de una estrategia didáctica, fundamentada en el trabajo colaborativo y auto-dirigido, ayuda a desarrollar un proceso lector en inglés de forma completa y enriquecedora.

Dicha postura es un soporte importante para la propuesta de investigación, debido a que el proceso de lectura que se va a manejar tiene incorporadas una serie de tareas que se desarrollan mediante el trabajo colaborativo y que además, incentivan al estudiante para que trabaje de manera autónoma como fortalecimiento a lo expuesto en el ejercicio presencial.

Apoyando lo expuesto en los apartados anteriores, se da a conocer lo que Echeverri y McNulty, (2010) muestran por medio de su estudio, el cual examinó la comprensión de lectura en lengua extranjera con estudiantes que cursan el grado octavo en un colegio público de Medellín Colombia, que trabajó un enfoque de lectura dirigida hacia el desarrollo del pensamiento y la implementación de unas estrategias de lectura que orientaban al educando a predecir, dar respuesta a cuestionarios y finalmente a organizar información y además, se pudo lograr con el uso del material interactivo. Los resultados obtenidos, evidenciaron que los estudiantes estuvieron motivados durante la práctica y mejoraron la comprensión de lectura debido a la inclusión de estrategias lectoras y el uso de material interactivo. Estos resultados, al igual que los de las investigaciones analizadas anteriormente dentro del referente pedagógico y disciplinar, guían al presente estudio, para que se maneje un ambiente de aprendizaje dinámico con la incorporación de estrategias de lectura y materiales interactivos durante el proceso, caracterizándose como elementos fundamentales que ayudan a que el participante entienda con mayor facilidad las ideas de los textos, para que así puedan afianzar de manera autónoma el vocabulario y la gramática para que se logre establecer una relación entre la lectura y su realidad.

Por otra parte, existen estudios que dan a conocer, no solo la estructuración de un proceso lector y la inclusión de estrategias, sino que plantean una metodología de trabajo donde se crea el hábito y gusto por la lectura.

Jáimez, (2003), presenta su estudio, cuyo objetivo es mostrar con datos empíricos y etnográficos que la explotación de los textos literarios aporta a la enseñanza del inglés en grados de secundaria. La muestra que se tuvo en cuenta para llevar a cabo la investigación fue del primer año de bachillerato de un colegio público de Granada, España, el cual se dividió así: un grupo control para desarrollar con él, un proceso lector utilizando su libro de texto; y un grupo experimental, cuyos participantes usaron textos literarios con opción de elegir algunos de ellos de forma autónoma y desarrollar tareas relacionadas con su respectiva lectura. Los instrumentos permitieron recoger datos relacionados con información personal, intereses de los estudiantes, pruebas sobre textos literarios leídos, entrevistas para conocer sobre la experiencia de lectura y un portafolio para el registro de actividades. Los resultados evidenciaron que el grupo experimental tuvo un mayor avance en comprensión lectora, expresión escrita y una ganancia favorable de léxico, ya que llevaron a cabo un proceso lector mejor sistematizado y autónomo. A partir de lo expuesto anteriormente, se puede recoger información valiosa con respecto a la organización que se le debe dar al proceso lector desde el uso de textos literarios que tienen gran trascendencia en los estudiantes que de igual forma son escogidos de manera autónoma, sin ningún tipo de imposición. Por otra parte, los estudiantes al elaborar actividades para que relacionen lo encontrado en los textos con sus propias experiencias, como se tiene diseñado en el ambiente de aprendizaje, logran la oportunidad de mecanizar vocabulario y gramática que contribuye a un mejor nivel de inglés tal como lo menciona el autor.

Adicional a la anterior investigación, Ruiz y Arias, (2015) presentan su trabajo, cuyo propósito es aplicar lectura extensiva en estudiantes aprendices de la lengua extranjera de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia, en la que tienen la oportunidad de interactuar en un ambiente de aprendizaje para desarrollar la habilidad lectora, a través de elección de textos

libres, el uso de estrategias de lectura, la práctica constante, bajo la supervisión y motivación del docente. Durante el proceso de investigación se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección de datos, tales como: observación, diarios de campo, entrevistas e informes, lo cual permitió obtener resultados que describen la importancia de incluir un plan lector direccionado y constante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, ya que esto hace que el estudiante se sienta motivado para aprender inglés, tome el hábito de leer, su vocabulario cada vez sea más amplio y realice escritos y presentaciones orales con mayor fluidez. En dicho proyecto de investigación se encuentran contribuciones que fundamentan la presente propuesta de investigación, debido a que muestra diferentes instrumentos de recolección de datos que ayudan a describir el desempeño del participante cuando éste se encuentre en el ejercicio lector para verificar si hace las lecturas de forma consciente y además si existe algún avance en cuanto la adquisición de vocabulario. De otra forma, el papel del docente para orientar el plan lector que describe la investigación expuesta es una base para identificar el rol que debe ejercer el docente durante el desarrollo del plan lector, donde se enfoca en supervisar y motivar al estudiante para que lea con frecuencia y aprenda a relacionar lo expuesto en el texto con hechos de su vida cotidiana.

De igual forma, Al-Homoud y Schmitt, (2009) demuestran por medio de su investigación que la lectura direccionada bajo una metodología puede tener un efecto beneficioso en la adquisición de la lengua extranjera y se enfocan en explicar que el desarrollo de un programa de lectura extensiva, apoyado con textos que responden a los intereses de los participantes, y que además se adaptan al nivel de la lengua que manejan estos, tiene mejores resultados, que una lectura intensiva donde el educando está obligado a realizar ejercicios densos de lectura y vocabulario. Dicha descripción es un aporte significativo para esta investigación, ya que muestra la forma de

incentivar a los educandos a leer en inglés con la incorporación de textos que llamen su atención y que estén clasificados según el nivel de manejo de la lengua.

En concordancia con la anterior investigación Chen, Shu-Chu, Shu-Hui, y Wey, (2013) también exponen su estudio, el cual busca mirar los efectos que tiene la lectura extensiva para mejorar aspectos de actitud, comprensión y vocabulario en estudiantes que están iniciando la adquisición del inglés, como lengua extranjera en Taiwán. Los investigadores describen que la lectura extensiva se puede implementar con el uso de libros virtuales donde el participante del proceso tiene a disposición una serie de textos con audio incorporado, a los que puede acceder desde un ambiente fuera del aula presencial, realizando el ejercicio lector de forma constante y que finalmente los lleva, tanto a tomar iniciativa de leer, como a mejorar el vocabulario y la comprensión lectora. Dichas contribuciones son pertinentes a la investigación actual, ya que apoyan la incorporación de textos virtuales como soporte al proceso lector presencial para que se fortalezca el ejercicio desde un espacio y tiempo escogido de forma autónoma, donde el estudiante toma iniciativa para leer y realizar tareas que evidencien las ideas y vocabulario del texto leído.

Marco Conceptual

En este capítulo se describen los conceptos fundamentales que constituyen el soporte teórico de esta investigación con los cuales se busca contextualizar los diferentes aspectos que conlleva la enseñanza del inglés como lengua extranjera, con el fin de unificar criterios para una mejor comprensión y justificación de las nociones y términos que son recurrentes a lo largo de este estudio.

Actualmente, la variedad de estrategias didácticas es muy amplia, en algunos casos llamadas enfoques, tales como aprendizaje basado en proyectos (PBL) aprendizaje basado en problemas (PBL), aprendizaje basado en tareas (TBL) y aprendizaje integrado de contenido e idioma (AICI), que son utilizadas en la enseñanza del inglés, pero también aplicadas en otras asignaturas, y que son tenidas en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje; por esta razón, hay que discernir cual es el más conveniente según la necesidad educativa y que realmente le aporte de manera significativa al aprendizaje, más aún, si se considera que estamos viviendo en una era de globalización en la que deben darse cambios radicales para que la sociedad evolucione y sus integrantes puedan llegar a ser competitivos.

Entre esos cambios radicales tenemos las Tecnologías de la Información y comunicación las cuales son definidas por Romani (2011).

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): Dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento. (p. 18)

Por tal motivo, el hecho de aprender una lengua extranjera ha pasado de ser una posibilidad a una necesidad, al igual que las competencias en el uso de las tecnologías que son herramientas indispensables para articular a los estudiantes con el mundo actual y lograr que la escuela, inmersa en una sociedad del conocimiento, que está a la vanguardia en este aspecto, pueda desenvolverse apropiadamente para alcanzar las exigencias de la globalización.

A continuación, se describirán los diferentes conceptos que enmarcan esta investigación, organizados de la misma manera como se ha venido enunciando su marco referencial, teniendo como estructura, los conceptos correspondientes al referente TIC, seguidos del pedagógico y por último, los pertenecientes al referente disciplinar.

Referente TIC

Enseñanza virtual o e-learning

En la actualidad se presentan muchas falencias y oportunidades de mejora, y es importante reconocer que en el marco de los avances que se ha evidenciado en la sociedad del conocimiento en Colombia, la educación vive uno de sus más relevantes cambios en el siglo XXI, dándole la bienvenida a distintas metodologías de formación como el *e-learning* o enseñanza virtual, que la Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones –Fundesco (1998, citada por Marcelo, Puentes, Ballesteros y Palasón, 2002) define como:

Un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las TIC (...) que combina distintos elementos pedagógicos: Instrucción directa clásica –presencial o de autoestudio–, las prácticas, los contactos en tiempo real –presenciales, videoconferencias o chats– y los contactos diferidos –tutores, foros de debate, correo electrónico– (p. 24).

Igualmente, Azcorra (2001, en Cabrero y Román, 2006) define que el *e-learning* tiene fundamento en el uso de las TIC, lo cual hace posible que esta metodología virtual sea interactiva, flexible y accesible.

De la misma forma, el Ministerio de Educación Nacional concibe la educación virtual como el desarrollo de un proceso educativo en un ambiente que no es el salón de clases, en el ciberespacio, en una temporalidad que puede ser “síncrona o asíncrona” y sin la necesidad de que

los maestros y estudiantes estén presentes físicamente. Para ello se usan las redes y servicios de comunicaciones que se constituyen en su entorno principal. (MEN 2010).

Este sistema permite que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean más flexibles y autónomos, ya que el estudiante se ve enfrentado a un entorno lleno de posibilidades que le permitirán consultar, desarrollar proyectos, participar y recibir realimentación, entre otras, de una forma libre; sin embargo, es válido aclarar que esto se puede dar siempre y cuando exista motivación y compromiso por parte de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje para estar en constante actualización.

Aprendizaje combinado (*blended learning*)

Morales y Ferreira (2008) refieren sobre este concepto que es una metodología de aprendizaje semipresencial, que incluye tanto la modalidad presencial, como la no presencial pues combina los componentes de la enseñanza virtual con la posibilidad de dialogar directamente con un docente como tutor de los cursos. Graham (2006) define este término como la unión de dos modelos, hasta hace un tiempo separados, de enseñanza y aprendizaje, de un sistema de aprendizaje presencial tradicional y un sistema de aprendizaje “*distribuido*” enfatizando el rol que las tecnologías basadas en el uso del computador cumplen en el Aprendizaje Combinado.

Para que se desarrolle un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo, se deben seleccionar los medios adecuados por parte del docente para cada necesidad educativa, teniendo en cuenta la metodología que se aborde, si se va a acudir al modelo de la *enseñanza basada en tareas* o al de *aprendizaje cooperativo* y cuáles son las herramientas TIC a utilizar, un *software* o una plataforma para reunir y a su vez administrar las actividades –*Hot Potatoes* o *JClic*, por ejemplo, que permitan la interacción entre los estudiantes y la participación del docente.

Con la propuesta de esta metodología de enseñanza- aprendizaje, se resalta que con medios distintos, el aprendizaje es distinto, pues representa una re conceptualización y una reorganización de la enseñanza desde las capacidades interactivas de la tecnología. (Contreras, Alpiste, Eguia, 2006, p. 112)

Interacción virtual

La relación entre la tecnología y la construcción de procesos educativos además de sociales se da desde la capacidad, no solo de producir acciones, sino también crear espacios de interacción virtual, entendida como la relación o influencia recíproca entre dos o más personas sustentada en una matriz que configura los tiempos, espacios y modos de relación.

La interacción virtual en el proceso de enseñanza- aprendizaje, a partir del cual los individuos comparten objetos, actividades y recursos comunes, a través de la nuevas tecnologías en la red, que afectan la actividad cooperativa y el rol del docente, es la interacción mediada tecnológicamente por una forma particular de comunicación virtual, “persona- máquina- persona” (García y Suárez. 2011) a través de la sincronía, espacio temporal.

Referente Pedagógico

Constructivismo

El constructivismo es un enfoque que se ha venido planteando desde el siglo pasado, especialmente en los trabajos de Piaget, Bruner y Goodman (Perkins, 1991, citado en Ertmer y Newby, 1993); pero, en la actualidad, adquiere cada vez más relevancia en diferentes disciplinas del saber, ya que se muestra como una teoría enfocada en la experiencia para crear significados, lo cual influye en que el educando empiece a formar, de manera autónoma, su propio aprendizaje.

Para los constructivistas el aprendizaje ocurre cuando “(...) la mente filtra lo que nos llega del mundo para producir su propia y única realidad” (Jonassen, 1991, citado en Ertmer y Newby, 1993, en “Cómo ocurre el aprendizaje, párr. 1); en ese orden, los estudiantes son los encargados de formar ideas personales del mundo basándose en sus experiencias e interacción con escenarios significativos.

Ertmer y Newby (1993) afirman que los constructivistas sostienen que lo que conoce del mundo nace de la propia interpretación de nuestras experiencias. Los seres humanos crean significados constantemente, pues cualquier experiencia puede generar muchos significados posibles.

Constructivismo Social

Según Lev Vygotsky “el *constructivismo social* es aquella teoría que plantea que en la formación del conocimiento, además de las relaciones ambiente-yo, al *factor educación* se suma el factor *entorno social* así, los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona, producto de su realidad y de su confrontación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean” Vygotsky, (1979)

Vygotsky reitera que el conocimiento es el producto de la interacción social y de la cultura; concibe al sujeto como un ser puramente social y al conocimiento como un producto social; plantea, también, que los conocimientos se adquieren primero en relación a un contexto social y se internalizan desde un comportamiento cognitivo determinado por este contexto social.

Apoyado en la teoría de Vygotsky, Méndez (2002) afirma que “el origen de todo conocimiento se da en una sociedad dentro de una cultura y época determinada. Desde su niñez, el individuo está confrontando sus construcciones mentales con su contexto.” (Sección 3.4, párr. 3).

El constructivismo social ve el aprendizaje como “(...) ‘un proceso activo’ por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto ‘construye’ conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe” (Sección, 3.11). De igual manera, ve al docente como un agente que se hace a un lado para que el estudiante asuma el protagonismo y la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, a través de su participación, de la colaboración con sus compañeros y de la automatización de las estructuras intelectuales que le permitirán desenvolverse en su contexto social inmediato y como el profesional que en un futuro aspira a ser; él es quien debe “(...) lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales” (Sección 3.12).

Pedagogía de la Humanización

Se define la *pedagogía de la humanización* y de acuerdo con Romero, (2008) como el enfoque educativo que tiene como fundamento formar sujetos con responsabilidad social, buscando su madurez mental mediante la comprensión de una serie de teorías, resultados de investigaciones, aplicación de metodologías, actividades, estrategias y técnicas centradas en el buen trato, en la interlocución y la concertación.

Teniendo en cuenta este tipo de enfoque, en esta investigación se propone que el aprendizaje no sea solamente significativo, sino también interpretativo e interactivo, en concordancia con una sociedad que evoluciona a pasos agigantados, sobre todo, en el aspecto tecnológico; no obstante, no se debe desconocer la conciencia social, la comprensión, el respeto y el amor hacia los demás, al planeta y al conocimiento, como características principales de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo énfasis equitativamente entre lo cognitivo, lo afectivo y lo social, de modo que nuestros estudiantes se conviertan en seres autónomos y metacognitivos, que evalúen el resultado de sus actos para poder ser efectivos en todo lo que se propongan.

Aprendizaje Basado en Tareas

El aprendizaje basado en tareas es un enfoque utilizado para la enseñanza de idiomas extranjeros; tiene como objetivo romper el esquema de organización por contenidos, planteando que las tareas se asuman como unidades de organización curricular; es decir, que éstas se formulen interdisciplinariamente a partir de los contenidos ya existentes. Según Nunan (2006) y Skehan (1996), las tareas son planes de trabajo que conducen a la elaboración de una tarea final, esas tareas previas deben estar organizadas con relación a ese producto final.

Long y Crookes (1992, en Pena, Gradaïlle y Posada, 2004) afirman que “(...) en el enfoque por tareas el sílabo se centra en cómo tiene que enseñarse la lengua –más en el proceso de aprendizaje que en la materia– adoptando la tarea como unidad alrededor de la cual se organiza” (p. 81). Igualmente, los autores, retomando a Nunan (2006) definen la tarea, en el contexto del aprendizaje de una segunda lengua, como un elemento de la clase que permite a los estudiantes comprender, manipular, producir o interactuar en el lenguaje meta, mientras su atención está enfocada principalmente en el significado más que en la forma. Es por lo expuesto por Nunan que, para el desarrollo de esta investigación, se eligió el *aprendizaje basado en tareas* como una estrategia didáctica para el mejoramiento de la habilidad de lectura en inglés, queriendo con esto dejar de lado la práctica tradicional de fomentar el aprendizaje de un idioma a partir de la gramática, para reemplazarla por ejercicios más prácticos, a través de los cuales el estudiante pueda identificar sus errores y luego sí tratar de manejar adecuadamente sus propias construcciones gramaticales. Con esta estrategia se espera que los estudiantes procesen el uso y el significado, pero sin obviar el aprendizaje de la “forma”, pues este será un proceso que realizarán tácitamente.

Aprendizaje Colaborativo

El aprendizaje colaborativo parte de la teoría constructivista (Vygotsky, 1979) en la que se afirma que “el estudiante demanda la acción de un agente mediador, éste será responsable de ir construyendo un andamiaje que proporcione seguridad, mientras él se apropie del conocimiento y lo transfiera a su propio entorno” (Calzadilla, s. f. p. 3).

El aprendizaje colaborativo es una premisa constructivista que parte de ver la educación como un proceso de socio-construcción, que, en lo que respecta al “problema”, lo aborda desde sus diferentes perspectivas para trabajar sobre él conjuntamente. Los ambientes de aprendizaje constructivista están definidos como “(...) un lugar donde los estudiantes deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos educativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas” (Wilson, 1995, citado en Calzadilla, s. f., p. 3).

La idea de *aprendizaje colaborativo* responde a un entorno sociocultural que tiene como fin brindar la posibilidad de aprender socialmente y a través de la red, creando un ambiente donde se genere un trabajo colectivo, lo cual permite un aprendizaje más completo y enriquecedor.

Zañartu, (2013) afirma que para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo no solo se requiere de un trabajo conjunto, sino cooperar en el logro de una meta que no se pueda alcanzar individualmente. Zañartu enumera cinco elementos que caracterizan el aprendizaje colaborativo: (a) responsabilidad individual, (b) independencia positiva, (c) habilidades de colaboración, (d) interacción promotora y (e) proceso de grupo.

A este concepto se puede añadir el *aprendizaje colaborativo mediado*, noción a la cual Gros, (s. f.) hace referencia indicando que esta metodología se apoya en el uso del computador, el

acceso a las redes y, en general, a las TIC, lo cual implica considerar dos ideas importantes: (a) aprender de forma colaborativa, es decir, en interacción con los demás –no de forma aislada–, compartiendo objetivos y distribuyendo responsabilidades, y (b) el uso del computador como elemento mediador que apoya este proceso, favoreciendo la interacción y la solución conjunta de los problemas, en concordancia con el postulado de Gros: “(...) se trata de aprender a colaborar y colaborar para aprender” (p. 3).

Referente Disciplinar

Competencia comunicativa

Existen diferentes planteamientos para definir la noción de competencia comunicativa, pero al visualizar esta investigación desde una perspectiva sociolingüística, se pueden tomar las concepciones de Hymes (1972) y Berruto (1979).

La competencia comunicativa se toma aquí como la capacidad comunicativa de una persona, que abarca tanto el conocimiento de la lengua, como la habilidad para utilizarla. El desarrollo de esta competencia está mediada por la interacción social, las necesidades y motivaciones del individuo, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (Rincón, s. f. p. 100).

Igualmente, para Berruto, (1979) las competencias lingüísticas, gramaticales, que permiten al estudiante construir correctamente las frases, formular juicios sobre las frases emitidas por sus interlocutores o simplemente interpretarlas y, además, las competencias extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas de una habilidad lingüística constituyen en conjunto lo que se llama “*competencia comunicativa*”.

Estos dos autores ven la competencia comunicativa como algo sensible a las particularidades del contexto; también afirman que, a partir del contacto sociocultural, con el tiempo la competencia se va transformando progresivamente; es decir, la competencia comunicativa es diferencial y dinámica.

Basado en el *Informe de la Unesco* (Delors, 1996), presentado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, el Ministerio de Educación Nacional –, considera que:

La competencia comunicativa no se puede trabajar aisladamente pues implica un saber/hacer flexible, que se actualiza en contextos significativos y que supone la capacidad para usar los conocimientos acerca de la lengua en diversas situaciones, tanto dentro como fuera de la vida escolar. (MEN, 2006. p. 12).

El Ministerio de educación Nacional, también ha hecho alusión a la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera con todo lo que esto implica; con ese fin generó la cartilla *Estándares básicos en competencias en lengua extranjera: Inglés*, describiendo particularmente qué son y cómo deben ser desarrollados en cada uno de los ciclos escolares; allí clasifica las competencias comunicativas en *lingüísticas* y *sociolingüísticas*, las cuales apuntan hacia el perfeccionamiento de las habilidades como la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha.

Desarrollar estas habilidades, afirma Hymes (1972), permitirá a los niños y los jóvenes expresarse, conocer, informarse y aprender; es decir, integrarse al mundo para formar parte activa de él.

Competencia Lingüística

Chomsky definió la competencia lingüística dividiéndola en dos aspectos importantes: el aprendizaje y la actuación, refiriéndose al primero como lo que concierne a la gramática

(morfología, sintaxis, fonética y fonología, y semántica), y a la concreción del lenguaje en sí, y, al segundo, como la gramática que el hablante oyente pone en acción socialmente, al interactuar (Chomsky, 1970 citado en Tobón, 2006).

La competencia lingüística tiene inmerso el conocimiento del léxico, la morfología, la sintaxis y la semántica. Según Canale y Swain (1980) este componente se centra en la destreza que tiene la persona para comprender y expresar literalmente las frases; aseveran además, que gracias a la competencia gramatical se expresa una frase conjugando correctamente un verbo, determinando exactamente el sujeto y, por ende, un correcto complemento.

Lectura Extensiva o Lectura por Placer

Bamford y Day (1997) indican que la noción de *lectura extensiva* apareció por primera vez en un libro de Palmer (1917) titulado *The scientific study and teaching of languages* para referirse a un tipo de lectura rápida y superficial que permite revisar varios textos en un corto tiempo. En tanto, Aebersold y Field (1997) expresan que este tipo de lectura, cuando se aplica a una considerable cantidad de textos, pero elegidos voluntariamente, permite mejorar sustancialmente la comprensión lectora por parte de los estudiantes de hecho, en lo que concierne al placer, como el objeto de la lectura, Susser y Robb (1990) advierten que ese es precisamente el carácter que define la *lectura extensiva*, pues solo busca la comprensión global de los textos, lo que permite evacuar gran cantidad de contenidos en cortos periodos.

En conclusión, según los diferentes autores, se pueden agrupar algunas características de la lectura extensiva, entre las cuales está llevar al estudiante a una comprensión global del texto que le permita asimilar la información, aun desconociendo algunos de los términos que aparecen en

él; es decir, esta forma de lectura aumenta la exposición del estudiante al lenguaje, favoreciendo su autonomía en el proceso de construcción de significados y de conocimiento.

El fin de esta forma de lectura, Según Samuel Marshak (Carrillo y Cabrera, 2013) es la formación de un lector que tenga desarrolladas las habilidades de sentir profundamente lo leído, comprender la idea expresarla, y así beneficiarse de ella; en conclusión, generar una lectura por placer.

Este tipo de lectura se utiliza con el objetivo de desarrollar tareas tales como resúmenes, reportes orales o escritos, participar en una discusión grupal, etc.; es decir, se usa como un medio para un fin. A los estudiantes se les da libertad para escoger lecturas que les interesen, de modo que se les delega la responsabilidad de encontrar materiales adecuados a su nivel.

Estrategias de Lectura

Teniendo en cuenta a Díaz y Hernández (2002), entre otros, quienes hablan de una u otra manera sobre la importancia de implementar ciertas estrategias de lectura en los diferentes momentos en que se realiza un proceso lector, se hace posible el trabajo de uno de los conceptos dados, el cual aporta al presente estudio, por estar directamente relacionado con la estrategia didáctica utilizada, y por lo tanto, se relaciona con las palabras de Oxford (1991), quien afirma que la estrategia en el proceso de lectura es la consecución de un plan desde que este inicia hasta que la meta sea lograda, con la implementación de estrategias para alcanzar un fin, según las indicaciones dadas y que, eventualmente estas, lleguen a convertirse en hábitos.

Con base en lo anterior, se puede deducir que las estrategias de lectura facilitan el proceso lector, debido a que cumplen funciones específicas que en palabras de Mikulecky (1990) se definen de la siguiente forma: Predicting, como la estrategia que permite tener una vista previa

del texto de manera general; Scanning, la cual ayuda a que el lector busque información específica del texto rápidamente; Skimming, se utiliza para obtener la esencia general de la lectura; y finalmente Connecting, como el mecanismo que tiene en cuenta el lector para relacionar la información con una experiencia de vida.

Las estrategias de lectura previamente definidas, ayudan al estudiante a orientar las prioridades en el momento de leer, sin dejar de lado el gusto por la práctica y el fortalecimiento de sus habilidades comunicativas implícitamente, sin que sea consciente de ello. Además, permiten que las metas propuestas sean alcanzadas y para esto, se necesita una organización en la lectura, para que las diferentes estrategias sean llevadas a cabo, por lo que tienen cuenta lo que propone Díaz y Hernández (2002) respecto a los momentos en que se puede dividir la lectura: antes, durante y después, señalando las estrategias que se deben desarrollar en cada uno de esos momentos y cumpliendo con el desarrollo de una óptima comprensión del texto y se logren los beneficios que solo la misma lectura, como práctica social y cultural, le aportan al estudiante, en cuanto a los asuntos comunicativos y textuales.

Innovación Pedagógica

Teniendo en cuenta la definición de Rivas (2000) acerca de innovación, se precisa como la inclusión de algo nuevo a un contexto existente para que se produzca una transformación no solo en su esencia sino también en su funcionamiento, condicionado a que se ejerza un producto mejor. De igual manera al referirse específicamente a la pedagogía, afirma que la innovación en la escuela debe romper con lo que concierne a la estructura, modificando estereotipos tradicionales, produciendo nuevas ideas. A partir de este punto de vista la innovación pedagógica comprende sobre todo un cambio en la práctica profesional, donde se pueda reflejar desde la

incorporación de tecnologías, la aplicación de nuevos enfoques hasta la implementación de diferentes estrategias de enseñanza.

La idea previa sobre innovación pedagógica es apoyada por Ortega et al (2007) al referirse a esta, como un cambio con mejora, ese cambio debe estar enfocado en un objetivo propuesto, además afirma que ese cambio puede estar direccionado a una idea, un material, una práctica, un contenido, una metodología, a la interacción, pero lo relevante es que ese cambio muestre un mejoramiento, lo cual ocurrirá cuando hay una situación existente y esta situación se modifica, esta última sería el resultado de la innovación.

Descripción del Ambiente de Aprendizaje

Aspectos Generales

El ambiente de aprendizaje se desarrolló en una modalidad combinada o blended la cual como indica su raíz, combina los componentes de la enseñanza virtual con la posibilidad de dialogar frente a frente con un profesor (facetoface) como lo afirman (Coaten, 2003; Valiathan, 2002).

Se seleccionó la red social Edmodo, la cual fue pertinente para la necesidad educativa ya que se desarrolló adecuadamente el proceso de enseñanza- aprendizaje, permitiendo la interacción entre los estudiantes y el docente de forma continua. Además, se pudo generar un entorno personalizado, en el cual se llevó a cabo un aprendizaje, de forma colaborativa, compartiendo e intercambiando información, archivos, links, entre otras actividades, de un modo seguro.

Objetivo del Ambiente de Aprendizaje

Fortalecer la habilidad de lectura en inglés en estudiantes de grado noveno de los Colegios Distritales Porfirio Barba Jacob y República de China para mejorar la competencia lingüística en inglés.

Contexto Institucional

Existen propuestas para adquirir la lengua extranjera (Inglés) desde el Ministerio de Educación de Colombia para ser aplicadas en las diferentes instituciones de formación académica, las cuales no se han podido llevar a cabo en su totalidad debido a ciertos factores que se enmarcan en: falta de intensificación de la asignatura, planes de estudios poco apropiados a las necesidades de los educandos, mínimo desarrollo de las habilidades comunicativas, escasa implementación de estrategias didácticas innovadoras y de herramientas tecnológicas que respondan a las exigencias del siglo XXI, y sumado a esto, no existe el espacio para que el

educando aplique la lengua inglesa, de forma que se llegue a dar un aprendizaje verdadero. Todo lo anterior se puede evidenciar de forma específica en el proceso de enseñanza-aprendizaje que están desarrollando los estudiantes de bachillerato de las instituciones distritales Porfirio Barba Jacob, y República de China, quienes tienen un bajo desempeño en la asignatura, ubicándolos en la categoría A1 según el marco Europeo, ya que poseen poco vocabulario y mal manejo de estructuras gramaticales apropiadas para poder expresarse de forma correcta en la lengua extranjera.

Descripción de la población Objetivo

Tanto en el Colegio Porfirio Barba Jacob como en República de China la población objetivo pertenece a estudiantes de grado noveno, quienes oscilan entre las edades de 13 a 16 años, pertenecen a estratos 1 y 2 y les llama la atención el idioma extranjero inglés, pero en su aula regular presentan la dificultad para llevar a cabo un proceso de lectura en la lengua mencionada y que con seguridad, les permite adquirir y enriquecer el léxico adecuado, no sólo para sus intereses, sino también para enfrentarse al nivel de inglés que exige la secundaria.

En la actualidad los estudiantes se desarrollan en un espacio académico organizado por ciclos, propuesta realizada por La Secretaría de Educación del Distrito, así, ubica a quienes cursan octavo y noveno grado en el ciclo 4, cuyo eje es la vocación y exploración profesional y su impronta es el proyecto de vida (SED, 2010). Es a partir de este eje donde se deben desenvolver los estudiantes de los Colegios Porfirio Barba Jacob y Colegio República de China, mientras son sumergidos en la teoría humanista o pedagogía de la humanización de Pablo Romero Ibáñez establecida en el PEI de cada colegio, lo que implica el reconocimiento de las necesidades cognitivas, comunicativas y valores éticos en su ciclo educativo. La propuesta propende por una educación diferenciada y competente; así, la ética del cuidado, la argumentación, la

administración de emociones y sentimientos, además del proceso de inteligencia socio-reflexiva, son aspectos que contribuyen a la formación del sujeto autónomo y la perspectiva del desarrollo humano desde un proyecto de vida sólido, basado en el reconocimiento de aptitudes, fortalezas, debilidades y capacidades, tanto afectivas, como cognitivas y expresivas.

Igualmente las dos instituciones tienen en cuenta una teoría constructivista, basándose sobre todo en el constructivismo social el cual implica que el estudiante aprenda a partir de la interacción que ejerce con los demás. Sin embargo, estas pedagogías y diferentes enfoques no se llevan a la completa práctica, pues generalmente el docente en el aula, si no tiene claridad conceptual y pedagógica, termina siendo ecléctico en modelos, teorías y enfoques, asunto no tan positivo para los intereses educativos de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario continuar con los procesos participativos que permitan definir por consenso el modelo pedagógico y los criterios de evaluación pertinentes con la realidad y horizonte institucional de cada colegio.

Estrategia Didáctica

La estrategia que se utilizó, se basa en el aprendizaje basado en tareas, la cual busca proporcionar a los estudiantes un contexto natural para el uso del idioma, ofreciendo abundantes oportunidades de interacción mientras se completa una tarea. Se cree que estas posibilidades de interacción facilitan la adquisición del idioma objetivo porque los estudiantes necesitan hacerse entender y comprender a los demás desde el proceso de comunicación, a partir de la lengua y las vivencias que surgen en su contexto. En este aspecto, Richards (2005) sostiene:

En el caso del ABT, se afirma que el aprendizaje del idioma será el resultado del tipo correcto de procesos de interacción en el salón de clase, y la mejor forma de crear dichos procesos es usar tareas educativas especialmente diseñadas. (p. 27).

En términos generales, las tareas no están diseñadas para enfocarse en una función o forma de lenguaje específica, y la gramática y el vocabulario no son presentados directamente. En cambio, el objetivo es involucrar a los estudiantes en una verdadera práctica, que les ayude a desarrollar todas las habilidades de lenguaje. Las tareas deben ser suficientemente motivadoras y exigentes para los estudiantes, de modo que así puedan ser realizadas durante todo el ciclo. Las tareas incluyen una sesión previa (presencial), la cual sirve de preparación para el resultado esperado, y una sesión de realimentación, que ofrece la oportunidad de trabajar en aquellos aspectos de lenguaje que el docente considere necesarios.

Secuencia didáctica

La estrategia didáctica está organizada por sesiones. Cada sesión presenta los pasos planteados por la estrategia didáctica de aprendizaje basado en tareas, junto con la evaluación planteada, los roles de los participantes y los recursos que se incluirán para apoyar el proceso.

Secuencia didáctica	
Autoras	Isabel Soto Torres y Esperanza Cano Rodríguez
Instituciones	Colegio República de China y Porfirio Barba Jacob
Localidad	Engativá y Bosa
Ciudad	Bogotá

Descripción General del Ambiente de Aprendizaje	
Título del Ambiente	Leer, una transición al conocimiento en cualquier lengua
Modalidad	Mixto o Blended Learning
Objetivo del AA	Fortalecer la habilidad de lectura en inglés en estudiantes de grado noveno de los Colegios Distritales Porfirio Barba Jacob y República de China para mejorar la competencia lingüística en la asignatura, empleando estrategias de lectura, profundizando temas relacionados con proyecto de vida, utilizando el apoyo de la plataforma Edmodo, la estrategia didáctica de aprendizaje basado en tareas, todo esto se implementó en una modalidad de aprendizaje combinado o blended learning.
Área	Inglés
Población	Estudiantes de Grado Noveno De Instituciones Educativas Distritales, quienes tienen dificultad para desarrollar un proceso lector en inglés y además no han participado de forma constante en prácticas educativas mediadas por TIC.
Contexto	<p>El Colegio Distrital Porfirio Barba Jacob se caracteriza por integrar procesos formativos dentro de los cuales tiene como prioridad fomentar espacios de convivencia y tolerancia que posibilitan la formación ética social protección hacia el futuro que orientan al desarrollo de actuación de los estudiantes en diversos contextos como soporte para que ellos construyan sus proyectos de vida.</p> <p>Igualmente el colegio Distrital República de China su enseñanza contribuye a la formación integral de personas, potenciando el desarrollo de las competencias comunicativas y convivenciales, proyectando una formación de calidad que facilite la realización del proyecto de vida de los estudiantes.</p> <p>Tanto en el colegio Porfirio Barba Jacob como en el colegio República de China, la población objetivo pertenece estudiantes de grado noveno a quienes les llama la atención el idioma extranjero inglés, pero en su aula regular presenta la dificultad de adquirir y enriquecer el léxico adecuado, no solo para sus intereses, sino también para enfrentarse al nivel de inglés que exige la secundaria.</p> <p>En la actualidad los estudiantes se desarrollan en un espacio académico organizado por ciclo, propuesta realizada por la Secretaría de educación del Distrito, la cual ubica a los estudiantes de octavo y noveno grado en el ciclo cuatro, cuyo eje es la vocación y exploración profesional y su impronta es el proyecto de vida.</p> <p>Igualmente se basan en una teoría constructivista enfocada en el constructivismo social, estas pedagogías, no se llevan a la práctica completamente pues el contexto de un colegio distrital nos conlleva a prácticas netamente conductistas.</p>
Temas	Personal information, Hobbies, Sports, Professions.

Fundamentos de las Sesiones	
Estándar Curricular	<ul style="list-style-type: none"> ● Leo y comprendo textos narrativos y descriptivos o narraciones y descripciones de diferentes fuentes sobre temas que me son familiares, y comprendo textos argumentativos cortos y sencillos. ● Utiliza eficientemente la tecnología en el aprendizaje de otras disciplinas(inglés).
Objetivos de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contextualizar a los educandos en un proceso lector dividido en tres etapas (pre-reading) antes de la lectura, (while Reading) durante la lectura y (post-reading) después de la lectura. ● Identificar las estrategias de lectura que permiten desarrollar un proceso lector adecuado.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● La evaluación será formativa y el instrumento es la elaboración de un portafolio (que tendrá un juicio valorativo) que incluye todos los trabajos mencionados al finalizar cada unidad. Este portafolio debe contener adicional a los trabajos elaborados las autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones de cada unidad que se obtendrán por medio de rúbricas. Las técnicas para evaluar son la realización de las diferentes tareas ya sea oral, escrita o práctica de los estudiantes. Los intercambios orales, las pruebas escritas, registros descriptivos.

Session 1	
Tema: Knowing Edmodo Platform	
Grado	Noveno
Habilidades Requeridas	Utiliza eficientemente la tecnología en el aprendizaje de otras disciplinas(inglés)
Contexto Social	Colegios Porfirio Barba Jacob Y República de China
Escenario de la Sesión	
Lugar	Salón de Tecnología
Tiempo aproximado	110 minutos
Detalles de la Sesión	
Objetivos de aprendizaje de la sesión:	
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar las herramientas tecnológicas propuestas para apoyar el proceso de aprendizaje. • Registrar y contextualizar a los educandos en el uso de la plataforma Edmodo. 	
Tarea Objetivo	Los estudiantes realizarán distintas actividades al ingresar a la plataforma Edmodo por medio del seguimiento de instrucciones y la ejemplificación por parte del docente para el conocimiento de las diferentes herramientas que ésta ofrece.
ESTRATEGIA: (Aprendizaje Basado en Tareas)	

ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA y TIEMPO	ROL DEL ESTUDIANTE	ROL DEL DOCENTE	RECURSOS
<p>TAREA 1 Ingreso y registro de la plataforma. <i>40 minutos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ingresan a la página www.edmodo.com - Registrarse 	<p>Observación permanente del desarrollo de las actividades y registro en el diario de campo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tablero - Marcadores - Computador con conexión a internet.
<p>TAREA 2 Exploración de la Plataforma <i>30 minutos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer e identificar cada herramienta de la interfaz de Edmodo. 	<p>El docente da las instrucciones para ingresar en cada herramienta de la plataforma</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tablero - Marcadores - Computador con conexión a internet.
<p>TAREA 3 Uso de la Plataforma <i>20 minutos</i></p>	<p>Trabajar sobre cada herramienta y práctica sobre ella.</p>	<p>Realiza acciones específicas de acuerdo a cada herramienta según las instrucciones del profesor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tablero - Marcadores - Computador con conexión a internet.
<p>TAREA 4 Socialización <i>20 minutos</i></p>	<p>Observar en el proyector como puede visualizar el docente su progreso, su participación y realización de actividades en la plataforma.</p>	<p>Proyectar que hizo cada estudiante y como se puede verificar el progreso en la plataforma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tablero - Marcadores - Computador con conexión a internet.
Evaluación formativa			
<p>Uso las herramientas tecnológicas propuestas para apoyar el proceso de aprendizaje. Implementación de cada herramienta de la plataforma. Evaluación, heteroevaluación y coevaluación. (Identificarán conjuntamente las dificultades en el desarrollo de las actividades).</p>			

Session 2	
Tema: Reading Strategies	
Grado	Noveno
Habilidades Requeridas	Habilidades de comprensión (Escucha y Lectura), habilidades de producción(Escritura y Conversación)
Contexto Social	Colegios Porfirio Barba Jacob Y República de China
Escenario de la Sesión	
Lugar	Salón de clase
Tiempo aproximado	90 minutos
Detalles de la Sesión	
<p>Objetivos de aprendizaje de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Contextualizar a los educandos en un proceso lector dividido en tres etapas (Pre- Reading, While Reading and Post-Reading) apoyado de unas estrategias de lectura. ● Identificar las estrategias de lectura que permiten desarrollar un proceso lector adecuado. ● Seguir las instrucciones dadas en clase para realizar actividades académicas. ● 	
Tarea Objetivo	Realizar una lectura en inglés identificando en ella las estrategias de lectura enseñadas.
ESTRATEGIA: (Aprendizaje Basado en Tareas)	

ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA y TIEMPO	ROL DEL ESTUDIANTE	ROL DEL DOCENTE	RECURSOS
TAREA 1 Predecir <i>15 minutos</i>	- Descifrar que nos dirá el texto después	Instruye al estudiante que hacer durante la lectura.	Lectura
TAREA 2 Vizualizar Buscar y señalar información específica y general del texto. <i>15 minutos</i>	- Representarse mentalmente personas, lugares y hechos que se describieron en la lectura.	Da instrucción	Lectura
TAREA 3 Hacer Conexiones <i>15 minutos</i>	-Conectar lo que esta leyendo con otros textos y el mundo real.	Da instrucción. Contextualizar al estudiante con la lectura y otras.	Lectura
TAREA 4 Cuestionarse <i>15 minutos</i>	- Hacerse preguntas de lo que esta leyendo.	Da instrucción. Hace preguntas sobre la lectura	Lectura
TAREA 5 <i>15 minutos</i> Clarificar	- Descubrir el significado de las palabras y las ideas principales.	Motiva al estudiante a investigar, a buscar ideas importantes de la lectura y resumir.	Lectura
TAREA 6 <i>15 minutos</i> Evaluar	- Resumir y juzgar lo que ha leído.	Da instrucción	Lectura
Evaluación formativa			
<p>Uso las herramientas tecnológicas propuestas para apoyar el proceso de aprendizaje.</p> <p>Seguimiento de instrucciones dadas en clase para realizar actividades académicas.</p>			

Evaluación, heteroevaluación y coevaluación. (Identificarán conjuntamente las dificultades en el desarrollo de las actividades).

Sesión 3	
Tema: Reading Strategies Implementation	
Grado	Noveno
Habilidades Requeridas	Utiliza eficientemente la tecnología en el aprendizaje de otras disciplinas Habilidades de comprensión (Escucha y Lectura), habilidades de producción(Escritura y Conversación)
Contexto Social	Colegios Porfirio Barba Jacob Y República de China
Escenario de la Sesión	
Lugar	Virtualidad
Tiempo aproximado	Indefinido
Detalles de la Sesión	
Objetivos de aprendizaje de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> ● Utilizar las herramientas tecnológicas propuestas para apoyar el proceso de aprendizaje. ● Identificar las estrategias de lectura vistas en clase. ● Identificar ideas generales y específicas en textos, teniendo conocimiento del tema y del vocabulario utilizado. 	
Tarea objetivo	Implementarán las estrategias de lectura explicadas según corresponda.
ESTRATEGIA: (Aprendizaje Basado en Tareas)	

ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA y TIEMPO	ROL DEL ESTUDIANTE	ROL DEL DOCENTE	RECURSOS
TAREA 1 Lectura	- Buscar la lectura en la plataforma y leerla	Descargar lectura en la plataforma	- Computador con conexión a internet - Edmodo
TAREA 2 <i>Repaso de las estrategias de lectura.</i>	- Leer cada estrategia de lectura en la imagen explicativa puesta en el muro.	Subir imagen explicativa en el muro de la plataforma Edmodo.	- Computador con conexión a internet - Edmodo
TAREA 3 <i>Aplicación de las estrategias de lectura.</i>	- Realizar paso a paso las estrategias en la lectura dada.	Realiza acciones específicas de acuerdo a cada herramienta según las instrucciones del profesor.	- Computador con conexión a internet - Edmodo
TAREA 4 <i>Autoevaluación</i>	- El estudiante responderá en un formato dado, cómo implementó cada estrategia vista durante la lectura.	Revisar el desarrollo de las actividades propuestas.	- Computador con conexión a internet - Edmodo
Evaluación formativa			
<p>Uso las herramientas tecnológicas propuestas para apoyar el proceso de aprendizaje.</p> <p>Implementación de cada estrategia de lectura.</p> <p>Evaluación, heteroevaluación y coevaluación. (Identificarán conjuntamente las dificultades en el desarrollo de las actividades)</p>			

Sesión 4	
Tema: About Myself	
Personal information	
Grado	Noveno
Habilidades Requeridas	Habilidades de comprensión (Escucha y Lectura), habilidades de producción (Escritura y Oralidad)
Contexto Social	Colegios Porfirio Barba Jacob Y República de China
Escenario de la Sesión	
Lugar	Sala de clase, virtualidad
Tiempo aproximado	90 minutos en clase y tiempo indefinido virtual.
Detalles de la Sesión	
Objetivos de aprendizaje de la sesión:	
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar las herramientas tecnológicas propuestas para apoyar el proceso de aprendizaje. • Registrar y contextualizar a los educandos en el uso de la plataforma Edmodo. 	
Tarea Objetivo	Compartir su perfil en el muro de la plataforma Edmodo, donde se debe evidenciar que utiliza vocabulario y expresiones trabajadas durante la sesión. Además debe leer los perfiles de los otros estudiantes y describir la información de por lo menos tres de sus compañeros antes de iniciar la próxima sesión
ESTRATEGIA: (Aprendizaje Basado en Tareas)	

ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA y TIEMPO	ROL DEL ESTUDIANTE	ROL DEL DOCENTE	RECURSOS
<p>TAREA 1 Pre-reading <i>30 minutos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante atiende cada instrucción el estudiante genera una actitud de participación tanto en el trabajo presencial como en el virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente va a mostrar una imagen donde se evidencia un grupo de estudiantes que pertenecen a diferentes partes del mundo. - El docente pregunta a los estudiantes que pueden interpretar de en la imagen. - El docente arma en el tablero un banco de palabras a partir de la participación de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poster - Guía de trabajo - Nube de palabras - Grabadora - CDS - Dispositivo - Internet
<p>TAREA 2 While – Reading <i>30 minutos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes deben subrayar vocabulario relevante. - Después de terminada la lectura, el estudiante compara el vocabulario que predijo con el vocabulario que encontró en el texto 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente muestra nuevamente la imagen, pero en este caso la imagen va acompañada de la presentación personal de cada personaje. -El docente solicita a los estudiantes que busquen vocabulario que se repite en el texto. - El docente coloca el audio de las presentaciones personales y les indica a los estudiantes que sigan el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poster - Guía de trabajo - Nube de palabras - Grabadora - CDS - Dispositivo - Internet -

<p>TAREA 3 After Reading <i>30 minutos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante debe compartir su Descripción personal en el muro de la plataforma Edmodo. - El estudiante tiene a disposición en la red social un video que explica el uso de las estrategias de lectura en inglés. Dicho video se analizará en clase con el docente para el fortalecimiento del uso de las estrategias de lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente le pide al estudiante completar su información personal apoyándose en información que se encontró en la ficha de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador con conexión a internet. - Plataforma Edmodo
<p>Evaluación formativa</p>			
<p>Declarativa (Saber-conocer): El estudiante reconoce y relaciona vocabulario relacionado con información personal y gramática sobre el presente simple, que le permiten predecir, explicar y utilizar información sobre la lectura.</p> <p>Procedimental (saber hacer): el estudiante Price, explica y utiliza tanto vocabulario como gramática a partir de la lectura para describir su perfil.</p> <p>Actitudinal (saber ser): El estudiante participa en cada actividad y comparte su perfil con el fin de complementar información de otros compañeros o recibir realimentación en cuánto a coherencia del texto</p>			

Sesiones 5 and 6	
Tema: Hobbies	
Grado	Noveno
Habilidades Requeridas	Habilidades de comprensión (Escucha y Lectura), habilidades de producción(Escritura y Oralidad)
Contexto Social	Colegios Porfirio Barba Jacob Y República de China
Escenario de la Sesión	
Lugar	Salón de Tecnología
Tiempo aproximado	110 minutos en clase presencial, 60 minutos en la plataforma
Detalles de la Sesión	
<p>Objetivos de aprendizaje de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar las estrategias de lectura que permiten desarrollar un proceso lector adecuado. ● Identificar las diferentes actividades que puede realizar en su tiempo libre. ● Utilizar las herramientas tecnológicas propuestas para apoyar el proceso de aprendizaje de manera autónoma. 	
Tarea Objetivo	Expresar de forma oral y escrita sus hobbies e intereses los cuales, permiten fortalecer su proyecto de vida.
ESTRATEGIA: (Aprendizaje Basado en Tareas)	

ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA y TIEMPO	ROL DEL ESTUDIANTE	ROL DEL DOCENTE	RECURSOS
<p>TAREA 1 Pre-Reading</p>	<p>Los estudiantes al ingresar al aula de clase van a encontrar varias flashcards ubicadas alrededor del aula de clase.</p> <p>Después de la participación de los estudiantes, ellos deben escribir en su folder, el vocabulario que surgió en las intervenciones creando una especie de banco palabras. <i>Power Words</i></p>	<p>El docente procede a preguntarles con que tema relacionan las imágenes. (Todas las imágenes describen vocabulario relacionado con el tema proyecto de vida.(hobbies - interests</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tablero - Marcadores - Computador con conexión a internet.
<p>TAREA 2 While Reading</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes reciben un texto y deben subrayar las palabras o expresiones que más se repiten en este. - Los estudiantes forman parejas, cada miembro de la pareja tiene una función, uno de ellos se queda en la parte de atrás del aula donde no puede ver la lectura, pero tiene una lista de preguntas que debe hacerle a su compañero para que este rápidamente se desplace hasta donde está la lectura, encuentre las respuestas y se las transmita. <p>Ejemplos de las preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Do Peter and Louise have lots of hobbies and interests?</i> 2. <i>What kind of activities do they like to do on the weekends?</i> 3. <i>Who likes swimming in the river or in the pool?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente entrega a sus estudiantes la lectura (Hobbies and interests) y les pide que sigan la lectura que él va a realizar en voz alta. - El docente relaciona algunas palabras con el contexto para inferir el significado de estas. - Después de haber hecho la lectura dirigida les retira las fotocopias y pega algunas en la pared. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tablero - Marcadores - Computador con conexión a internet.

<p>TAREA 3 Uso de la Plataforma After Reading.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes van a tener acceso al aula virtual donde deben dar respuesta a la siguiente preguntas que aparecen en el muro: <i>What do you like to do in your free time?</i> y además subir algunas imágenes que permitan evidenciar sus preferencias por ciertas actividades. - Después que cada estudiante escriba sus respuestas en el muro, debe leer los aportes de sus otros compañeros y ubicar en una tabla las respuestas similares para organizar grupos según sus hobbies e intereses. - Los estudiantes deben apoyarse en la tabla de intereses y hobbies que organizaron para dar respuesta a las preguntas expuestas por el docente. - Deben agregar la información al muro de la plataforma y organizar la tabla con los nombres de los estudiantes y sus respectivos hobbies. <p>Trabajo virtual</p> <p>Los estudiantes realizarán la socialización de las respuestas durante el trabajo presencial.</p>	<p>Cuando se ha terminado el ejercicio de responder el cuestionario, se procede a verificar si las respuestas de las preguntas están correctas o no, y se hace la realimentación necesaria</p> <p>El docente procede a realizar realimentación haciendo correcciones de estilo de escritura o a felicitarlo si su aporte fue claro.</p> <p>En la próxima sesión el docente hará preguntas relacionadas con los hobbies e intereses que escribieron los estudiantes en el muro.</p> <p>Example: <i>What does Maria like to do in her free time?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tablero - Marcadores - Computador con conexión a internet.
<p>Evaluación formativa</p>			
<p>Declarativa (saber conocer): El estudiante, reconoce y vincula tanto vocabulario relacionado con pasatiempos e intereses como gramática sobre el presente simple, que le permite predecir, explicar y conectar información de la lectura expuesta.</p> <p>Procedimental (Saber hacer): El estudiante predice, identifica y utiliza tanto vocabulario como gramática a partir del proceso lector, para dar respuesta a las preguntas (<i>What do you like to do in your free time? What are you good at?</i></p> <p>Actitudinal (saber- ser): El estudiante trabaja de forma colaborativa profundizando la lectura. El estudiante comparte y compara sus respuestas.</p>			

Sesión 7	
Tema: Abilities and Talents	
Grado	Noveno
Habilidades Requeridas	Habilidades de comprensión (Escucha y Lectura), habilidades de producción(Escritura y Oralidad)
Contexto Social	Colegios Porfirio Barba Jacob Y República de China
Escenario de la Sesión	
Lugar	Salón de Clase y virtualidad
Tiempo aproximado	110 minutos
Detalles de la Sesión	
Objetivos de aprendizaje de la sesión:	
Representar de forma tanto escrita como visual las actividades que puede hacer y que le han permitido empezar a construir su proyecto de vida.	
Tarea Objetivo	<p>Utilizar las estrategias de lectura que permiten desarrollar un proceso lector adecuado.</p> <p>Identificar relaciones de significado expresadas en el texto sobre temas que le son familiares.</p> <p>Utilizar las herramientas tecnológicas propuestas para apoyar el proceso de aprendizaje de manera autónoma.</p>
ESTRATEGIA: (Aprendizaje Basado en Tareas)	

ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA y TIEMPO	ROL DEL ESTUDIANTE	ROL DEL DOCENTE	RECURSOS
<p>TAREA 1 <i>Pre-Reading</i></p>	<p>En el primer ejercicio el estudiante debe unir la imagen con una definición.</p> <p>En el segundo ejercicio los estudiantes van a realizar un quiz, (close quiz) donde deben completar la oración con la palabra adecuada.</p> <p><i>(Los ejercicios aparecen en el aula virtual)</i></p> <p>https://www.edmodo.com/home#/group?id=23070643</p>	<p>El docente abre el aula virtual desde el video beam y pone a disposición de los estudiantes dos ejercicios que ayudan a contextualizar el significado de cierto vocabulario y oraciones.</p>	<p>Dispositivos Internet Guía de trabajo Imágenes.</p>
<p>TAREA 2 <i>While-Reading</i></p>	<p>Los estudiantes subrayan en el texto dado la parte de la lectura que les correspondió el subtítulo y palabras que relacionan con el ejercicio que realizaron en el aula virtual.</p> <p>Los estudiantes deben relacionar la parte de la lectura que les correspondió con alguna imagen y entre todos organizar el texto de forma coherente.</p> <p>Cuando ya esté armada la secuencia de la lectura, se procede a hacer la lectura de todas las partes.</p>	<p>El docente pide a sus estudiantes que realicen grupos de tres personas, y a cada grupo le entrega una parte de la lectura. <i>The polyglot.</i></p> <p>El docente pega una imagen por cada parte de la lectura alrededor del aula.</p>	<p>Dispositivos Internet Guía de trabajo imágenes</p>
<p>TAREA 3</p>	<p>Para profundizar gramática y vocabulario relacionado con el texto los estudiantes</p>		<p>Dispositivos</p>

<p>After - Reading</p>	<p>deben responder una serie de preguntas y luego compartir sus respuestas en la plataforma.</p> <p>Questions:</p> <p>What is a polyglot?</p> <p>What kind of activity could Bruce do when he was 8 years old?</p> <p>What Kind of activities could you do when you were 8 years old?</p> <p>How many languages can Bruce speak?</p> <p>How many languages can you speak?</p> <p>What kind of activities can you do?</p> <p>Finalmente, los estudiantes deben crear un blog, donde deben colgar una secuencia de imágenes que representen logros importantes de su vida con su respectiva descripción.</p> <p>El blog se debe compartir en la plataforma para ser observado por los demás compañeros y además se debe exponer en la próxima sesión..</p>	<p>Actividades subidas a la plataforma</p> <p>Revisión de progreso de los estudiantes</p> <p>Retroalimentación de las actividades</p>	<p>Internet</p> <p>Guía de trabajo</p> <p>Imágenes</p>
-------------------------------	--	---	--

Evaluación formativa

Declarativa(saber conocer):El estudiante, reconoce y vincula tanto vocabulario relacionado con habilidades como gramática sobre pasado simple y el modal can, que le permite predecir, explicar y conectar información de la lectura expuesta.**Procedimental** (Saber hacer):El estudiante predice, identifica y utiliza tanto vocabulario como gramática a partir del proceso lector, para resolver el cuestionario y para crear su blog.**Actitudinal (saber- ser):** El estudiante trabaja de forma colaborativa profundizando la lectura. El estudiante comparte y compara sus respuestas de profundización y el blog.

Sesión 8	
Tema: Talk About your Biography	
Grado	Noveno
Habilidades Requeridas	Habilidades de comprensión (Escucha y Lectura), habilidades de producción(Escritura y Oralidad)
Contexto Social	Colegios Porfirio Barba Jacob Y República de China
Escenario de la Sesión	
Lugar	Salón de Tecnología
Tiempo aproximado	110 minutos
Detalles de la Sesión	
Objetivos de aprendizaje de la sesión:	
Tarea Objetivo	Elaborar y presentar la línea del tiempo donde se evidencia vocabulario, y gramática expuesta en las lecturas.
ESTRATEGIA: (Aprendizaje Basado en Tareas)	

ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA y TIEMPO	ROL DEL ESTUDIANTE	ROL DEL DOCENTE	RECURSOS
<p>TAREA 1</p> <p><i>Pre Reading</i></p>	<p>El estudiante debe descifrar el personaje.</p> <p>Resolver preguntas respecto al personaje.</p>	<p>Para dar inicio a la sesión, el docente presenta una imagen de ilusiones ópticas para que el estudiante descifre el personaje que se encuentra plasmado allí.</p> <p>Luego, el docente va a hacer una serie de preguntas para que los educandos contextualice el personaje.</p> <p>Questions</p> <p>What is the name of the character?</p> <p>Where was she born?</p> <p>What was her profession?</p> <p>El docente presenta material visual para que los estudiantes se contextualicen con la lectura.</p> <p>El docente guía a los estudiantes para que organicen datos y fechas importantes a partir de la lectura.</p>	<p>Guía de trabajo</p> <p>Folder</p> <p>Video beam</p> <p>Dispositivos</p> <p>Internet</p>
<p>TAREA 2</p> <p>While Reading</p>	<p>Los estudiantes ingresan al aula virtual y abren las lecturas (Katy Perry Biography, Michael Jackson Biography). Allí los estudiantes podrán seguir la lectura y además escuchar su audio.</p> <p>Los estudiantes toman nota de fechas,</p>		<p>Guía de trabajo</p> <p>Folder</p> <p>Video beam</p> <p>Dispositivos</p>

	<p>nombres de lugares, profesiones, habilidades.</p> <p>Una vez los estudiantes hayan terminado de hacer la lectura con ayuda del audio, el docente pide a sus estudiantes resolver un crucigrama que permitirá relacionar información del texto. <i>Crucigrama, anexo 5</i></p> <p>Después que los estudiantes hayan finalizado el crucigrama se van a socializar las respuestas.</p>		<p>Internet</p>
<p>TAREA 3 After Reading</p>	<p>Los estudiantes deben organizar su línea del tiempo de forma creativa incluyendo imágenes y audios.</p> <p>Todos los estudiantes deben compartir el link de la línea del tiempo en el aula virtual.</p> <p>Los estudiantes deben visualizar al menos 3 líneas del tiempo para ser socializadas en la próxima sesión.</p>	<p>En el aula presencial el docente explica cuál va a hacer el ejercicio a desarrollar de manera autónoma (Manejo del software Capzles para elaborar línea del tiempo). http://www.capzles.com/</p> <p>El docente hace la realimentación correspondiente a cada línea del tiempo.</p> <p>El docente da indicaciones claras para el manejo del software.</p> <p>El docente permite la socialización.</p>	<p>Guía de trabajo</p> <p>Folder</p> <p>Video beam</p> <p>Dispositivos</p> <p>Internet</p>
<p>Evaluación formativa</p>			
<p>Declarativa (saber conocer):El estudiante, reconoce y utiliza vocabulario relacionado con el pasado simple,lo cual le permite predecir, explicar y conectar información de la lectura expuesta.</p> <p>Procedimental (Saber hacer): El estudiante predice, identifica y utiliza tanto vocabulario como gramática a partir del proceso lector, para poder crear su línea.</p> <p>Actitudinal (saber- ser):El estudiante se interesa por realizar las actividades propuestas por el docente.</p> <p>El estudiante comparte y compara las líneas del tiempo para enriquecer el vocabulario y la gramática.</p>			

Sesión 9	
Tema: PROFESSIONS AND LIFE STORIES	
Silent Reading	
Grado	Noveno
Habilidades Requeridas	Habilidades de comprensión (Escucha y Lectura), habilidades de producción(Escritura y Oralidad)
Contexto Social	Colegios Porfirio Barba Jacob Y República de China
Escenario de la Sesión	
Lugar	Salón de Tecnología
Tiempo aproximado	110 minutos
Detalles de la Sesión	
<p>Objetivos de aprendizaje de la sesión:</p> <p>Leer de forma silenciosa y extensiva para mejorar la competencia lingüística y de igual forma crear el hábito lector.</p> <p>Utilizar las estrategias de lectura que permiten desarrollar un proceso lector adecuado.</p> <p>Utilizar las herramientas tecnológicas propuestas para apoyar el proceso de aprendizaje de manera autónoma.</p>	
<p>Tarea Objetivo:</p> <p>Involucrar a los estudiantes en un proceso de lectura silencioso y extensivo para fomentar la autonomía y el hábito de lectura.</p>	
Tarea Objetivo	
ESTRATEGIA: (Aprendizaje Basado en Tareas)	

ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA y TIEMPO	ROL DEL ESTUDIANTE	ROL DEL DOCENTE	RECURSOS
<p>TAREA 1 Pre- Reading</p>	<p>Los estudiantes observan cada texto y luego mencionan el de su preferencia y por qué les gustaría leerlo.</p> <p><i>What book would you like to read? Why would you like to read that book?</i></p> <p>En ocasiones, antes de empezar la lectura los estudiantes deben realizar una serie de actividades para predecir vocabulario. (Las actividades se encuentran en el libro antes de iniciar cada capítulo de la historia).</p> <p>Cada vez que se dé inicio a la sesión de lectura silenciosa, el estudiante tendrá un espacio de 10 minutos para que se organice y busque en la plataforma o en el texto físico la página para continuar con el proceso lector.</p> <p>Cuando todos los estudiantes estén dispuestos se procede a iniciar la lectura.</p> <p><i>Los textos se encuentran en la plataforma a disposición de los estudiantes.</i></p>	<p>Para continuar con el proceso de lectura silenciosa, el docente presenta una serie de textos que se podrán evidenciar en la plataforma.</p>	<p>Aula virtual Textos en PDF Textos físicos.</p>
<p>TAREA 2 While- Reading</p>	<p>Los estudiantes empiezan a realizar su lectura de manera individual.</p> <p>En ocasiones los educandos se podrán apoyar en el docente para profundizar en la temática del texto.</p>	<p>El docente recuerda a sus estudiantes el uso de estrategias de lectura para poder entender el texto con mayor facilidad.</p> <p><i>Guessing the meaning of unknown words from the context, scanning, Skimming, Visualizing</i></p>	<p>Aula virtual Textos en PDF Textos físicos.</p>

<p>TAREA 3 After- Reading</p>	<p>Una vez finalizados los quince minutos de lectura silenciosa, se procede a empezar a elaborar un mapa mental en el software (mindomo) donde se incluirá ideas relevantes del texto. El mapa se se irá complementando al finalizar cada sesión de lectura silenciosa. Los mapas se pueden trabajar de forma colaborativa con los estudiantes que están leyendo el mismo texto.</p> <p>Una vez terminado el mapa mental debe ser expuesto en el aula de clase, como soporte para la tarea final.</p>	<p>El docente realiza la lectura silenciosa igual que los estudiantes.</p>	<p>Aula virtual Textos en PDF Textos físicos.</p>
<p>Evaluación formativa</p>			
<p>Declarativa (Saber conocer): El estudiante identifica estructuras básicas del presente, pasado y futuro.</p> <p>Procedimental (Saber hacer): El estudiante realiza la lectura de los textos de manera silenciosa y extensiva permitiéndole enriquecer su léxico y gramática.</p> <p>Actitudinal (saber- ser): El estudiante es autónomo para realizar la lectura de los textos escogidos según su interés.</p>			
<p>Sesiones 10, 11, 12, 13 Tema: Silent Reading</p>			
<p>Tener en cuenta que las sesiones de la 10 a la 13 se realizarán con la misma secuencia y el mismo método de lectura silenciosa que se llevó a cabo durante las sesiones previas.</p>			

Figura 1 *Secuencia Didáctica Ambiente de Aprendizaje*

Evaluación

La propuesta de evaluación para el ambiente de aprendizaje se hace con base en el modelo del teórico Daniel Stufflebeam (1987), que utiliza principalmente el modelo CIPP (Context, Input, process and product).

De acuerdo a la definición de Stufflebeam (1987) acerca de evaluación, el autor afirma que:

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (p.183)

Con base en esta definición, se puede ver que la propuesta del modelo de evaluación, muestra la necesidad de superar un enfoque de evaluación centrado en buscar relaciones causales entre el tratamiento y los resultados, pues se basa en evaluar procesos y ser flexible para realizar los ajustes pertinentes, buscando siempre la efectividad, sin dejar de motivar y estimular los participantes a la interacción. Lo cual concuerda con los objetivos del Aprendizaje basado en tareas (ABT), estrategia metodológica que se implementa en el presente ambiente de aprendizaje, haciendo de su evaluación, un proceso cíclico, que debe llevarse a cabo de forma sistemática, como un modelo integral que combina la perspectiva por fases, con la perspectiva global, dando importancia al proceso.

De esta manera el propósito fundamental de la evaluación como afirma Stufflebeam y Shinkfield (1987) no es demostrar, sino perfeccionar, lo cual permite observar cómo se va dando el trabajo con el Ambiente de Aprendizaje en los estudiantes. Este modelo organiza el proceso de la implementación, según cuatro dimensiones y sus correlaciones así:

Contexto: El objetivo de la evaluación de contexto para Stufflebeam (1987), es proveer un marco de referencia para la determinación de los objetivos, en donde se revisen diferentes indicadores que señalen el estado actual del objeto de estudio como lo son: la clase socioeconómica de los estudiantes, el ambiente en el que se desarrollan las clases, las metodologías y estrategias pedagógicas existentes para el 2016. Por lo tanto, se identifica que la población objeto de estudio, son estudiantes de noveno grado de instituciones del sector público, diagnosticadas con un bajo rendimiento académico en la asignatura de inglés, específicamente en la habilidad de lectura. Esto se realiza por medio de un pre – test y entrevistas a los docentes y estudiantes, revisando que exista una coherencia entre ese contexto y los objetivos planteados.

Input: Con la evaluación de entrada o input se pretende disponer de una práctica pedagógica mediada por TIC, la cual efectúe los cambios necesarios. Para esto se realiza la identificación y valoración de los recursos disponibles, ya sean, humanos, tecnológicos o materiales, antes de implementar el ambiente de aprendizaje. Además se revisan objetivos y estrategias pedagógicas y la pertinencia entre lo planteado y lo implementado. Se realiza pilotaje y luego se toman decisiones de mejora, se aplican básicamente al diseño del programa (recursos, estrategias, planificación, estructura, etc.)

Proceso: Durante esta evaluación se busca analizar las intervenciones que hacen los participantes en el desarrollo de las actividades planteadas, de forma que se pueda verificar que lo expuesto para afianzar los conocimientos es apropiado y si realmente existe una dinámica entre la estructura de la práctica pedagógica, los recursos a utilizar y los actores del proceso de aprendizaje. Además, se tiene en instrumentos cualitativos para la recolección de datos que serán

utilizados como soporte y ayuda para tomar decisiones frente aspectos que se deben mejorar o realimentar.

Producto: Valora, interpreta y juzga los logros del ambiente, es decir, sus resultados después de la intervención o aplicación de este, así como lo proponen Stufflebeam y Shinkfield (1987) refiriéndose a que esos indicadores que se estudiaron en el contexto tengan eficacia, eficiencia, pertinencia y coherencia. Así, la evaluación constituye unos procesos continuos que deben llegar en los distintos momentos del programa: planificación, ejecución y resultados.

La información recogida a partir del desarrollo de las cuatro dimensiones anteriormente mencionadas fue registrada mediante dos instrumentos: el diario de campo y los cuestionarios.

Resultados y Conclusiones de la implementación del Ambiente de Aprendizaje

Para la evaluación del Ambiente de Aprendizaje se diseñó una rúbrica para comprobar que éste fuera coherente con todos los componentes pedagógicos, tecnológicos y de la respectiva disciplina tenidos en cuenta durante su implementación.

Descriptores		
Instrucciones de evaluación		
1	2	3
No se evidencia de ninguna manera	Es confuso o se da incompleto	Con claridad y coherencia
Título del AA: Leer una Transición al conocimiento en cualquier Lengua		
Nombres : Isabel Soto y Esperanza Cano		
COMPONENTE	INDICADOR	VALORACIÓN
PEDAGÓGICO	Se evidencia el enfoque pedagógico	
	El AA se da conforme al contexto	
	Existe coherencia entre la estrategia pedagógica y la secuencia didáctica	
	Hay claridad en las instrucciones dadas para cada actividad	
Total		
DISCIPLINAR	Los objetivos de aprendizaje son claros y factibles	
	Las actividades académicas son planteadas de acuerdo a los objetivos de aprendizaje del Ambiente	
	Las temáticas son coherentes con la secuencia didáctica.	
Total		
TECNOLÓGICO	Los recursos tecnológicos apoyan el desarrollo de los contenidos propuestos.	
	El manejo de la plataforma Edmodo es fácil y acorde a los objetivos de las actividades.	
	Las actividades virtuales son coherentes con la estrategia didáctica y el enfoque pedagógico	
Total		
Gran Total		

Figura 2 Rúbrica de Auto -evaluación del Ambiente de Aprendizaje.

Aspectos Metodológicos

En este capítulo se expone la manera en que se llevó a cabo la investigación, teniendo en cuenta un enfoque y una descripción de las decisiones metodológicas adoptadas para verificar cómo se genera la interacción de los diferentes componentes que hacen parte del estudio. A continuación, se explica el enfoque y la estructura metodológica.

El estudio se realiza dentro del enfoque cualitativo, ya que como afirma (Baptista, Fernández y Hernández, 2006, p. 12.), tiene como objetivo “describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes”. Complementando lo anterior, como describe Álvarez (s.f), los participantes o actores en estudio, no se tratan como objetos, sino que sienten, opinan, son reflexivos, tienen autonomía sobre sus decisiones, lo que hace lo cualitativo, no como una recolección de datos, sino que persigue documentar el proceso, más no el resultado. Por ser un enfoque hermenéutico, como se expresa anteriormente, también se enfoca en estudiar un fenómeno, que en esta investigación corresponde a la no comprensión lectora, y al sujeto, evidenciado en los estudiantes de grado noveno, reconociendo entonces la interdependencia, al igual que la interacción que existe entre estas dos realidades.

Por consiguiente, el alcance de la investigación es descriptivo, pues como afirma Hernández et al 2006, busca especificar las propiedades, características y perfiles del fenómeno y sujetos sometidos a análisis. Todo esto realizado mediante la recolección de datos sobre las diversas categorías.

De la misma manera, se tendrá en cuenta el diseño estudio de caso, partiendo de Stake, (2005) quien dice, que es un estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, el cual se desarrolla en esta investigación llevando a cabo tres fases, como las propone Bonafé (1988)

Fase Pre-activa. Fase interactiva y Fase Post-activa, las cuales se describirán más detalladamente a continuación, según los contenidos dados en cada una, como lo plantean Barrio del Castillo et al. (2015)

Fase Pre- Activa

En esta fase se describe la población y muestra junto con la selección del caso.

Población y Muestra

A continuación se explican los criterios que se tuvieron en cuenta para la elección de la población y muestra del estudio.

La muestra fueron 60 estudiantes(grupo de estudio) de grado noveno de la jornada de la mañana, pertenecientes al ciclo IV de dos colegios públicos del Distrito, de los cuales participaron 30 estudiantes de cada colegio para la implementación de la práctica pedagógica mediada por Tic, para mejorar el proceso lector en inglés, desde un escenario virtual y otro presencial (blended learning) y finalizando con 20 estudiantes para el grupo focal, 10 de cada institución, con el apoyo de dos docentes, una para cada institución.

Después de analizar los resultados de las pruebas saber 2015 y los arrojados a partir del test de comprensión (Anexo 2), ambos aplicados para evaluar la habilidad de lectura, se denota que a los estudiantes del grado noveno, de los dos colegios distritales Porfirio Barba Jacob y República de China, descritos anteriormente en el ambiente de aprendizaje se les dificulta realizar el ejercicio de lectura en inglés, debido a que les falta vocabulario y no manejan estrategias que les permitan hacer una lectura comprensiva y por tal motivo sus respuestas no son coherentes, además, durante la propuesta de actividades, los estudiantes tienen dificultad para desarrollar los trabajos correspondientes al plan lector. Adicional a lo anterior, los estudiantes han tenido poca

intensidad académica en la asignatura inglés y no han participado de forma constante en prácticas pedagógicas mediadas por TIC que favorecen su aprendizaje, ya sea en el aula presencial o fuera de ésta, según la experiencia descrita por el docente que orienta la clase de inglés.

Una vez se tuvo el grupo de estudio con las características anteriormente mencionadas, se procedió a solicitar el permiso por parte de la institución y los padres de familia para ejecutar el proyecto, las autorizaciones fueron suministradas satisfactoriamente por la totalidad de los interesados.

Selección y definición del caso

El caso de esta investigación se trata de estudiantes que no han desarrollado la habilidad de lectura en Inglés como se mencionó en el apartado anterior, para llegar a comprender su actividad o papel en el aula, con lo cual, se quiere definir qué causas no han permitido un proceso lector en inglés y cómo una práctica pedagógica mediada por TIC influye en el desarrollo de la habilidad de lectura, mediante la observación cautelosa y el análisis de la práctica formativa, para luego dar aportes de gran relevancia y a partir de éstos, llegar a confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.

Según Stake, (2007) el investigador de estudio de caso siempre tendrá en cuenta las realidades múltiples, visiones diferentes y hasta contradictorias del objeto de estudio, lo cual será muy importante en esta investigación, ya que la población incluida en el proceso, a pesar que cumple con una particularidad, catalogada con un bajo desempeño en el desarrollo de la habilidad de lectura y poca participación en prácticas pedagógicas mediadas por TIC, que apoya el aprendizaje del inglés, tiene diferentes intereses y posiciones para elegir textos de su preferencia

y saber cómo trabajar las tareas planteadas, lo cual, permitirá hacer un análisis y una descripción detallada de su comportamiento, vivencias y expectativas, dependiendo de su interacción con las circunstancias de su contexto.

Fase interactiva

Mediante esta fase, se buscó determinar y aplicar las técnicas e instrumentos acordes para recoger información de carácter cualitativo, suministrada en los diferentes momentos de interacción con la práctica y la literatura, lo cual se visualiza posteriormente:

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

La elección de técnicas e instrumentos para la recolección de información se apoya en McMillan y Schumacher, (2005), quienes exponen que en una investigación cualitativa, las técnicas e instrumentos seleccionados deben permitir una interacción cara a cara y en escenarios naturales. Dicha postura es pertinente para el presente estudio, ya que se busca hacer una interpretación y descripción de lo que se está generando en el ambiente formativo desde un vínculo directo donde se mantiene un papel activo, así como una reflexión constante.

De acuerdo con lo anterior, se definen las siguientes técnicas con sus respectivos instrumentos: El diario de campo para tomar nota desde la observación participativa; el cuestionario para el pre-test; las encuestas realizadas, tanto a docentes, como estudiantes y que además tuvieron su validación correspondiente (Anexo 3) y los RAE para el análisis de información desde la literatura. Todos estos, tomados como mecanismos básicos para la recogida de datos, considerados pertinente de acuerdo con los objetivos de esta investigación cualitativa, pues en palabras de Osorio, (2005) parte de estos instrumentos tradicionales se han venido utilizando en la investigación educativa, sobre todo en la relación con los medios y materiales de

enseñanza, ayudando a conocer las necesidades de los educandos, según su contexto y sus realidades.

Observación participativa (Diario de campo)

Según Martínez (2007), la observación participativa es una técnica que permite que el investigador entre a ser parte de la población estudiada o de la problemática analizada, teniendo la posibilidad de acercarse, comprender e interpretar una situación real. Durante este estudio esta técnica se aplicó en dos momentos: En el primer momento, mediante dicha técnica, se pretendía identificar fortalezas y dificultades del grupo de estudio, en cuanto al desarrollo de la habilidad de lectura en inglés durante la etapa de diagnóstico, la cual se desarrolló por medio de una prueba de lectura y preguntas de comprensión sobre la misma, actividad que fue descrita en el diario de campo para obtener también una descripción contextualizada del grupo, ya que según Álvarez y Maroto (2012), esto lleva a revelar las relaciones entre una situación particular y su contexto.

En el segundo momento, se buscó identificar a través de la interacción que se da entre los participantes la metodología y los recursos, si la aplicación del ambiente de aprendizaje mediado por TIC y diseñado para fortalecer la habilidad de lectura es apropiada y cumple con el objetivo propuesto.

El instrumento que se tuvo en cuenta para llevar el registro durante el proceso de observación, es el diario de campo (Anexo 4), en el cual se transcriben aspectos indispensables que, en palabras de Martínez (2007), dejan ver la relación entre la teoría y la práctica. Por lo tanto, a través de éste instrumento se pudieron identificar diferentes componentes del último aspecto en mención que afectan de manera positiva o negativa el desarrollo de la habilidad de lectura, como

por ejemplo: manejo de vocabulario, implementación estrategias de lectura, rol del estudiante, rol del docente e interacción con las TIC.

Pre-Test (cuestionario disciplinar)

Esta técnica se define, en palabras de McMillan y Schumacher, (2005) como el mecanismo que da la posibilidad de recoger datos exactos y objetivos a través de ejercicios de respuesta múltiple, falso o verdadero y de completar, mostrando el rendimiento de los estudiantes.

El Pre-Test se aplicó durante la fase del diagnóstico para obtener resultados que permitieron evidenciar qué nivel de vocabulario información y comprensión de lectura tenían los estudiantes y qué estrategias de lectura incluían en el desarrollo del ejercicio. Por lo tanto, la información adquirida mediante éste instrumento fue relevante durante la fase interactiva, debido a que fué un insumo importante para modificar parte de la práctica pedagógica desarrollada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Anexo 5)

Encuesta (cuestionario a docentes y estudiantes)

Según McMillan y Schumacher (2005) la encuesta es un modalidad que se utiliza para recoger información, a través de un cuestionario, en el cuál se puedan describir actitudes, creencias y opiniones por parte de los participantes del proceso de investigación.

Por lo tanto, se realizó una encuesta a docentes con el propósito de caracterizar las prácticas pedagógicas, con ella se pretendía recoger información sobre diferentes aspectos tales como: Planeación que hacen los docentes de inglés para realizar un ejercicio de lectura con sus estudiantes, estrategias y metodología que implementan y recursos con los que cuenta para apoyar sus prácticas (Anexo 6).

Además, se le realizó una encuesta a los estudiantes con el fin de obtener una visión que explique el desarrollo de aspectos característicos de una clase de inglés: rol del docente, rol del estudiante, estructuración de la clase, metodologías, estrategias y recursos (Anexo 7).

Análisis de información (RAE)

El análisis de información se tomó como una técnica de recolección de datos apoyada en los RAE, que lo define Gómez (2006) como un mecanismo que tienen por objeto condensar, organizar y analizar la información más relevante de documentos investigativos, con el fin de facilitar la comprensión de los propósitos del autor en el escrito. (Anexo 8).

Fase Post- activa

De igual forma, durante esta fase se continuó con la recolección de datos mediante dos (2) instrumentos que permitieron definir los cambios generados en el proceso de enseñanza y aprendizaje para la asignatura, a partir de la aplicación del ambiente de aprendizaje.

Post-test (cuestionario disciplinar)

Se aplica un post-test con el fin de constatar el rendimiento de los educandos como lo mencionan McMillan y Schumacher (2005), verificando si utilizan estrategias de lectura durante el ejercicio y si de igual manera mejoraron su comprensión de lectura. Además, para realizar el paralelo entre el desempeño que tenían los educandos antes de ejecutar el proyecto y después de las sesiones de trabajo. (Anexo 9)

Grupo focal (cuestionario que responde a los referentes pedagógico, tecnológico y disciplinar)

A partir de lo que describe Escobar y Bonilla (2009) se puede mencionar que el grupo focal es una técnica que ayuda a la recolección de datos, a través de una entrevista grupal semiestructurada, en la cuál, se tiene la posibilidad de que los participantes manifiesten ciertas actitudes, sentimientos y experiencias evidenciadas en la práctica.

Por lo tanto, se eligió un grupo focal para aplicar un cuestionario de preguntas abiertas, el cual también tuvo su validación respectiva (Anexo 10), desde donde se permitió reunir información sobre cómo se estructuró el trabajo presencial y virtual, qué roles cumplieron los participantes, qué avances se dieron en cuanto a la habilidad de lectura y cómo se generó la interacción con el apoyo de las TIC. (Anexo 11)

Unidad de análisis

Siguiendo la afirmación de Hernández et al 2006, p. 237, la unidad de análisis está limitada por “personas, organizaciones, periódicos, comunidades, situaciones, eventos, etc, sobre qué o quiénes se van a recolectar los datos” y para esto se hace necesario la pregunta de investigación, formulado así: ¿Cómo una práctica pedagógica mediada por TIC contribuye al desarrollo de la habilidad de lectura en inglés en los estudiantes de grado noveno de los Colegios Porfirio Barba Jacob y República de China?

Teniendo en cuenta esta pregunta problema, se puede determinar que la unidad de análisis es la práctica pedagógica, ya que se precisan los elementos que forman parte de ella, llegando a definir de esta forma, las siguientes categorías de análisis: habilidad de lectura, praxis e interacción virtual, junto con sus respectivas subcategorías: estrategias de lectura, lectura

extensiva, vocabulario, rol del docente y rol del estudiante, evaluación, trabajo colaborativo e individual, sin descartar que todo esto se pudo corroborar a partir de la observación, la implementación y el análisis del proceso investigativo.

Análisis de datos

El análisis de resultados se generó con el apoyo del software, Atlas ti, con el cual se pudo realizar una segmentación pertinente que permitió sustentar las categorías a priori y descubrir una categoría emergente. Además, a través de los memos organizados en dicho software, las investigadoras pudieron comparar, interpretar y describir los aspectos que justifican cada categoría dentro del proceso de investigación con mayor facilidad y pertinencia, llegando a realizar un análisis detallado de cada fase de la investigación.

Consideraciones éticas

Basado en lo que expone Ávila, (2002), esta investigación maneja unos aspectos éticos que ayudan a soportar la confiabilidad y validez de la misma, donde se tiene en cuenta un valor social para mejorar las condiciones de aprendizaje de una población, se plantea un propósito claro, utilizando un enfoque, el diseño metodológico, la teoría respectiva y una planeación, estructura de investigación coherente con la necesidad. Además, se permite la participación de todos los miembros que atañen a la situación problema, legitimizando el proceso con carta de consentimiento por parte de los acudientes y del rector. (Anexo 12). De igual forma, se mantiene una comunicación constante, donde los participantes tienen un diálogo respetuoso y un vínculo interactivo. Finalmente, se desarrolla la autonomía para que los interesados puedan realimentar las decisiones tomadas durante la investigación.

Papel del investigador

Las investigadoras están encargadas de adentrarse en el proceso de la investigación, siendo testigos de lo que está ocurriendo en cada situación y asumiendo tal como lo describe McMillan y Schumacher, (2005) “las funciones sociales e interactivas en las que registra observaciones e interacciones con los participantes” p 401. Los registros llevados a cabo permiten describir, de manera detallada cada fenómeno ocurrido y los argumentos para poder sacar conclusiones coherentes apoyadas en los objetivos propuestos en el estudio.

Resultados o Hallazgos

El análisis de resultados consiste en darle interpretación y significado a una información que, según Gómez, Flores y Jiménez (1996):

Procede de diversas fuentes tales como: manifestaciones realizadas por los informantes; descripciones de fenómenos o procesos; expresiones de las propias vivencias o impresiones obtenidas durante su permanencia en el campo; informaciones contenidas en los documentos producidos por los grupos o instituciones, reflejando sus actividades, los modos de organización adoptados, la estructura de relaciones, etc. (p. 22).

Por lo tanto, para el análisis de resultados de este estudio se pueden explicar los hechos relevantes que surgieron durante las fases de la investigación, estableciendo dominio sobre el trabajo de campo, teniendo en cuenta la siguiente tabla, en la cual se puede especificar la coherencia entre los objetivos planteados, las técnicas e instrumentos de recolección de información y finalmente las categorías, junto con sus respectivas subcategorías de análisis.

Una vez terminado el desarrollo de las fases pre-activa, interactiva y parte de la fase post-activa, se procede a realizar el análisis de resultados, surgiendo la siguiente red semántica, donde se da a conocer la relación que existe entre categorías y subcategorías de análisis, junto con su respectiva descripción.

OBJETIVOS ESPECIFICOS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Caracterizar las prácticas pedagógicas que se realizaban en el 2016 para la enseñanza del inglés en la habilidad de lectura, con los estudiantes de noveno grado en los colegios en estudio.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación Participativa (Diario de Campo) 2. Pretest (Cuestionario Disciplinar) 3. Encuesta (Cuestionario) Docentes y estudiantes 	<p>Habilidad Lectora</p> <p>Praxis</p>	<p>Estrategias de Lectura</p> <p>Vocabulario</p> <p>Rol del Estudiante</p> <p>Rol Del Docente</p> <p>Evaluación</p>
Identificar el método y las estrategias lectoras de acuerdo a la literatura que favorecen la iniciativa de leer por placer.	Análisis de información RAE	Habilidad Lectora	Estrategias de Lectura Vocabulario
Diseñar e implementar una práctica pedagógica mediada por TIC que contribuya al desarrollo de la habilidad de lectura	Observación Participativa Diario de Campo Edmodo	<p>Praxis</p> <p>Habilidad Lectora</p> <p>Interacción Virtual</p>	<p>Rol del Estudiante</p> <p>Rol Del Docente</p> <p>Evaluación</p> <p>Estrategias de Lectura</p> <p>Vocabulario</p> <p>Trabajo Independiente</p> <p>Trabajo Colaborativo</p>
Analizar los resultados de implementar una práctica pedagógica y su posible contribución al desarrollo de la habilidad de lectura.	Observación Participativa Diario de Campo Edmodo Post.test (Cuestionario Disciplinar) Grupo Focal (Cuestionario pedagógico, disciplinar, y tecnológico)	<p>Praxis</p> <p>Habilidad Lectora</p> <p>Interacción Virtual</p>	<p>Rol del Estudiante</p> <p>Rol Del Docente</p> <p>Evaluación</p> <p>Estrategias de Lectura</p> <p>Vocabulario</p> <p>Trabajo Independiente</p> <p>Trabajo Colaborativo</p>

Figura 3 Rejilla de sistematización

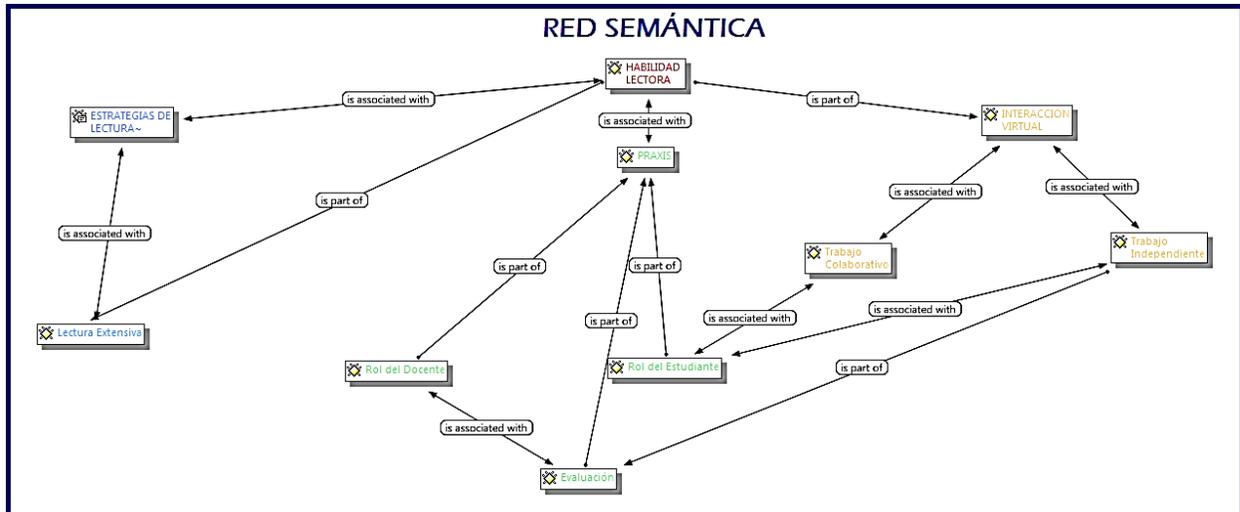


Figura 4 Red Semántica

Se presenta la descripción de cada categoría y subcategorías para facilitar la comprensión y análisis de los datos encontrados en la siguiente tabla:

Tabla 1 Análisis de datos por Categoría

Categoría	Descripción
1. Habilidad de lectura	<p>Habilidad definida como una de las facultades que permite que el ser humano reconstruya información a partir de lo que expone el autor, utilizando diferentes estrategias de lectura, según menciona Mikulecky (2008).</p> <p>De igual forma, el MEN (2007) expone el concepto de habilidad de lectura como el proceso que permite al lector realizar una actividad mental que le ayudará a la construcción de múltiples significados, y que además, lo llevará a tener un diálogo con un autor y un texto, presentado de forma verbal o no verbal las asociaciones con sus experiencias, ideales, cuestionamientos y contexto.</p>
1.1 Estrategias de lectura	<p>Igualmente, teniendo en cuenta lo planteado por Mikulecky (2008), las estrategias de lectura son mecanismos que permiten que el lector comprenda y le de un sentido lógico al texto, a través de ejercicios que se plantean en esta investigación de la siguiente manera: <i>descifrar significados, predecir, asociar, extraer información y finalmente trascender a relacionar lo encontrado en los textos y su experiencia de vida.</i></p>
1.2. Lectura	<p>La lectura extensiva es el método utilizado para crear en el estudiante el</p>

extensiva	hábito de leer, respondiendo a sus intereses y utilizando cierta cantidad de textos, lo cual permite que el lector vincule información y mejore la comprensión lectora, tal como lo menciona Aebersold y Field (1997). De igual forma, Krashen, (2011) plantea que a través el método mencionado, el estudiante puede fortalecer otras habilidades comunicativas de una forma natural.
2. Praxis	La praxis, como segunda categoría de análisis, se define como práctica enlazada con la teoría, y si vamos a la práctica pedagógica, se debe entender que conlleva, no solo la estrategia metodológica, ni técnicas didácticas o enfoques pedagógicos convencionales, sino que además, como afirma Latapi (2009) implica lenguajes fuera del aula donde se plantea una situación de aprendizaje, adicionalmente de la interacción entre los sujetos (docente-estudiante, estudiante-estudiante).
2.1 Rol del docente	<p>Teniendo en cuenta lo que afirman Brooks y Brooks (1999) que si el modelo de enseñanza-aprendizaje está centrado en el aprendizaje del alumno, el profesor es, ante todo, quien debe facilitar el aprendizaje, creando situaciones para que los estudiantes aprendan y así, los oriente en la realización de las actividades que dichas situaciones suponen para que puedan alcanzar los objetivos propuestos.</p> <p>Además, debe seleccionar y organizar los contenidos que se enseñarán, expresando los objetivos de aprendizaje; definir las actividades que se propondrán a los estudiantes; elegir la o las herramientas que se utilizarán; seleccionar o crear los recursos didácticos a utilizar; fijar tiempos de trabajo y establecer estrategias e instrumentos de evaluación.</p>
2.2 Rol del estudiante	Según la pedagogía constructivista, el estudiante debe caracterizarse por ser el constructor activo de su propio conocimiento, además de participativo, colaborativo y autónomo, dando sentido a los conceptos a partir de su relación con estructuras cognoscitivas y experiencias previas; también debe propiciar una interacción con el docente y sus compañeros; debe ser capaz de seleccionar y transformar información, construir hipótesis y tomar decisiones basándose en una estructura cognitiva, modificando aquellas (estructuras previas) que tiene a través de la adaptación (Coll, 1996).
2.3 Evaluación	<p>Según afirman Coll y Martin (1996) desde el punto de vista constructivista, la evaluación es una actividad que debe incluir no solo el aprendizaje de los estudiantes, sino también las actividades que realiza el docente y la relación entre ambas, donde estén inmersas acciones que le permitan reflexionar, interpretar y mejorar ese proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Además esta debe ser formativa, continua y sumativa, debe hacer énfasis en los procesos de aprendizaje, el uso funcional de los aprendizajes, ya sea para construir uno nuevo o explorar el que se presenta, pero evaluando el grado de control y responsabilidad logrado por el estudiante, asunto que demuestra coherencia entre las situaciones que se evalúan, incluyendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, consideradas</p>

	en la autoevaluación del estudiante.
3. Interacción Virtual	A partir de la interacción virtual, se genera un proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo donde se utilizan diferentes herramientas tecnológicas que promuevan la comunicación constante entre los participantes, compartiendo, complementando, utilizando y realimentando información en beneficio del conocimiento, como lo menciona (García y Suárez. 2011)
3.1 Trabajo colaborativo.	Partiendo de lo que plantea Zañartu, (2013) el trabajo colaborativo se desarrolla mediante un proceso conjunto, donde la acción de cada participante afecta para lograr los objetivos compartidos, dando relevancia a ciertas características que se deben ver reflejadas en el desempeño de los participantes del proceso formativo, tales como: responsabilidad individual, independencia positiva, habilidades de colaboración, interacción promotora y proceso de grupo. Además, es fundamental mencionar que la construcción del aprendizaje parte de un ambiente social, donde existe interacción y apoyo constante con el medio (Vygotsky, 1979).
3.2 Trabajo individual	El trabajo individual en espacios virtuales según Guitert y Gimenez (2000) se desarrolla mediante una posición autónoma y responsable por parte del participante, donde este debe planear unos objetivos en cuanto trabajo, participación, compromiso e implicación en la dinámica del grupo con la finalidad de fortalecer los procesos de aprendizaje o bien de enseñanza por parte del docente.

A partir de la siguiente categoría, se da inicio al análisis de resultados, donde se denota una reflexión y descripción de lo que surgió a través de la investigación, teniendo en cuenta los referentes pedagógico, disciplinar y TIC.

Habilidad de lectura

Durante cada fase de la investigación se encontraron aspectos que afectan el desarrollo de la habilidad de lectura en los estudiantes y estos se pueden contemplar de manera específica en las siguientes subcategorías, las cuales se analizaron según el avance de la práctica pedagógica que se llevó a cabo.

Estrategias de lectura

Los docentes encuestados en la fase del diagnóstico dan a conocer el por qué es fundamental incluir estrategias de lectura durante el desarrollo de un proceso lector en inglés, tal como se describe a continuación: *“Docente uno (1): son importantes, porque las estrategias de lectura permiten que el educando comprenda con facilidad un texto. Docente cuatro (4) y cinco (5): Si son importantes, porque estas ayudan a que ellos realicen el proceso completo y entiendan las ideas del texto”*. Además, un docente hace énfasis en que las estrategias de lectura pueden variar dependiendo del propósito que se tiene con el ejercicio, como se da a conocer en el segmento del docente dos (2): *“Docente (2): son importantes y dependiendo de los objetivos, las estrategias pueden cambiar”*.

Interpretado la información aportada, los docentes tienen certeza sobre la significación que abarca involucrar las estrategias de lectura para el desarrollo de un proceso lector en inglés, ya que puntualizan aspectos importantes como mejorar la comprensión del texto y que éstas deben llevarse a cabo a partir del propósito planteado o la necesidad encontrada.

A pesar que los docentes tienen claridad sobre las estrategias de lectura y la importancia de su rol durante un proceso de lectura en inglés, éstas no se han implementado a profundidad en su práctica, ya que mediante la observación participativa, hecha en dicha fase, se pudo registrar que los estudiantes tienen ciertas dificultades para leer en inglés, debido a que no predicen, ni asocian la información presentada en el texto, como se expresa en las siguientes intervenciones: *“No puedo entender lo que dice esta parte de la lectura, no veo la relación que hay entre las imágenes y el texto, esta imagen no explica el significado de ninguna palabra”*. Por lo tanto, se puede identificar que los estudiantes no manejan estrategias de lectura, ya que tienen deficiencias en asociar su información y poder predecir el vocabulario, aspectos fundamentales que se deben

desarrollar para entender un texto en inglés, sin necesidad de pedir la intervención del docente o utilizar otro tipo de ayuda.

Además, a través del pre-test se encontró que hay dificultades para que los estudiantes apliquen ciertas estrategias de lectura, por ejemplo: realizar predicciones a partir de lo que les ofrece un texto, ya que no están en la capacidad de interpretar y relacionar significados para tener una mejor comprensión.

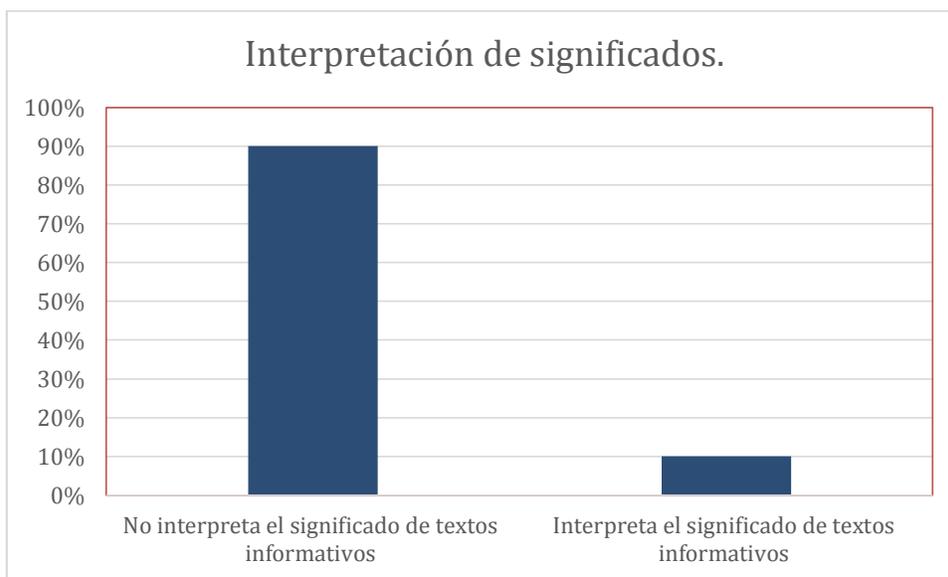


Figura 5 Pre-test: Interpretación de significados

De igual manera, por medio de dicha técnica, se puede corroborar que un porcentaje considerable de estudiantes tienen dificultades para realizar una lectura rápida, identificando palabras claves del texto, como se demuestra a continuación:

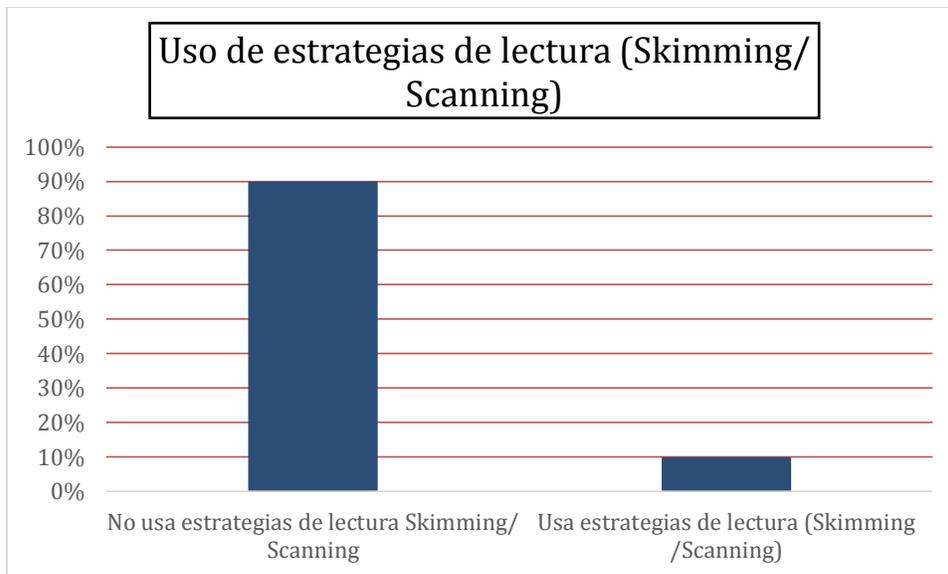


Figura 6 Uso de estrategias de lectura (skimming/scanning) antes de la práctica

Este asunto no es pertinente para que los estudiantes realicen el ejercicio en un tiempo determinado y de una manera coherente. Adicionalmente, se encontró que los estudiantes tienen un grado de dificultad para inferir información de un texto, tal como se muestra en la siguiente imagen:



Figura 7 Inferir información del texto (Pre-test)

Por tal motivo, los estudiantes no pueden tomar una postura lógica frente a la información que presenta el texto, para luego sacar sus propias conclusiones y utilizar la información de una manera nueva o simplemente diferente.

Por otro lado, en la fase interactiva de la investigación se dio inicio a la implementación del ambiente de aprendizaje, donde fue notorio que los estudiantes tampoco dominaban las estrategias de lectura, debido a que no sabían cómo usarlas durante el proceso y necesitaban del apoyo del docente para poder entenderlo, así se menciona en la siguiente nota plasmada en el diario de campo: *“El docente se da cuenta que muchos estudiantes no interpretan lo que leen y han perdido un poco el interés en seguir leyendo. Entonces, procede a explicarles la lectura, en ocasiones haciendo la traducción”*. No obstante, dichas estrategias se empezaron a fortalecer a través de actividades y mediante una organización del proceso de lectura en tres partes, que, según Echeverri y McNulty (2010) desde su propuesta de investigación, caracteriza así: *“La estructuración de un proceso lector en tres etapas, apoyado por el manejo de estrategias de lectura, permite que el educando pueda comprender mejor un texto en inglés y además lo pueda relacionar con su contexto”*. Con lo cual se hizo fundamental empezar a desarrollar dicha organización y desde donde se encontró que los estudiantes hicieron predicciones a partir de las imágenes y los títulos que presentaba el docente en el primer momento del proceso (pre-reading), como aquí se refiere: *“Tanto estudiantes, como el docente, participaron prediciendo la temática de la lectura, guiados por lo que observaban en las imágenes y además utilizando vocabulario trabajado en clases anteriores”*. Lo anterior permite reflexionar en que al realizar el ejercicio de predicción los estudiantes involucran los conocimientos previos para determinar nuevos significados. También, es válido resaltar que los estudiantes reconocían el uso de la estrategia “predicting” a través del ejercicio, apoyando esto en la siguiente observación plasmada igualmente en el diario de campo: *“Cuando se presentó nuevamente las imágenes, pero esta vez acompañadas de texto, los estudiantes manifestaron que sí coincidían ciertas cosas que habían nombrado en el pre-reading con lo que se mostraba en la lectura, confirmando que la estrategia*

de predicting se dio durante el primer momento”. Mediante lo cual, las investigadoras pueden reconocer que la importancia de la estrategia de lectura se puede entender cuando es evidente la aplicabilidad de ésta en la práctica.

De igual forma, cuando se trabajó la estrategia (scanning) se denota por parte de los estudiantes su dominio e inclusión en el proceso de lectura, tal como se expresa en el siguiente segmento: *“Durante la lectura (while reading) se evidenció que los estudiantes se colaboraban para entender el texto y que señalaban vocabulario específico, indicando que estaban poniendo en práctica la estrategia, scanning”*. Aspecto relevante para que el estudiante pueda ubicar la información y de esta manera comprenda la lectura con mayor rapidez. Además se confirma que los lectores se apoyan en los títulos y subtítulos, utilizando la estrategia de skimming, como se describe en la siguiente nota: *“El título y los subtítulos de la lectura ayudaron a orientar a los lectores desde el inicio”*, dejando ver así que los estudiantes buscan mecanismos para entender el texto desde lo global, sin necesidad de centrarse en ideas secundarias o con poca trascendencia, y esto los lleva a desenvolverse de manera apropiada ante un ejercicio de lectura porque conocen la forma indicada para señalar y reconocer un vocabulario clave, aspecto demostrado en el post test, en el cual era necesario aplicar dichas estrategias.

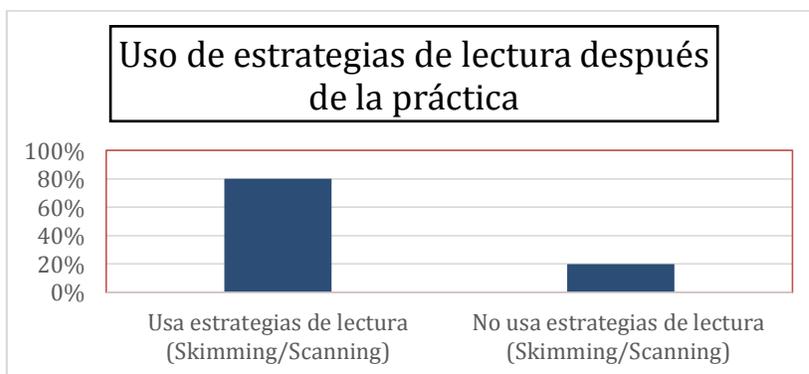


Figura 8 Uso de estrategias de lectura (skimming/scanning) Post test

Así mismo, se encontró que los estudiantes usaban la estrategia “connecting” en el momento posterior a la lectura (post-reading), poniendo en práctica vocabulario y apoyándose en información del texto para realizar la actividad asignada, como se ratifica en el siguiente nota realizada por una investigadora: “*¡ tuvieron la oportunidad de exponer sus líneas del tiempo y en está actividad se evidenció el uso de vocabulario, expresiones y gramática expuesta en la lectura*” y en la siguiente tarea expuesta en la plataforma.



Figura 9 Uso de vocabulario en la elaboración de la línea del tiempo.

Por lo cual, se puede comprobar que existe provecho del proceso de lectura, realidad que evidencia uso y apropiación de la información, ya sea por medio de una creación o por un test de lectura, aspectos necesarios para conocer y aplicar estrategias que le ayuden al estudiante a realizar un análisis, para luego llegar a sus propias conclusiones, como se demostró en el post-test, donde una gran parte de los estudiantes revelaron que pueden inferir información del texto planteado.

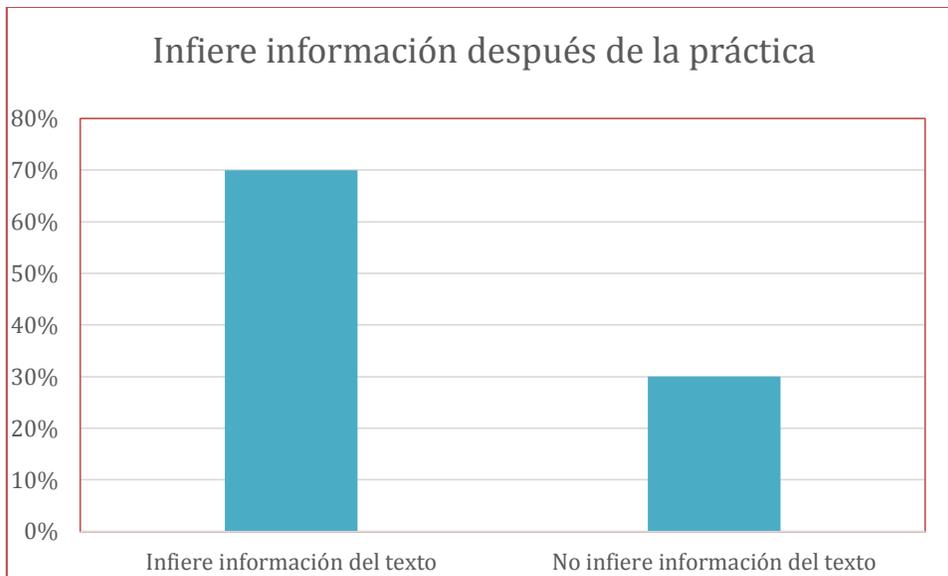


Figura 10 Inferir información del texto (Post-test)

Finalmente, los aportes expresados mediante el grupo focal también dan a conocer que los estudiantes reconocen la importancia que enmarca el uso de las estrategias de lectura durante el proceso, por supuesto, refiriéndonos al ejercicio lector, ya que éstas, proporcionan al estudiante ciertos beneficios, descritos a continuación por parte de ellos: *“Estudiante cinco (5): Sí, porque con las estrategias de lectura era más rápido y fácil entender. Estudiante seis (6): Sí, porque, por ejemplo, con la estrategia de predicción descubrí sobre qué iba a tratar la lectura. Estudiante tres (3): Sí, porque me ayudaron a identificar el significado de algunas palabras”*. Lo anterior permite considerar que el haber generado resultados positivos en cuanto al uso de estrategias de lectura, los estudiantes identifican el alcance que tiene apropiarse de ellas para mejorar el nivel de inglés. Además, esto se puede ratificar con lo que plantea Izquierdo y Jiménez (2014). *“El desarrollo de las estrategias de lectura (identificar información específica, entender y hacer predicciones) permite incrementar la comprensión lectora en la lengua Inglesa”*. Donde nuevamente se soporta la idea que toma relevancia para el estudiante cuando se

incluyen estrategias de lectura con la intención de entender, asociar y utilizar la información más importante que se presenta en los textos.

Lectura extensiva

En primera instancia, se tiene en cuenta la opinión de los docentes encuestados en la fase diagnóstica desde la pregunta número dos (2): “2. Cuando planea un proceso de lectura en inglés, ¿tiene en cuenta la opinión de los estudiantes para escoger los textos de lectura? Si ___ No ___ ¿Por qué?”, con la cual se pudo identificar que los docentes poco han tenido en cuenta la opinión de los estudiantes a la hora de elegir los textos que se leen durante la clase de inglés, asunto determinado por ellos mismos: “Docente dos (2): *Algunas veces. Los gustos son muy variados, así que privilegiaba el nivel de dificultad y las temáticas trabajadas al momento de seleccionar textos. Docente tres (3): Casi nunca, porque soy yo el que busco las lecturas de acuerdo al tema que voy a enseñar y ya se las llevo sin preguntarles sobre que les gustaría leer*”. El argumento expuesto indica que los docentes han tomado el ejercicio de lectura como un mecanismo para reforzar temáticas y no han visto la importancia que implica poder permitirle a los estudiantes proponer los temas de lectura, según sus intereses, asunto característico en la lectura extensiva, y que es justificado con lo que plantea Al-Homoud y Schmitt (2009) en su estudio: “*El proceso de lectura extensiva debe ir apoyado con textos que responden a los intereses de los participantes*”, punto que fue tenido en cuenta en la implementación del ambiente de aprendizaje en el cuál se pudo detectar el provecho que emerge cuando el estudiante tiene la libertad de escoger los textos, según sus preferencias, como se evidencia en el trabajo llevado a cabo en la sesión nueve (9): “*Los estudiantes exploraron cada uno de los textos expuestos en la plataforma donde se exponen temas según sus preferencias, llevándolos a que se incluyeran por el que más se acercaba a sus intereses*”.

Si bien, es notorio que en la clase de inglés no se trabaja la habilidad de lectura con regularidad debido a factores como: “Docente tres (3): No es muy frecuente porque me he enfocado en trabajar la gramática de mis estudiantes desde la práctica de conversaciones. Docente cuatro (4): Casi nunca trabajo lecturas en inglés porque los estudiantes tienen poco vocabulario y gramática para poder entender un texto”, dejando ver que los docentes no son conscientes de los beneficios que podría generar el método de lectura extensiva, aquellos que, según Echeverri y McNulty (2010), se describen así: “La implementación del método motiva al estudiante a leer más, a comprender mejor la temática del texto, a optimizar el vocabulario y llevar a la aplicación la información adquirida durante el ejercicio” y que son acordes para empezar el fomento de un ambiente en el que se fortalezca la habilidad de lectura con los estudiantes pertenecientes al grupo en estudio.

Pese a lo anterior, es importante destacar que existe claridad por parte de los docentes en reconocer que el desarrollo de la habilidad de lectura, de manera constante durante la clase de inglés, es fundamental para mejorar su nivel de dominio en los estudiantes, relacionándolo con otras habilidades, tal como lo describen a continuación: “*Docente uno (1): Es importante por los procesos comunicativos y para enfrentar un auditorio sin temor. Docente dos (2): Es importante para desarrollar habilidades comunicativas y mejorar la comprensión*”. En este caso, lo que se puede corroborar con los resultados expuestos a partir de la investigación hecha por Ruiz y Arias (2015) donde se menciona que: “*El ejercicio constante de leer, llevó a que los estudiantes se comunicaran con mayor fluidez y coherencia; por ejemplo, a la hora de escribir un reporte o realizar una presentación acerca de un tema de su interés los estudiantes expresaban ideas completas y tenían dominio del tema*”, permite comprender la existencia de un efecto positivo en los estudiantes cuando se desarrolla el ejercicio de lectura de forma constante, y por lo tanto, éste

debe ser tomado como fundamento para llevarlo a la práctica, lo cual se confirmó mediante la ejecución del mismo ejercicio de lectura extensiva, corroborando en su implementación la posibilidad de identificar en los estudiantes su evidente mejoría en el desarrollo de otras habilidades comunicativas como: la de escritura; la realización de tareas que muestran una apropiación de vocabulario y gramática, aspectos registrados en la siguiente nota: *“Los estudiantes proceden a describir lo que leyeron durante la sesión, en la cual se evidenció que la mayoría de ellos escriben ideas completas sobre la lectura usando la gramática apropiada, como se muestra en un apartado informativo de un mapa mental elaborado por una estudiante”*.



Figura 11 Apropiación de vocabulario y gramática.

Un aspecto más se determina durante el ejercicio de lectura extensiva que se registró cuando los estudiantes podían realizar el proceso de lectura con pocas limitaciones, así lo expresan las notas del diario de campo *“Muchos de ellos subrayan las palabras claves y van representando su significado o el de ciertas expresiones por medio de imágenes. Durante el momento de lectura silenciosa van realizando los ejercicios planteados en el texto para predecir sobre la temática, evidenciando que ellos no tenían ninguna dificultad con el vocabulario y que se apoyaban en las imágenes para poder resolver los ejercicios”*.

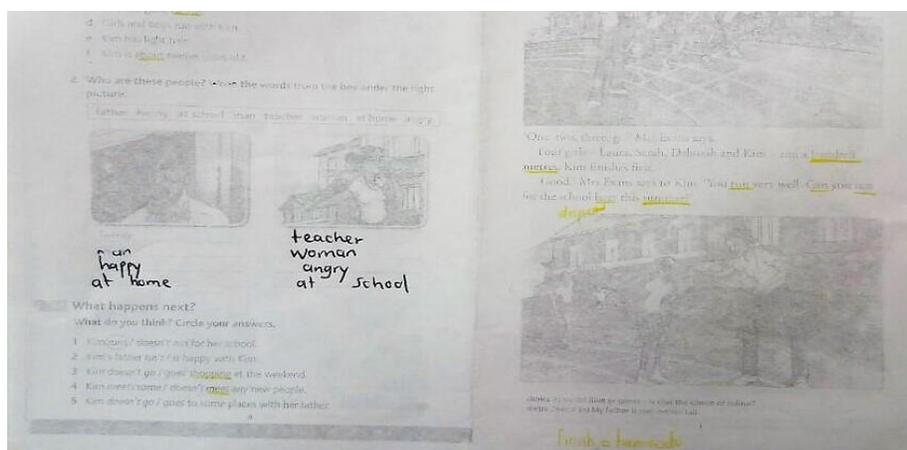


Figura 12 Manejo de estrategias de lectura.

Frente a lo anterior, cabe decir, en primer lugar, que los estudiantes aplicaron ciertas estrategias de lectura que se trabajaron en sesiones anteriores, asunto fundamental para poder entender la temática del texto escogido y que según Nishino (2007), también se puntualiza así: *“El uso de unas estrategias de lectura, tales como: predecir vocabulario, elaborar un glosario y relacionar lo encontrado con conocimientos previos, durante el ejercicio de lectura extensiva, ayudan a que el participante comprenda la lectura”*; en segunda instancia, surge otro aspecto a través de la práctica registrado en el diario de campo : *“Una vez se inicia el momento de -While Reading- hay un ambiente calmado y organizado para realizar la lectura en silencio y los estudiantes se disponen con buena actitud como lo hacen regularmente para ejecutar el ejercicio de lectura extensiva”*, denotando que los estudiantes cuentan con un entorno que les favorece para propiciar el proceso de lectura, ya que no existen agentes distractores y adicional a esto, están motivados, lo que refleja un interés específico por llevar a cabo el ejercicio de lectura, aspectos esenciales para trabajar el método de lectura extensiva, así como lo manifiesta Ruiz y Rodríguez (2015) en su estudio: *“La motivación de los estudiantes facilita enormemente el compromiso de ellos y también es relevante mencionar que los hábitos de los estudiantes y el entorno social son otros factores importantes en el desarrollo de la práctica de la lectura*

extensiva”. Se concluye de esta forma que aspectos relacionados con un entorno agradable, el hábito de lectura y la motivación por parte de los estudiantes, son trascendentales para que evolucione el método de lectura extensiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Vocabulario

Mediante el análisis de la información recogida, a través de las diferentes técnicas, se pudo hallar que el vocabulario es una subcategoría emergente de la habilidad de lectura, la cual se justifica y se describe a continuación.

Los docentes encuestados reconocen que una de las dificultades que tienen los estudiantes para optimizar la habilidad de lectura está enfocada en la falta de vocabulario, así lo menciona uno de ellos: *Docente 2: “Los estudiantes no tienen mucho vocabulario, por lo tanto, se les hace difícil entender el texto”*. Esto se puede ratificar con los resultados del pre-test en el que se identifica cómo los estudiantes carecen de vocabulario en inglés para completar de manera satisfactoria un texto.

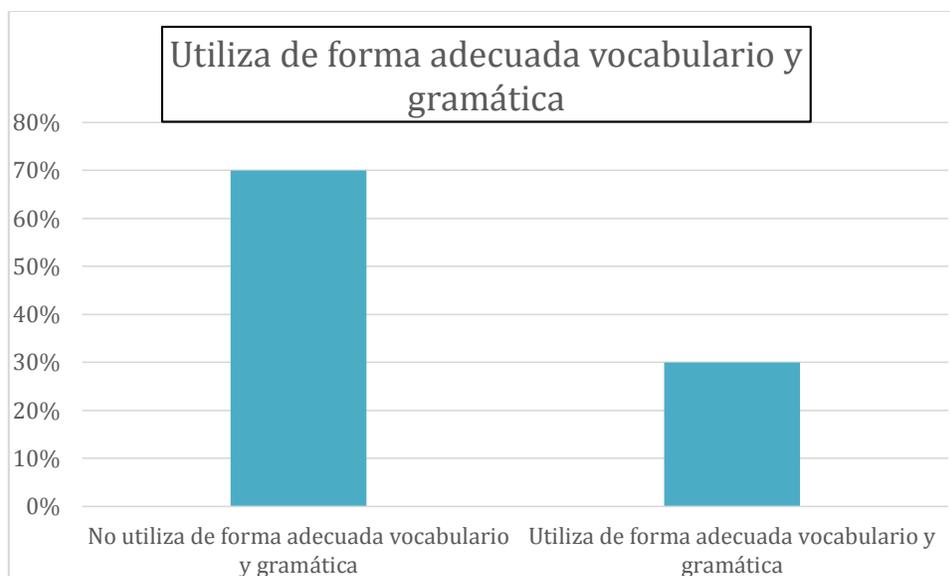


Figura 13 Uso de vocabulario y gramática (Pre-test)

De igual manera, durante la primera parte de la implementación del ambiente de aprendizaje, se hace notorio que a los estudiantes se les dificulta la asociación de información, realidad que los lleva a no poder comprender lo leído y causando en ellos niveles de frustración, lo cual es evidente cuando ellos expresan literalmente durante la práctica: “¿*Qué significa esta palabra?*”, *No puedo entender lo que dice aquí*”, de lo anterior se puede interpretar que, debido al poco dominio del vocabulario, a los estudiantes se les hace complejo llevar a cabo un proceso de lectura satisfactorio, por esta razón, necesitan el planteamiento de textos, según su nivel de inglés, opción básica para que se sientan capaces de reconocer el vocabulario y mantengan el proceso de lectura de forma autónoma y progresiva. Ésta interpretación se puede justificar en lo que plantea Bravo (2011): “*El conocimiento léxico es progresivo y se incrementa a través de la práctica*”. Además, menciona que “*Las dimensiones cantidad y calidad del conocimiento léxico son influyentes en el desempeño lector del aprendiente de inglés como idioma extranjero*”. Deduciendo así que el éxito de una buena lectura en inglés, en cierta forma, se debe al vocabulario que maneja el educando, sin embargo, para que el participante aumente su léxico

necesita, en palabras ya mencionadas, llevar un proceso de lectura gradual para que sea él o ella misma quien reconozca su avance y pueda así aumentar el tiempo, junto con el nivel de lectura.

Lo anterior se puede constatar con lo que ocurre en la sesión siete (7): “Cuando se inicia el desarrollo del trabajo grupal, algunos estudiantes asocian el vocabulario trabajado en la primera parte de la sesión con lo que encuentran en el texto. Realizando afirmaciones como: Esta palabra significa... según lo que desarrollamos en la primera parte”. También en los resultados que se obtienen desde las actividades expuestas por los estudiantes en la plataforma, y del post test, en cuanto a la adquisición de vocabulario y gramática, como se denota a continuación.

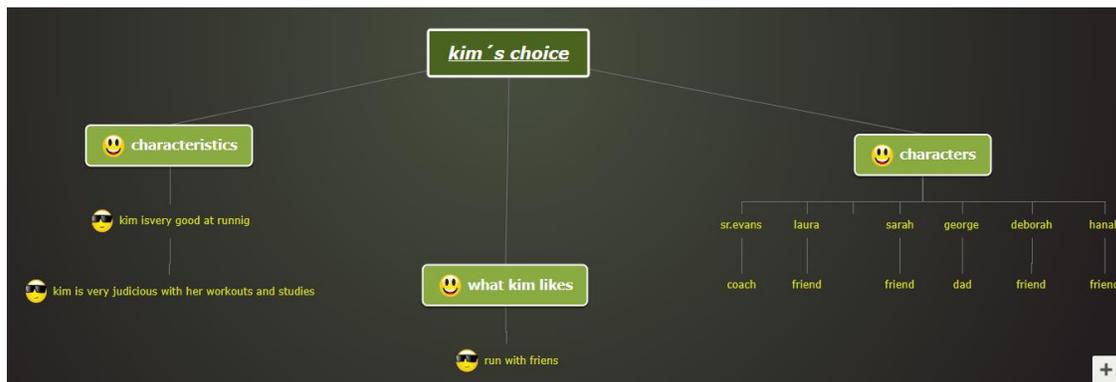


Figura 14 Enriquecer vocabulario de forma progresiva.

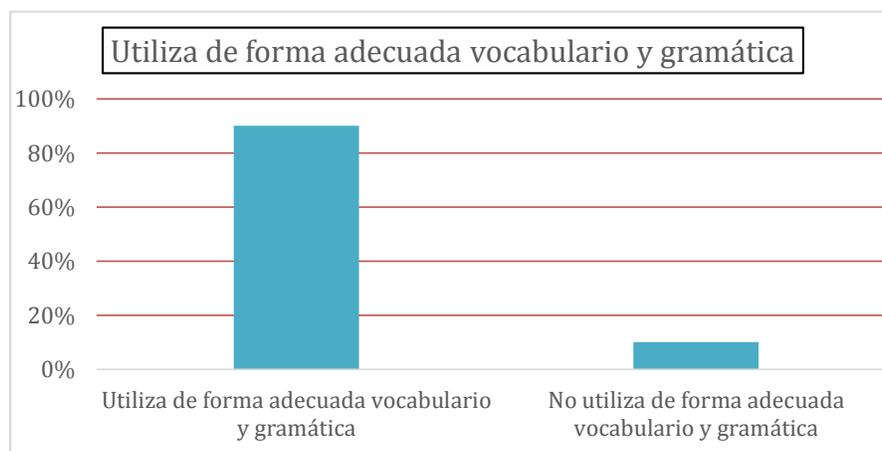
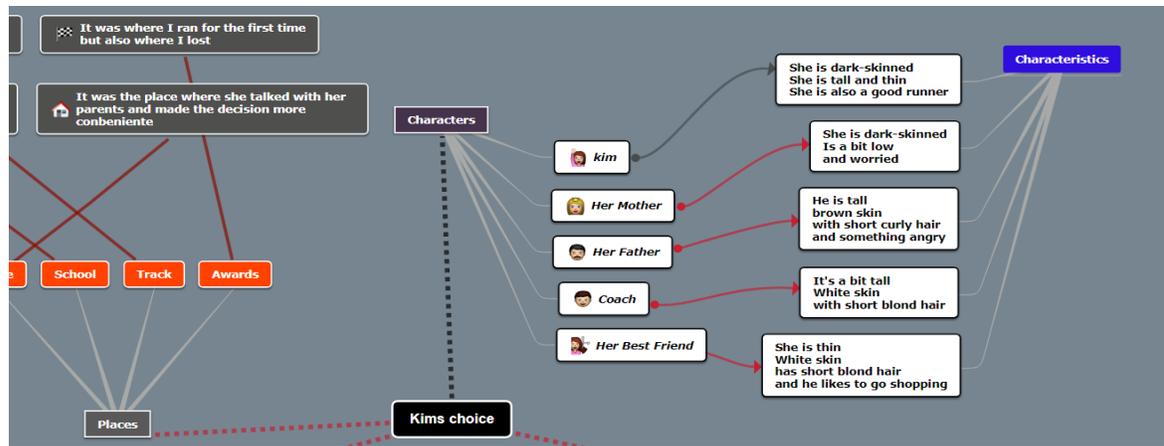


Figura 15 Uso de vocabulario y gramática (Post- test)

Hasta este punto se muestra que, si los estudiantes aumentan su vocabulario de forma gradual, a través del desarrollo de un proyecto de lectura, que incluye textos de acuerdo con el nivel de los lectores, existe la posibilidad de que finalmente logren un mayor desempeño frente al dominio de la habilidad de lectura.

Con relación a lo mencionado, es importante destacar que a través de la práctica los estudiantes usan el vocabulario nuevo, encontrado en las lecturas, tal como se observó en las sesión cinco (5): *“La lectura que se trabajó durante la sesión llamó la atención de los estudiantes, ya que se evidenció en ella, que estuvieron concentrados y que el vocabulario encontrado fue relacionado con sus intereses y hobbies”*. Lo anterior es un asunto prioritario, ya

que al incentivar al estudiante por medio de lecturas de su interés, se puede enriquecer el uso de su vocabulario, con una mayor facilidad y así ponerlo en práctica en las diferentes situaciones comunicativas reales.

También es posible justificar desde un nivel general que la habilidad de lectura, como categoría de análisis en esta investigación, enmarca aspectos significativos en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, característica expresada por los participantes del grupo focal, así: *“Estudiante uno (1) -El proceso de lectura sí fue bueno porque aprendí mucho vocabulario”*, indicando de esta forma que una de las fortalezas adquiridas a través del proceso de lectura en la clase de inglés se centra en que los estudiantes obtienen un gran porcentaje de vocabulario que les ayudará a comprender el idioma con mayor fluidez.

Además, mencionan que: *“Estudiante diez (10) -El proceso de lectura sí me ayudó a mejorar mi inglés, porque ya puedo hablar de un tema que leí en inglés”*. Esto muestra que existe un beneficio importante después de leer en inglés, y que el estudiante puede mejorar en otras habilidades comunicativas, debido a que adquiere seguridad para compartir ideas de forma oral o escrita, según lo leído.

Otro aspecto que se resalta es: *“Estudiante once (11) -Sí, porque aprendí a elegir libros de forma virtual y también a hacer lecturas en inglés sola”*, por lo tanto, se puede interpretar que surgió un efecto positivo en los estudiantes al haber incluido textos virtuales en su proceso comunicativo, ya que cada uno de ellos está expuesto a explorar y elegir, de manera autónoma, el texto que más le llama la atención, como algo que se debe dar en un proceso de lectura extensiva.

Praxis

Al igual que en la Habilidad de lectura existen distintos componentes que hacen parte de la Praxis y que son esenciales para el desarrollo de la misma, como se mencionó en la *tabla 1* de descripción de categorías y subcategorías, donde se puede reconocer lo que constituye la praxis en sí, como afirma Latapi (2009), acerca de que en ella no sólo se involucra el **rol del docente**, sino también todo lo que ocurre en el aula, como lo sostienen Onrubia, Rochera y Álvarez, (1990), afirmando además, que forman parte de la praxis, las estrategias metodológicas a utilizar, la **evaluación** a aplicar, al igual que los recursos materiales que se habrá de disponer, los cuales tendrán un impacto, ya sea positivo o negativo, en **el rol del estudiante**, fortaleciendo o desmejorando el rol docente; siendo entonces las subcategorías de Praxis anteriormente resaltadas, las que se analizarán a continuación:

Rol del docente

A través de la observación que se hizo en la fase preactiva de la investigación es notorio que el rol del docente para el año 2016 mostrara algunas falencias, ya que no existía un diseño del plan lector por parte de éste, no se habían planeado correctamente las estrategias de lectura para involucrar en el proceso, teniendo en cuenta que la lectura era una actividad realizada con intenciones de imposición y no por agrado o gusto, así que no se hacía un claro aprovechamiento de los recursos, por ende, la forma de evaluar no era formativa desmotivando con ello a los estudiantes frente al mismo acto de leer.

Lo anterior se ve reflejado en la prueba diagnóstica que se realizó con los estudiantes, ya que permitió determinar que, quienes hacían parte del grado noveno en las dos instituciones distritales, carecían de estrategias metodológicas y técnicas didácticas transformadoras

adicionales para permitir un buen desempeño en sus propias habilidades comunicativas, así se muestra en la fase preactiva: *“el docente no motivó a los estudiantes para que predijeran sobre la lectura, señalaran palabras claves durante ésta y relacionaran el vocabulario con un contexto real”*, a partir de esta cita se puede afirmar que el docente omite las estrategias adecuadas, tanto académicas, como pedagógicas, las cuáles afectan al estudiante frente a la comprensión y desarrollo mismo del proceso lector, además, es posible afirmar que si el docente ejerce su rol con una mejor planeación y organización académica, guiada por una secuencia didáctica basada en una estrategia de aprendizaje adecuada, puede llevar al estudiante a una mejor realización del objetivo planeado, tal como se puede evidenciar a continuación en algunos comentarios de las diferentes sesiones de la fase de implementación: *“Sesión uno (1) -El docente estuvo atento para apoyar el proceso que se generó durante la sesión, pasando por cada estudiante y verificando que ellos estuvieran desarrollando los ejercicios. Sesión dos (2) -Antes de iniciar la lectura el docente indicó que debían observar las imágenes correspondientes a la lectura para predecir sobre el tema. Estudiantes y docente participaron en conjunto, prediciendo la temática de la lectura... Sesión cuatro (4) -En el momento de organizar la lectura de una manera lógica, algunos grupos tuvieron dificultad para ubicar su parte, por lo cual el docente apoyó para que pudieran realizar el ejercicio de forma pertinente”*. Es relevante decir que cuando el docente acompaña el proceso de aprendizaje, dando un asesoramiento correcto que permita al estudiante construir su conocimiento, éste trabajo se refleja en su desempeño y durante el proceso de cada sesión debidamente programada. Así se puede ver a continuación en una de las sesiones del Ambiente de Aprendizaje, como también en algunas de actividades desarrolladas en la plataforma Edmodo.

Sesión 4 Tema: About Myself Personal Information	
Grado	Noveno
Habilidades Requeridas	Habilidades de comprensión (Escucha y Lectura), habilidades de producción (Escritura y Oralidad)
Contexto Social	Porfirio Barba Jacob y República de China
Escenario de la Sesión	
Lugar	Sala de clase, virtualidad
Tiempo aproximado	90 minutos en clase y tiempo indefinido virtual.
Detalles de la Sesión	
Objetivos de aprendizaje de la sesión:	
<ul style="list-style-type: none"> Utilizar las herramientas tecnológicas propuestas para apoyar el proceso de aprendizaje. Registrar y contextualizar a los educandos en el uso de la plataforma Edmodo. 	
Tarea Objetivo	Compartir su perfil en el muro de la plataforma que modo, donde se debe evidenciar que utiliza vocabulario y expresiones trabajadas durante la sesión. Además debe leer los perfiles de los otros estudiantes y describir la información de por lo menos tres de sus compañeros antes de iniciar la próxima sesión
ESTRATEGIA: Aprendizaje Basado en Tareas	

ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA Y TIEMPO	ROL DEL ESTUDIANTE	ROL DEL DOCENTE	RECURSOS
TAREA 1 Pre-reading <i>30 minutos</i>	- El estudiante atiende cada instrucción el estudiante genera una actitud de participación tanto en el trabajo presencial tanto en el trabajo presencial como virtual.	- El docente va a mostrar una imagen donde se evidencia un grupo de estudiantes que pertenecen a diferentes partes del mundo. - El docente pregunta a los estudiantes que pueden interpretar de en la imagen. - El docente arma en el tablero un banco de palabras a partir de la participación de los estudiantes.	- Poster - Guía de trabajo - Nube de palabras - Grabadora - CDs - Dispositivo - Internet
TAREA 2 While-Reading <i>30 minutos</i>	- Los estudiantes deben subrayar vocabulario relevante. - Después de terminada la lectura, el estudiante compara el vocabulario que predijo con el vocabulario que encontró en el texto	- El docente muestra nuevamente la imagen, pero en este caso la imagen va acompañada de la presentación personal de cada personaje. (Anexo 1) - El docente solicita a los estudiantes que busquen vocabulario que se repite en el texto. - El docente coloca el audio de las presentaciones personales y les indica a los estudiantes que sigan el texto.	- Poster - Guía de trabajo - Nube de palabras - Grabadora - CDs - Dispositivo - Internet -

Figura 16 Programación de la sesión de trabajo.

The figure displays two screenshots of a student profile page on a learning platform. The top screenshot shows the profile of Andres Felipe G., a student from Bogota, with 5 messages, 1 group, and 0 badges. The bottom screenshot shows the profile of Yennifer G., also a student from Bogota, with 5 messages, 1 group, and 0 badges. Both profiles show progress for 'READING FANS' assignments.

Asignación	Calificación
Total	1/8
Review grammar quizz -2017-04-07-12-59-28	1/4
Predicting meanings. -2017-04-07-02-22-20	0/4

Asignación	Calificación
Total	4/8
Review grammar quizz -2017-04-07-12-59-28	4/4
Predicting meanings. -2017-04-07-02-22-20	0/4

Figura 17 Trabajo por parte de los estudiantes, reflejado en la plataforma.

Estos precedentes se pueden dimensionar de igual manera en el grupo focal, ya que en esta fase los estudiantes comentaron acerca del desarrollo de varias sesiones en las que resaltaron el rol del docente, específicamente en los diferentes contextos: pues no solo aclaraba dudas de tipo disciplinar, sino también tecnológico; incentivó el uso de diferentes herramientas para poder llevar a cabo las actividades virtuales y presenciales; así mismo, fue explícito sobre las estrategias de lectura y cómo se debían llevar a cabo en las tres partes del proceso lector; además de retroalimentar continuamente todo el proceso, descripciones y comentarios verificables en

diferentes segmentos del cuestionario aplicado al grupo focal mostrado a continuación: *“La profesora nos enseñó diferentes herramientas tecnológicas, nos presentó videos para entender cómo hacer una buena lectura en inglés y nos dio lecturas interesantes”*. Aquí se puede destacar la trascendencia del rol del docente, no solo sobre la enseñanza, sino también sobre el aprendizaje, por lo tanto, es emergente acompañar a los estudiantes en su proceso, dándoles oportunidades, opciones de equivocación y orientación en las necesidades educativas.

Del mismo modo, se puede apreciar que cuando el docente realiza una intervención en beneficio del estudiante, éste muestra mayor comprensión en la realización de las actividades, tal como se evidencia en el siguiente segmento anotado en el diario de campo: *“El docente se da cuenta que muchos estudiantes no interpretan lo que leen. Su trabajo de apoyo o ayuda para interpretar la lectura fue importante, ya que después de su intervención, mencionando el significado de algunas palabras, hubo mayor claridad para los estudiantes”*, demostrando claramente que cuando el docente apoya al estudiante en su proceso, resolviendo dudas o explicando cómo desarrollar algunas actividades que resultan difíciles, se cumple con el objetivo previsto de la sesión, es decir, se implementan estrategias de lectura para una mejor comprensión.

Asimismo, en la fase inicial se indagó sobre la manera en que se realizaban las prácticas pedagógicas, de la cual fue posible observar que los docentes tenían poca aceptación al permitir que sus estudiantes eligieran las lecturas, aspecto manifestado en las respuestas de los estudiantes cuando se les indagó si los docentes contaron con su opinión para seleccionar los textos que se leerían; se demuestra entonces que, en efecto, el docente es quien decide e impone las temáticas, así se precia en las siguientes respuestas: *“Docente tres (3) -Casi nunca porque soy yo el que busco las lecturas de acuerdo al tema que voy a enseñar y yo se las llevó a los estudiantes, sin*

preguntarles sobre qué les gustaría leer. Docente cuatro (4) -La verdad nunca le preguntó a mis estudiantes sobre qué quieren leer en mi asignatura. Docente cinco (5) -No, nunca les pregunto. Soy yo el que les traigo las lecturas relacionadas con el tema que vamos a ver o estamos viendo”, lo anterior evidencia la poca interacción que tiene el docente con los estudiantes frente a la elección de los textos de la clase y a su vez, la falta de motivación e integración de los intereses de los mismos con las actividades propuestas, afectado así los niveles de atención y comprensión, asunto que fomenta la presencia de un desmotivado escenario en el que se construyen y comparten significados

Por otra parte, cuando se reconsidera el rol del docente en este aspecto, se puede demostrar que para tener una lectura extensiva exitosa se debe vincular los intereses de los estudiantes, por eso se valora la necesidad de que el estudiante elija sus propias lecturas, afectando negativa o positivamente su proceso de producción y comprensión textual, ya que puede tener la posibilidad de ser un lector más activo, interesado en el texto de interés personal, el cual es más fácil de entender, o sencillamente actuar de forma contraria, así se denota en algunas de las sesiones desarrolladas en la fase interactiva: *“Los estudiantes exploraron cada uno de los textos expuestos en la plataforma. Es importante resaltar que varios estudiantes coincidieron en escoger el mismo texto”,* en este comentario se puede apreciar que los estudiantes tuvieron el suficiente tiempo para elegir el libro que le gustaba, pues hubo variedad.

En ese sentido, los estudiantes comentaron la importancia de haber elegido sus textos, como se puede entrever en los siguientes segmentos del grupo focal: *“Estudiante uno (1) -Ella nos trajo diferentes lecturas para que nosotros escogiéramos, según nuestros gustos y eso me animaba a leer. Estudiante dos (2) -Fue importante elegir el libro porque ya puedo hablar de un tema que leí en inglés”*

En la figura que a continuación se muestra se pueden ver los libros que eligieron quienes tuvieron acceso a la plataforma.

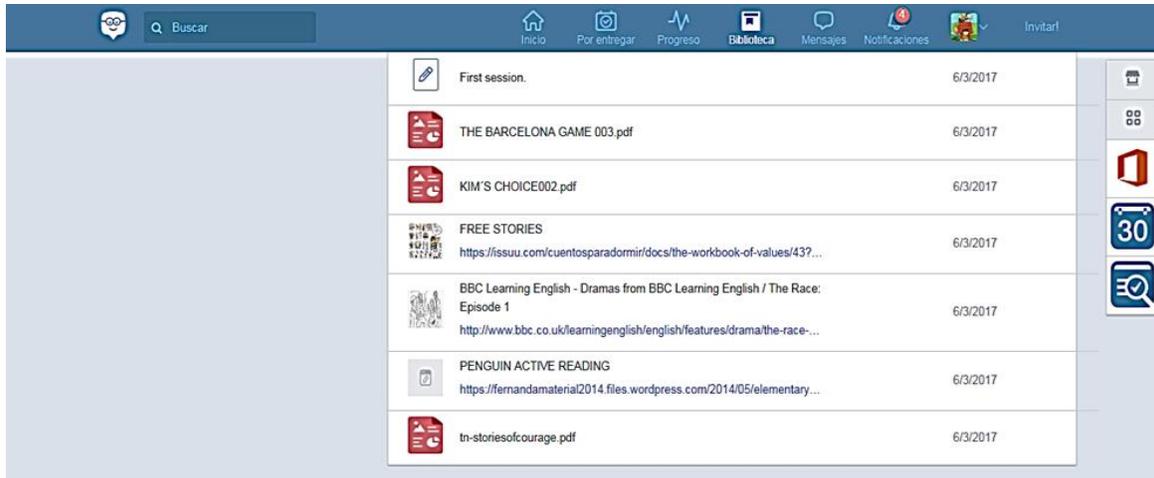


Figura 18 Acceso a textos virtuales.

Finalmente, el docente debe realizar un cambio continuo en su rol para utilizar otros materiales y dar así la posibilidad de que sus estudiantes enfrenten diferentes realidades, generando en ellos abstracciones específicas que beneficien un aprendizaje más significativo hacia la construcción de hipótesis y los procesos de interpretación, relación, semejanza y conclusión.

Rol del estudiante

Teniendo en cuenta que los estudiantes han estado inmersos en una pedagogía tradicional y conductista que afecta la expresión de sus habilidades, es importante generar espacios en los que se haga posible la estimulación de sus destrezas, desarrollando así sus distintas competencias.

Este asunto no se evidenciaba en la fase preactiva, ya que esas destrezas eran limitadas por

diferentes circunstancias, tal como una de las investigadoras describe en el diario de campo durante el desarrollo de la prueba diagnóstica: *“La ayuda del docente para interpretar la lectura fue importante, ya que después de su intervención, mencionando el significado de algunas palabras, hubo mayor claridad para los estudiantes”*. Si bien, los estudiantes se mostraban temerosos de preguntar, de dar a conocer sus ideas o sus dudas, solamente cuando hubo intervención del docente, apoyando su proceso, ellos se mostraron más participativos y lograron comprender la actividad. El apoyo del docente aquí fue fundamental, sin embargo, es urgente aclararle que debe asesorar con mayor motivación y disposición al estudiante con el fin de que construya su propio conocimiento, llevándolo hacia una consecuente autonomía, por lo tanto, debe incentivarlo y orientarlo para llegar a tal fin, ya que como se puede leer al inicio de la implementación, el estudiante todavía mostraba dependencia por parte del docente para generar actividades exitosas, así se evidencia en uno de los segmentos registrados en el diario de campo de la fase interactiva: *“Una vez se terminaba la explicación por parte del docente, sobre el uso de cada herramienta que contenía la plataforma para llevar a cabo diferentes actividades virtuales, los estudiantes asimilaban muy bien el funcionamiento y desarrollaban las actividades de ensayo que se les planteaba”*, no obstante, durante la implementación, el rol de los estudiantes fue cambiando paulatinamente, pues aunque en las primeras sesiones se mostraba condicionado a las instrucciones del docente, finalizando la fase interactiva demostró autonomía en la mayoría de procesos, así se cita por el investigador en el diario de campo, después de finalizar las sesiones de lectura extensiva: *“Los estudiantes continúan leyendo los textos escogidos por veinte minutos, ya sea durante las clases presenciales o en sus casas. Cuando las docentes preguntan sobre el avance del libro, la mayoría de estudiantes presenta la lista de*

vocabulario, descripciones cortas, ideas principales o ya han resuelto las actividades que plantea el libro, en el caso de ejercicios de predicción o relación con el texto”

También se destaca la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes cuando ellos mismos reconocen sus avances durante el proceso, lo cual fue manifestado por los participantes del grupo focal: *Estudiante 3: “aplicamos estrategias de lectura para entender mejor. Estudiante 5: “armamos los mapas mentales o las líneas del tiempo; Estudiante 6: “corregíamos los errores de la retroalimentación dada; Estudiante 7: “subrayamos palabras claves de la lectura oral y respondíamos preguntas de la misma”*. Y de igual forma, se puede evidenciar a continuación en las participaciones realizadas a través de la plataforma Edmodo, lo cual fue pertinente porque recibieron retroalimentación específica de las docentes.

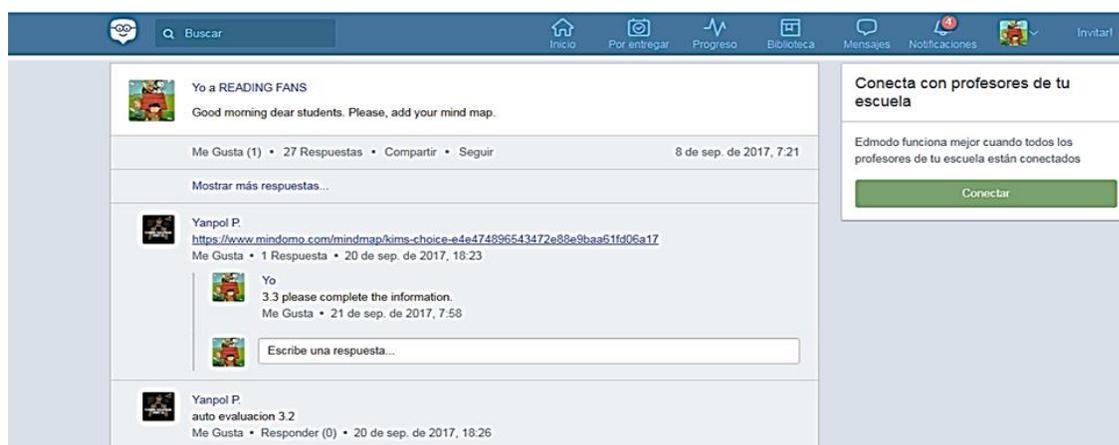


Figura 19 Autonomía frente a la entrega de tareas.

Del mismo modo, se vio que el trabajo colaborativo y la participación activa de los estudiantes fue cambiando positivamente, ya que en el momento del diagnóstico, ellos no podían demostrarlo debido a que no tenían las estrategias, ni los conocimientos para realizar las actividades, lo que impedía un trabajo en conjunto o su participación, esto se puede evidenciar en el segmento del diagnóstico mostrado a continuación: *“Pocos estudiantes orientan al compañero para que reconozca el significado del vocabulario, debido a que su nivel en el manejo de la*

lengua extranjera es similar”, sin embargo, en la aplicación del ambiente de aprendizaje, a medida que se iban realizando las sesiones, los estudiantes crecían, no solo en conocimiento, sino también en el manejo de las estrategias aplicadas para el desarrollo de la comprensión lectora, asunto que implicaba la realización de diferentes actividades en las que debían trabajar en colectivo y participar, tanto oral, como presencialmente en el aula, desarrollando además textos escritos en el aula virtual, así, la mencionada descripción se puede interpretar por el investigador desde el segmento tomado de una de las sesiones en las que se realizó la implementación del ambiente: *“-Se notó que hubo colaboración por parte de los estudiantes mientras estaban desarrollando cada actividad, permitiendo que todos se sintieran motivados para continuar con el proceso; -Tanto estudiantes, como el docente, participaron prediciendo la temática de la lectura, guiados por lo que observaban en las imágenes y además usaron el vocabulario trabajado en clases anteriores”*.

En lo referente a las competencias comunicativas se puede observar que en un principio los estudiantes no desarrollaban correctamente la habilidad de lectura y esto se vio evidenciado en la prueba diagnóstica, ya que no mostraban interés hacia los textos, teniendo en cuenta que en ese momento no tenían conocimiento de las estrategias de lectura para ponerlas en práctica, así se hace explícito en el siguiente segmento: *Docente 1: “El docente se da cuenta que muchos estudiantes no interpretan lo que leen y han perdido un poco el interés en seguir leyendo”*, en esta fase preactiva fue posible observar las dificultades que presentaron los estudiantes justo en el momento de leer y comprender los textos, si bien, se mostraban inseguros, sin entender a qué se refería la lectura, porque desconocían el vocabulario y por ende, la posibilidad de asociarlo, pero a medida que aprendían las estrategias y su respectiva utilización, fueron comprendiendo los textos y a su vez, les fue más fácil realizar las actividades propuestas, como se puede ver en

los siguientes segmentos que corresponden a una pregunta planteada al grupo focal acerca de si consideraban importantes las tres partes del proceso de lectura: Pre-reading, While-Reading y Post- Reading, a lo que se respondió: *Estudiante 4: “nosotros podíamos predecir sobre lo que iba a tratar la lectura y luego cuando hacíamos la lectura encontrábamos vocabulario o ideas que se habían dicho antes. Estudiante 7: “Sí, porque puedo realizar un producto después de hacer la lectura; Estudiante 8: Porque me ayuda a entender mejor el vocabulario y las ideas principales”.*

Respecto a la utilización de los recursos tecnológicos se pudo evidenciar que los estudiantes mostraron una gran disposición para realizar las actividades virtuales, así esto les exigiera tomar una mayor cantidad de horas de su tiempo libre aunque, se sintieron muy cómodos al usar la plataforma Edmodo, por su parecido con facebook, afirmando que su participación en los foros, el trabajo con los posts, la creación de la línea del tiempo, además de la disponibilidad y el ingreso en cualquier momento les había parecido fácil, asunto demostrado desde la interacción constante, no solo con sus compañeros para generar el trabajo colaborativo esperado, sino también, con el docente, fortaleciendo entonces su rol como estudiantes y generando un hábito específico. Es evidente que el proceso se pudo complementar al desarrollar las actividades virtuales propuestas, denotando la importancia del trabajo individual y colaborativo, comentario que se puede ver en el segmento de la sesión doce (12): *“La mayoría de los estudiantes han terminado su primer texto en inglés y además presentaron el mapa mental con información relevante de los textos. Los mapas se han publicado en Edmodo, permitiendo que todos los estudiantes tengan un acceso exitoso a estos y además, se evidencia que les es posible comparar, complementar y corregir, de acuerdo con la información plasmada en los diferentes mapas”.*

Teniendo en cuenta la importancia de incluir los diferentes recursos en el aprendizaje y después del análisis de la primera fase investigativa correspondiente al trabajo de la prueba diagnóstica, se puede determinar, como asunto fundamental, que los recursos educativos deben cumplir con las necesidades de los estudiantes y los objetivos pedagógicos, siguiendo a cabalidad la observación hecha por el docente, en la cual reflexiona sobre la relevancia de introducir las tecnologías al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Asímismo, en la fase interactiva de la investigación, es decir, la implementación, se pudo evidenciar en los estudiantes el cambio en los resultados y en la forma receptiva de asumir el aprendizaje, así lo muestra el segmento de las primeras sesiones en las que se utilizó el recurso Edmodo: *“Finalmente durante el ejercicio de socialización, los estudiantes manifiestan gusto por usar la plataforma, ya que la ven como una herramienta diferente a lo que se venía trabajando en la clase de inglés”*.

A lo largo de las sesiones los estudiantes tuvieron la oportunidad de conocer y explorar diferentes recursos, además de la plataforma Edmodo, espacio que les brindó distintas opciones para realizar blogs, líneas del tiempo, videos e interacción con algunos libros que se ofrecieron para libre elección, entre otros recursos, si bien, argumentos que se muestran en los diferentes segmentos expuestos en el diario de campo a partir de la implementación: *“-Los docentes muestran los blogs realizados por los estudiantes donde se demostró que ellos utilizaron vocabulario y gramática; -Para realizar la línea del tiempo los estudiantes tuvieron libertad de escoger el software de su preferencia; -Los estudiantes estaban creando en Mindomo un mapa mental, se les facilitó elaborarlo en el Software Mindomo”*, por lo tanto, el uso de diferentes recursos interactivos permitió a los estudiantes generar nuevos conocimientos con matices de motivación, adaptación y creatividad, asunto que también es verificable en las respuestas

logradas por parte del cuestionario aplicado al grupo focal: *“La profesora nos enseñó diferentes herramientas tecnológicas, nos presentó videos para entender cómo hacer una buena lectura en inglés y nos dio lecturas muy interesantes”*.

Las destrezas alcanzadas por los estudiantes respecto a las estrategias de lectura, la autonomía en el aprendizaje y el trabajo individual, sobresalieron, ya que se evidenció una mejora en la interpretación de significados en los textos informativos, además pudieron relacionar enunciados, aplicaron las estrategias de lectura, excluyeron conclusiones del texto, del mismo modo que su gramática y vocabulario, también el uso de recursos tecnológicos mejoró significativamente, lo que comprueba que su rol como estudiantes se enriqueció, ya que entre sus características debe estar el ser constructores de su propio conocimiento, dando sentido a los conceptos y poniéndolos en práctica para transformar sus experiencias previas.

Evaluación

El presente apartado muestra el análisis de la evaluación como subcategoría, en la que tuvo en cuenta el modelo CIPP de Stufflebeam, aplicado en el ambiente de aprendizaje de este proyecto y del cual se pudo evidenciar su pertinencia durante la implementación; además permitió la comprensión integral del mejoramiento en el proceso lector en inglés, mostrándose factible y articulado con la teoría constructivista de la investigación, reflejando el buen desarrollo de las estrategias usadas para el funcionamiento de los procesos cognitivos, de tal manera que los estudiantes evaluados demostraran reflexión y construcción del conocimiento y sus procesos mentales.

Inicialmente se toma como referencia la fase preactiva en la cual los estudiantes no pudieron mostrar realmente sus habilidades, ya que el docente no había dado claridad sobre una posible

dirección pedagógica de la evaluación, sin embargo, si hubiese habido una asertiva explicación para introducir los medios desde los cuáles ésta se podía desarrollar, el momento evaluativo hubiese sido más productivo, por lo tanto, se hace necesario que el docente trabaje en la planeación de su clase, logrando con ello una mayor eficacia en su proceso de enseñanza, el cual debe estar evidentemente regulado por las estrategias, la motivación y la misma didáctica, como se puede apreciar en las siguientes observaciones de la prueba diagnóstica: *“El docente no motivó a los estudiantes para que predijeran sobre la lectura y señalaran las palabras claves, relacionando el vocabulario con un contexto real”*.

De igual manera, el desarrollo del pretest reflejó, no solo las falencias académicas de los estudiantes, sino también, la falta de coherencia entre las situaciones de evaluación y las características del proceso de enseñanza-aprendizaje mostradas por parte del docente, ya que los estudiantes no habían adquirido las destrezas suficientes para desarrollar un proceso lector que manifestara los aprendizajes previos correspondientes al desarrollo del mismo.

Lo anterior se puede evidenciar en la encuesta de la fase preactiva aplicada a los docentes, precisamente en el fragmento que hace referencia a cómo el docente evalúa el proceso lector de la clase de inglés: *“Docente dos (2): Sí, a través de ejercicios y actividades sobre el tema vocabulario, estructura, entre otros. Docente cuatro (4): Claro que sí, verifico el proceso a través de una evaluación escrita o también hago una evaluación oral sobre el texto”*, entonces, así se puede ejemplificar que la evaluación realizada por los docentes se determina por ser un momento tradicional y no formativo, pero que finalmente le permite verificar que el estudiante construye el conocimiento o que requiere de un proceso en el que le sea posible ejecutar diferentes estrategias que son necesarias para desarrollar la habilidad lectora.

Por otro lado, a partir de la encuesta aplicada a los estudiantes, se detectó que la evaluación del proceso lector no es continua, sumándole a este asunto otros aspectos que caracterizan la práctica del docente. Primero, que en su discurso no se hace entender fácilmente, lo cual imposibilita un aprendizaje con sentido de los contenidos; segundo, que estos mismos contenidos no son los evaluados o que sencillamente no están enfocados hacia el objetivo propuesto en la relevancia de la comprensión textual.

De acuerdo con la fase de la implementación también fue posible evidenciar, desde el trabajo de la secuencia didáctica y justo en el momento de la evaluación, que los estudiantes no se mostraron ajenos a lo que se les estaba preguntando o desarrollando debido a la presencia de estrategias de lectura que denotaban una coherencia entre la evaluación y el proceso de enseñanza, fortaleciendo entonces la transferencia de su aprendizaje. Así se puede corroborar en los resultados del post-test, ya que la interacción del docente en este preciso momento permitió en ellos un desempeño sobresaliente, comparado con uno bajo durante el pre-test, sin la interacción mencionada, por lo tanto, la evaluación continua tomó su papel durante el proceso, permitiendo finalmente lograr los resultados que se muestran a continuación:

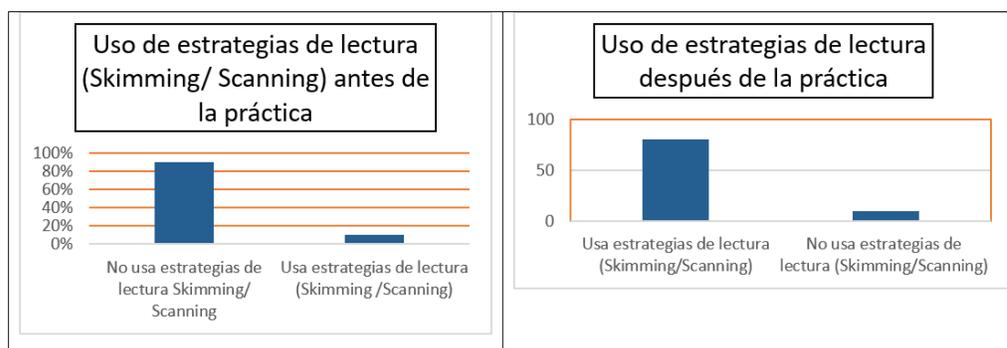


Figura 20 Resultados del pre-test y post-test

Igualmente, en el grupo focal se evidenció que el acompañamiento del docente fue positivo durante todo el proceso, cumpliendo con su rol a cabalidad y permitiendo así el desarrollo efectivo de la evaluación, no solo sobre el grupo, en calidad de estudiantes, sino también con el proceso de enseñanza y aprendizaje; también fue posible evaluar cualitativamente al docente. Así se expone en los siguientes segmentos argumentativos que corresponden al grupo focal: *Estudiante dos (2): “La profesora nos enseñó a realizar la lectura en tres partes y en cada una debíamos aplicar estrategias de lectura para entender mejor. Estudiante cuatro (4): “La profesora nos escribía en la plataforma qué debíamos corregir y cuando no teníamos errores nos felicitaba. Estudiante ocho (8): “La profesora nos enseñó diferentes herramientas tecnológicas”*. Los anteriores comentarios caracterizan una evaluación sistemática, como lo propone Stufflebeam (1987), ya que se evidenció una organización de acciones que respondía a una secuencia didáctica para lograr la evaluación propuesta en cada sesión, basada además en unos objetivos formulados previamente, los cuales permitían evaluar los resultados. A su vez, se dio una evaluación formativa, puesto que se enriquecieron los resultados de la práctica pedagógica en sí, gracias al trabajo continuo durante el proceso (Tyler, Gagné y Scriven, 1967).

La evaluación procesual (que proviene de la formativa) se hizo evidente, puesto que se dio permanentemente, es decir, a lo largo de la implementación, al igual que sus efectos, para poder dar una retroalimentación oportuna para el mejoramiento continuo de éste. Por último, se vio una evaluación sumativa para evaluar no solamente los resultados del proceso, sino también, las necesidades previamente detectadas en el desarrollo de las actividades (Pérez, 1987). De esta manera se dio oportunidad a los estudiantes para construir conocimientos, explorar, indagar, retroalimentar y dar un sentido diferente al proceso de evaluación, a partir de la implementación de una secuencia didáctica planeada y estructurada.

Interacción virtual

Este proceso se llevó a cabo en la presente investigación mediante la implementación de una modalidad de aprendizaje combinada (Blended learning) el cual generó resultados a partir del desarrollo de ciertas habilidades en los estudiantes que, según Pina (2004), se deben dar en entornos caracterizados por la combinación de lo presencial y lo virtual, buscando entonces interacciones enmarcadas en el uso de información relevante que se encuentra en la red; valorando una clara interpretación de la nueva información para involucrarla en situaciones reales que permiten el trabajo en equipo; fomentando escenarios en los que se comparte, realimenta y elabora más información, a partir de la que se puede contrastar; y finalmente, dando importancia al uso de herramientas que promuevan los procesos de interacción con los estudiantes.

Por lo tanto, a partir del desarrollo del ambiente de aprendizaje apoyado en la plataforma Edmodo, se observó que para los estudiantes fue atractivo y fácil el manejo de la herramienta expuesta, como se expresa en el segmento: *“A los estudiantes se les facilitó seguir las instrucciones y se vincularon a la plataforma haciendo énfasis en que ésta tenía bastante similitud con la red social Facebook”*. Además, durante el ejercicio de socialización de la sesión uno (1), los mismos estudiantes hicieron comentarios como: *“Me gustó usar la plataforma porque nunca habíamos usado la tecnología en la clase de inglés”*. Analizando lo anterior, debido al gusto que manifiestan los estudiantes frente al uso de la plataforma, se puede crear un ambiente interactivo en beneficio del aprendizaje de la lengua extranjera en el cuál los participantes compartan, complementen y asocien información, apoyados en las herramientas tecnológicas, característica que en el presente contexto de la investigación ha sido de gran innovación.

Por otro lado, a partir de la pregunta expuesta en el grupo focal: ¿Cree que el uso de la Plataforma Edmodo y demás herramientas apoyó el proceso de lectura que se generó durante las trece (13) sesiones?, los estudiantes manifestaron puntos esenciales como: “Estudiante cuatro (4): *Sí, porque por medio de Edmodo podíamos ver varias lecturas y realizar diferentes ejercicios, además, podía compartir mis trabajos.* Estudiante uno (1): *Sí, porque la profesora nos deja varios ejercicios y podemos terminar lo de la clase.* Estudiante nueve (9): *Sí, me gustó mucho porque era fácil de manejar y podía recibir la observación de la profesora de forma virtual*”, con lo cual se puede considerar que reconocen, en primer lugar, el uso de las herramientas tecnológicas para generar procesos de interacción que apoyan la construcción del aprendizaje en inglés, asunto crucial en lo concerniente a la innovación de la práctica educativa con diferentes herramientas; y en segundo lugar, valoran el fomento de una comunicación constante e interactiva desde la que puedan tomar partido, siendo responsables para lograr resultados satisfactorios que favorezcan la adquisición de la lengua extranjera.

En consecuencia de lo mencionado, a partir de la interacción virtual, se determina el análisis de dos (2) subcategorías más denominadas: trabajo colaborativo y trabajo individual.

Trabajo colaborativo

Durante la implementación del ambiente de aprendizaje se halló que los participantes se comunicaban con frecuencia por medio de la red, compartiendo textos, ideas, actividades y videos, asunto que se evidencia a continuación en el muro trabajado con el grupo focal:

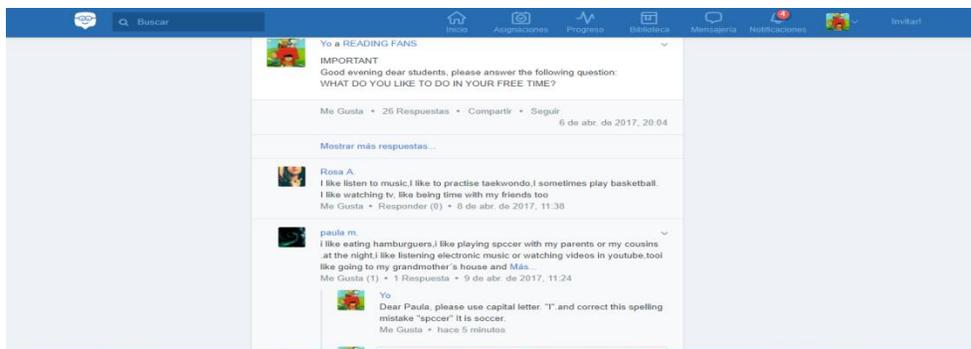


Figura 21 Publicaciones en el muro del grupo focal (1)

A su vez, se hace posible determinar que hay un interés por parte de los actores del grupo para comunicarse a través de la red académica, herramienta necesaria para que se pueda generar un trabajo colaborativo, intercambiando ideas y argumentos con la pretensión de mejorar la práctica comunicativa de la lengua extranjera y su respectivo conocimiento:



Figura 22 Publicaciones en el muro del grupo focal (2)

Además, las tareas compartidas en la plataforma estaban abiertas para que cualquier estudiante o las docentes pudiera acceder a ellas, reutilizándolas, complementándolas o realimentándolas, acciones esenciales que caracterizan un trabajo colaborativo a través de la red, según González y Olite, (2010), y esto se puede ilustrar mediante ciertas actividades compartidas en el muro, como la siguiente:



Figura 23 Publicaciones en el muro del grupo focal (3)

A partir de lo publicado en el muro se muestra la posibilidad de leer la información que en cualquier momento o lugar registran los participantes, evidencia que se toma a manera de fuente para mostrar las respectivas interacciones en la elaboración de tareas o realimentación de información, algo que sustenta el trabajo colaborativo que se llevó a cabo en el ambiente virtual.

También se denota la presencia de los diferentes canales (correo, muro, mensajes internos) que facilitan la comunicación entre los participantes para dar respuesta de forma constante a cada una de las actividades, preguntas y ejercicios como se observa en la siguiente entrega por parte del estudiante y la retroalimentación entregada por el docente:

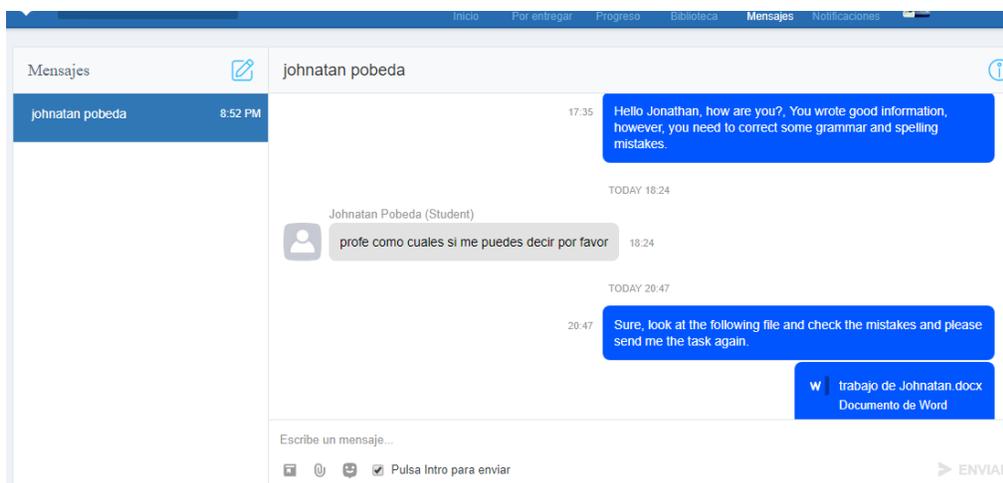


Figura 24 Canales de comunicación a través de la red

Creando de esa forma un ambiente de responsabilidad y apoyo constante, aspecto que dentro del trabajo colaborativo es fundamental para que los participantes sientan que es satisfactorio y eficaz el desarrollo de un ejercicio virtual, lo cual, Martínez (2006) respalda en su investigación mencionado que *“dentro escenarios virtuales se debe ejercer un rol idóneo y responsable por parte de los participantes”*, asunto que entra en reflexión en cuanto a determinar que si existe credibilidad por parte de los participantes en cuanto al trabajo virtual, esto se debe a que es evidente la continuidad y respaldo inmediato a los procesos que se manejan a través de los medios interactivos.

No obstante, el trabajo colaborativo en la red puede verse afectado por circunstancias específicas como la que comenta un estudiante participante del grupo focal: *“A veces tuve que pedirle ayuda a un compañero o a la profesora para poder subir y compartir mis trabajos en Edmodo”*, denotando con esto la necesidad de solicitar y exigir acompañamiento presencial por parte del docente, otro de los puntos vitales para garantizar que todos los estudiantes puedan

participar exitosamente en el proceso virtual, ya que en ocasiones hay desconocimiento o temor para explorar y usar las herramientas tecnológicas, abandonando finalmente el proceso.

Además, existen diferentes ritmos de aprendizaje que también pueden notarse durante el proceso interactivo, así se observa en la siguiente intervención:

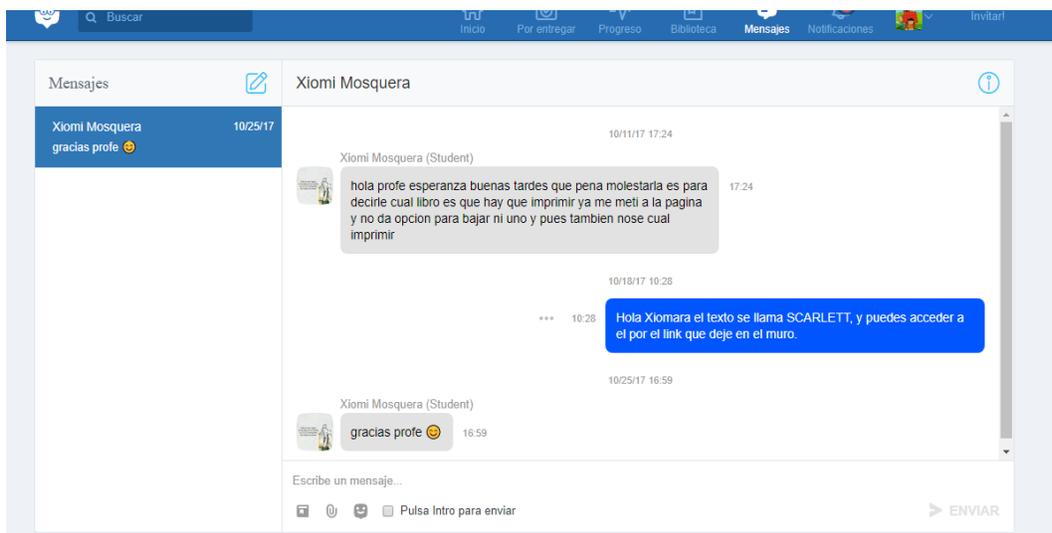


Figura 25 Intervenciones de acuerdo a los ritmos de aprendizaje.

Por eso mismo es importante reconocer que los docentes y estudiantes deben utilizar mecanismos de comunicación inmediatos para que sea evidente el apoyo y no exista la idea de que los medios interactivos son poco útiles para llevar a cabo un trabajo colaborativo y por ende, un proceso de enseñanza y aprendizaje enriquecedor.

Trabajo individual

Durante las trece (13) sesiones del proceso formativo los actores tuvieron a su disposición una serie de tareas con las cuáles se buscaba que trabajaran de forma autónoma y optimizaran la habilidad de lectura, eje principal de la propuesta de investigación.

Una vez implementado el proceso, se revelan datos sobre cómo fue llevado a cabo el trabajo de cada estudiante, apoyado en las diferentes herramientas tecnológicas, asunto que se menciona en la “Primera (1ª) sesión de trabajo individual”, en la cual los estudiantes interactuaron con el manejo de la plataforma, haciendo evidente la atención prestada y el interés por el uso de la herramienta, así se describe a continuación: *“Una vez se terminaba la explicación del uso de cada herramienta que contenía la plataforma para llevar a cabo diferentes actividades virtuales, los estudiantes asimilaban muy bien su uso y desarrollaban las actividades de ensayo que se les planteaban”*. Si bien, es posible interpretar que la disposición individual demostrada por los estudiantes entra en total relación con la inclusión de una nueva herramienta tecnológica al proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se observó que el trabajo individual fue apoyado por el docente: *“El docente estuvo atento para apoyar el proceso que se generó durante la sesión, pasando por cada estudiante y verificando que ellos estuvieran desarrollando los ejercicios”*, lo que demuestra la relevancia del apoyo y el seguimiento del docente al trabajo de sus estudiantes frente a las dudas, corrección de actividades y ejecución de tareas asignadas en la plataforma.

Una vez iniciado el trabajo no presencial, un alto porcentaje de estudiantes demostró niveles de responsabilidad y creatividad, positivamente considerables, en la realización de las tareas planteadas, como se muestra en el siguiente blog:

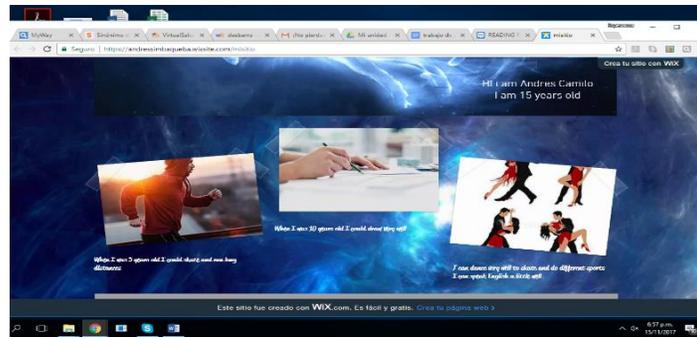


Figura 26 Tareas en el blog (para el grupo focal)

La imagen anteriormente expuesta, a modo de ejemplo, indica que los estudiantes siguieron las indicaciones asignadas y se esforzaron por compartir sus producciones textuales, aspecto que se considera fundamental para que los participantes de la red adquieran, refuercen, reutilicen la información y se sientan motivados para realizar publicaciones constantes. Además, se generó un cambio progresivo en cuanto el trabajo individual por parte de los estudiantes, ya que al inicio del desarrollo de las sesiones virtuales, muchos de ellos no tenían destrezas para manejar las herramientas planteadas y en consecuencia, sus trabajos no eran tan sobresalientes como lo observamos en la siguiente comparación:



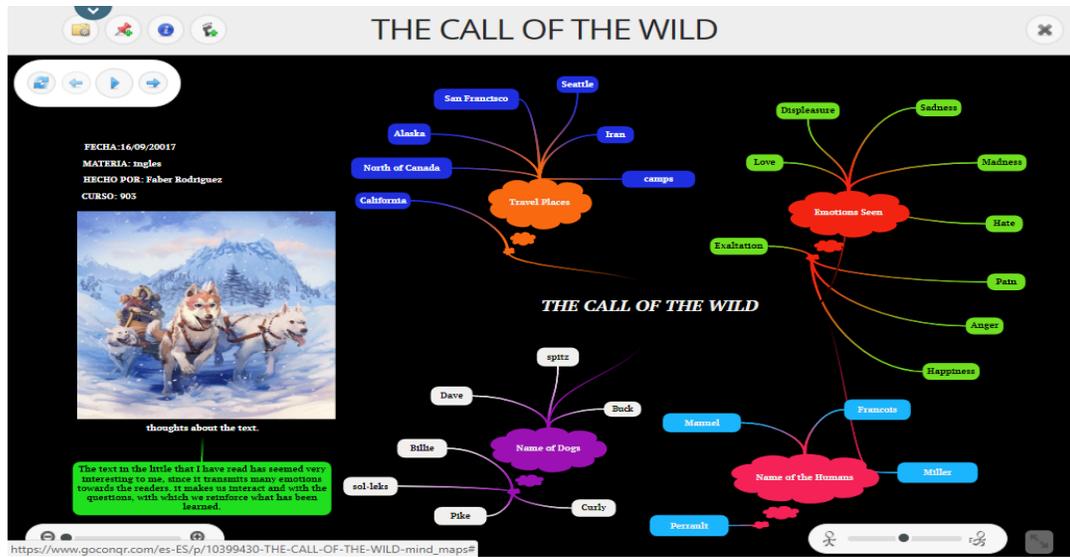


Figura 27 Comparación de trabajos.

Asimismo, es evidente la presencia de dificultades en los estudiantes con el uso de las herramientas tecnológicas debido a que algunos de ellos no tenían un fácil acceso a internet desde sus casas o carecían del servicio, como lo menciona el siguiente estudiante en una de las sesiones donde se solicitaba el trabajo virtual de forma individual “ *profe en mi casa no hay internet, pero yo busco como hacer la tarea*”, por lo tanto, se vieron obligados a desplazarse a sitios públicos en los que se podían conectar a la red para realizar así las actividades que en algunos casos no entregaron a tiempo, como se registró en la plataforma:



Figura 28 Registro de entregas extemporáneas.

Afectando de esta manera su proceso de aprendizaje, ya que recibían la retroalimentación tarde y su proceso de trabajo interactivo no avanzaba equitativamente con el proceso de los estudiantes que desarrollaban o entregan sus actividades virtuales puntualmente.

Hasta este punto, vale la pena mencionar que los estudiantes, siendo menores de edad, en primera medida, mostraron un alto grado de autonomía para desarrollar sus tareas individuales, considerando según lo que plantean Morales y Ferreira (2008), que la realización de las actividades virtuales implicaba compromiso y responsabilidad para fomentar habilidades y hábitos de estudio, ya que no solo se determinó la presentación de trabajos e interactividad, sino también, el dominio de los recursos tecnológicos, la estética en la presentación de las asignaciones y la necesidad de estar atentos a cumplir con las respectivas fechas de entrega para lograr la tarea final, propiciando así un horario y un estricto cumplimiento del mismo; en segunda instancia, es posible manifestar que el trabajo individual fue altamente positivo por estar orientado desde unos objetivos propuestos para el desarrollo del proceso de aprendizaje, asunto evidente en los siguientes apartados que las investigadoras tomaron de las diferentes sesiones de la etapa de implementación: *“El trabajo individual que está realizando cada estudiante para conectar lo leído refleja creatividad ya que les ha llamado la atención utilizar el software planteado. -Los estudiantes responden con seguridad, apoyándose en las instrucciones determinadas en el mapa mental”*; y en tercer lugar, se establece en la comunidad estudiantil un proceso lector relevante que, en todo caso, ha sido guiado por unas estrategias y el uso de herramientas tecnológicas, permitiendo con su práctica el desarrollo de las habilidades cognitivas, la construcción de conocimiento y la posibilidad de asumir autonomía que contribuye a la optimización del mismo proceso individual y colectivo de aprendizaje.

Conclusiones

A partir de la implementación de este proyecto se pueden determinar varias conclusiones que se describen a través de los objetivos de investigación y el impacto que éstos tuvieron en cada uno de sus referentes (pedagógico, tecnológico y disciplinar), además de las categorías que se explican a continuación.

En primera instancia, la pregunta de investigación permitió concluir en éste proyecto que la implementación de una práctica pedagógica mediada por TIC resulta favorable para el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés), especialmente en el desarrollo de la habilidad de lectura, así lo expresan Morales y Ferreira (2008) y Bañados (2006) ya que la relevancia del trabajo de una metodología mediada por TIC en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera, toma mayor protagonismo cuando ayuda a reforzar en el estudiante el trabajo autónomo desde la ejecución de un ambiente de aprendizaje que lo involucra en los escenarios de lo social, teniendo en cuenta su realidad, como también lo plantea Vygotsky (1979) para posibilitar la interacción con más participantes, usar nuevas herramientas y llevar a cabo un diseño estructurado de trabajo, siendo éstos los aspectos que motivan a poner en práctica sus conocimientos previos para que luego, describa, interprete, utilice y comparta información, en consecuencia de la construcción de su propio conocimiento.

Asimismo, se hace relevante mencionar que las habilidades comunicativas de los estudiantes mejoran potencialmente en un escenario semi-presencial apoyado por TIC, ya que ellos adquieren no solamente esa mencionada autonomía, sino que también se fortalece su habilidad lectora en inglés, al tener la oportunidad de demostrar con criterio la capacidad de complementar actividades trabajadas en clase, como cuando elige realizar aquellas de tipo interactivo con las que puede crear productos relacionados con las líneas de tiempo, los blogs, entre otros, además

de complementar y asociar información, describir situaciones, reconocer vocabulario, resolver cuestionarios, hacer aportes y finalmente, compartir información.

Si bien, la contribución que tuvo la práctica pedagógica mediada por TIC, observada en el presente proyecto, se vio articulada con el referente disciplinar al demostrar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera se llevó a cabo principalmente mediante el desarrollo de la habilidad de lectura, asunto que permite inferir que plantear el plan lector en tres momentos (Pre-reading, while-reading, After reading), como lo indica Díaz y Hernández (2002), le da al lector la posibilidad de participar en diferentes actividades interactivas y poder aplicar estrategias de lectura, según el momento, dándole relevancia a la secuencia pertinente para que él tenga la posibilidad de comprender con mayor facilidad el texto y así optar por asumir una postura propositiva frente a lo leído.

En concordancia con lo anterior, los resultados encontrados en este estudio también dejan ver que incorporar estrategias de lectura, a los diferentes momentos del proceso lector, ayuda a que el participante realice el ejercicio de una forma completa y enriquecedora según indica Oxford (1991). En ese sentido, se identificaron ciertas estrategias como: Predicting, scanning, skimming y connecting con las que el estudiante pudo desarrollar un proceso de lectura satisfactorio, y a su vez, le dio relevancia al ejercicio de predecir información para familiarizarse con el texto, realizando una lectura rápida con la intención de identificar vocabulario clave y demostrar así su capacidad para relacionar información con una situación real. Por lo tanto, esta descripción es fundamental para reflexionar en la relevancia de poder desarrollar la habilidad de lectura en los estudiantes y a la vez, optimizar su desempeño, partiendo del trabajo autónomo, ya que así construye su propio conocimiento mientras está inmerso en un ambiente de aprendizaje que lo orienta a explorar y profundizar sobre temas de su interés o que tengan un vínculo con su vida.

Otro aspecto sobre el cual debe hablarse a partir de la experiencia de la investigación es el desarrollo de la lectura extensiva, cuyo método fue pertinente durante la práctica, ya que mediante éste fue posible confirmar que los estudiantes se motivan a leer porque han realizado la selección del texto, según sus gustos, fortaleciendo además el hábito de lectura al repetir una rutina, teoría que según Krashen (2011) se hace primordial para que el lector incremente su vocabulario de forma gradual, mejore la comprensión de lectura y conecte los contenidos seleccionados con eventos del mundo real; puntos esenciales para que el estudiante finalmente adquiera seguridad y desarrolle la capacidad de describir, así como de argumentar a partir de lo que lee.

En cuanto a la Praxis, se puede aseverar que la práctica pedagógica mediada por TIC aportó considerablemente al rol del docente, asunto demostrado desde la definición de Latapi (2009), quien afirma que la praxis enlazada con la teoría conlleva no solo al desarrollo de la estrategia metodológica, al de las técnicas didácticas o enfoques metodológicos, sino también hacia una interacción entre los sujetos, lo que implica lenguajes fuera del aula para emplearlos en una situación de aprendizaje. Todo esto se vio reflejado en la implementación, ya que se pudo replantear una metodología de enseñanza en el momento adecuado para seleccionar y organizar los contenidos, definiendo las diferentes actividades para trabajar virtualmente, explorando nuevas herramientas con las cuáles trabajar en beneficio de los estudiantes, ampliando el tiempo de implementación de una sesión presencial, haciendo retroalimentación constante y buscando opciones de mejora, ya que desde lo presencial no fue tan óptimo por causa de la baja intensidad horaria. En todo caso, el trabajo de la práctica pedagógica mediada por TIC permite un fácil aprendizaje de la lengua para el estudiante y una enseñanza pertinente para la reflexión de los docentes debido a que se dieron cambios interesantes en cuanto a aspectos de planeación, uso de

literatura investigativa, manejo de estrategias disciplinares y tecnológicas, así como el uso de métodos que buscan la formación autónoma y responsable desde un contexto real.

También respecto al rol del estudiante, éste pudo caracterizarse por ser un constructor activo de su propio conocimiento, además de ser participativo, colaborativo y autónomo, como afirma la teoría constructivista Coll (1996), pues demostró que hubo un desarrollo en sus hábitos de estudio, precisamente al determinar la manera de organizar y manejar el tiempo, en un sentido presencial y fuera del aula, asumiendo sus responsabilidades con disposición y autonomía para cumplir con el desarrollo de la tarea final propuesta, compromiso que solo se podía llevar a cabo realizando apropiadamente las lecturas sugeridas desde la plataforma, pero que le permitieron acceder a ellas fácilmente, sin necesidad de realizar alguna inversión económica. De igual manera, su habilidad lectora en inglés mostró un gran porcentaje de optimización, ya que ellos tuvieron la oportunidad de elegir no solo las lecturas, sino también las herramientas virtuales para desarrollar las actividades propuestas.

Igualmente, los recursos utilizados en la práctica fueron de un impacto positivo para los estudiantes, estimulando en ellos el desarrollo de sus habilidades metacognitivas y resaltando, por parte del docente, el trabajo de importantes estrategias de aprendizaje con las que le fue posible planificar con autonomía, rescatar la presencia de la autoevaluación y dar participación a un aprendizaje significativo y constructivista que modificara los esquemas de conocimiento de los estudiantes, además de enriquecer sus estructuras cognitivas, en palabras de Guerrero y Flores (2009), características que deberían tener los recursos educativos en la práctica escolar.

Por otro lado, se logró una importante reflexión sobre el trabajo realizado a partir de los recursos tecnológicos, ya que éstos fueron de gran apoyo para el desarrollo de la habilidad lectora y la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes y docentes. Así,

su incorporación permitió una fácil adaptación, uso y manejo de los mismos, como lo confirma Grisolia (2009) al poder contextualizar que los docentes adecuaron estratégicamente los recursos tecnológicos desde el objetivo planteado, usándolos con el propósito de apoyar, complementar, acompañar y evaluar el proceso educativo que orientaron.

De la misma manera, en la evaluación se logró también una dinámica diferente a la que se tenía, siguiendo la teoría de Stufflebeam (1987) para tomar como referencia los procesos y no solo los resultados, es decir, evaluar desde la familiarización de los recursos tecnológicos, el uso de herramientas virtuales, la formación de hábitos, la adquisición de estrategias de lectura y la posibilidad de llevar a cabo tareas por medios virtuales hasta conseguir el objetivo formulado. La evaluación formativa fue un proceso cíclico y sistemático, reflejado progresivamente en cada sesión de implementación, que motivó y estimuló a los participantes hacia la interacción, articulando la estrategia metodológica trabajada en el ambiente de aprendizaje

En concordancia con los beneficios expuestos hasta este punto, se puede mencionar que la interacción lograda con el apoyo de la red académica Edmodo y demás herramientas tecnológicas, también fue satisfactoria, ya que apoyó los planteamientos teóricos como el constructivismo social, el cual defiende la construcción del conocimiento por medio de la exploración e interacción dada entre los participantes (trabajo colaborativo, la reflexión, la construcción), así como lo señala Gros (s.f.), asunto que se le dio un acertado manejo en esta investigación, ya que tuvo un soporte constante para llevar a cabo cada actividad virtual, contando con espacios abiertos para tener acceso a información relevante expuesta por los participantes con la cual les fue posible indagar, interpretar, complementar, corregir, crear y proponer.

Además, la estrategia de aprendizaje basado en tareas, consolidó el uso de Edmodo, ya que ésta dio una dirección a cada una de las sesiones, permitiendo como afirma Long y Crookes (1992) la participación de los estudiantes en situaciones comunicativas de su vida real, brindándoles un espacio en el que pudieron comprender y expresar significados de manera autónoma y también prestar atención a la forma del lenguaje durante la comunicación para hacer aportes que enriquecían no solo el aprendizaje individual sino que incluían el bienestar de los otros participantes. Lo anterior en cuanto al manejo de vocabulario, gramática y uso de nuevas herramientas tecnológicas. Adicional a esto, el trabajo individual ejecutado en espacios virtuales puede aportar al aprendizaje del inglés si se logra responsabilidad y compromiso por parte de los estudiantes a la hora de participar en red, seguir hábitos de estudio y desarrollar el trabajo autónomo, en palabras de Morales y Ferreira (2008).

Por su parte, sabiendo que la práctica pedagógica mediada por TIC contribuyó de manera positiva al desarrollo de la habilidad de lectura en los estudiantes, también es válido mencionar que existen factores correspondientes al manejo de tiempo para entregar ciertas actividades de carácter no presencial, a partir del uso de algunas herramientas tecnológicas lideradas por los estudiantes, ya que una minoría de ellos no tenían acceso a la internet en sus casas y por ende, debían solicitar más tiempo al docente para poder finalizar las actividades o dado el caso, para aprender a manejar la herramienta tecnológica de forma oportuna, afectando la secuencia entre el proceso presencial y el virtual, ya que como plantea Graham (2006) un trabajo en escenarios mixtos es distribuido y si no se cumple con la secuencia y las tareas correspondientes a cada espacio se puede debilitar el proceso formativo.

Por lo tanto, una práctica pedagógica mediada por TIC debería garantizar en el estudiante, de forma consecuente, un óptimo desarrollo de la habilidad de lectura, además de un conocimiento

acertado de las herramientas tecnológicas y a su vez, un dominio pertinente de las mismas para evitar alteraciones en el proceso personal de formación.

En resumen, una práctica pedagógica mediada por TIC contribuye al desarrollo de la habilidad de lectura en inglés debido a la implementación de ciertos factores como:

- Un ambiente de aprendizaje basado en una metodología constructivista que lleve al estudiante a empezar su proceso desde su realidad y haga su confrontación con el medio social, como lo plantea Vygotsky (1979) y además, exista inclusión de las TIC de forma constante para que el participante tenga la oportunidad de enriquecer y compartir su conocimiento de manera inmediata a través del ejercicio lector, el trabajo colaborativo y la elaboración de actividades interactivas.
- Un proceso de lectura estructurado en tres momentos (Pre-reading, while- reading, post-reading), según Díaz y Hernandez (2002), donde se tenga en cuenta actividades que fomenten la participación y la implementación de estrategias de lectura como predicting, scanning, skimming connecting, propuesta de Izquierdo y Jiménez (2014), apoyando una investigación enfocada hacia la comprensión del texto.
- El trabajo pertinente de un método de lectura extensiva fomenta en el estudiante el hábito hacia la lectura natural, mejorando cada vez más el desarrollo de sus habilidades comunicativas, sustentado en lo que plantea Krashen (2011) y Aebersold y Field (1997).
- Una evaluación formativa, procesual y sistemática que caracterice amplias ventajas pedagógicas, ya que ésta permite la reflexión constante y cualitativa en los procesos de los estudiantes durante el desarrollo de las diferentes sesiones de trabajo, como lo describe Stufflebeam (1987), dándoles oportunidad para que ellos reconozcan sus fallas, corrijan y mejoren progresivamente su desempeño de acuerdo con la retroalimentación

hecha por las docentes o apoyándose en las intervenciones hechas por los otros estudiantes.

- El desarrollo de una práctica de aula mediada por TIC donde el rol que ejerzan los participantes según Gros (s. f.) esté encaminado hacia el compromiso, autonomía y trabajo colaborativo, lo cual debe manifestarse desde la planeación, hasta el trabajo de las actividades programadas como evaluación donde la inclusión de recursos fomente la práctica de habilidades metacognitivas.
- Es emergente que nuestra escuela proponga un escenario mixto de enseñanza y aprendizaje que, según Bañados (2006), permita llevar a cabo un trabajo colaborativo, además de responsable por parte de todos sus participantes con el fin de complementar y culminar las tareas planteadas en su propio beneficio formativo y comunicativo.

Prospectiva

A partir del análisis de resultados y las conclusiones previamente expuestas, se sugieren algunas prospectivas de investigación.

Primero que todo, es importante mencionar que la investigación se culminó de manera satisfactoria, sin embargo, se hace indispensable continuar con el desarrollo de una metodológica constructivista que lleve a los actores del proceso de formación a trabajar desde su realidad, abriendo la posibilidad de interactuar con el medio, como fundamento principal para ejercer un rol autónomo, responsable y colaborativo en pro de un aprendizaje para la vida.

En segundo lugar, es necesario que la escuela involucre a los estudiantes en el proceso de lectura extensiva en inglés, como lengua extranjera, al promover dicha práctica desde la exploración de textos seleccionados a partir del interés personal, teniendo como objetivo el fortalecimiento de la habilidad lectora y, por supuesto, de las comunicativas.

De igual manera, las estrategias de lectura tenidas en cuenta para apoyar el proceso de aprendizaje, fueron pertinentes para el grupo en estudio, no obstante, se pueden incluir otras, ya que existen en variedad, según los estilos de aprendizaje, aspecto que les permite ser adaptadas al tipo de población, a partir de sus fortalezas, debilidades o frente a las competencias comunicativas de los participantes.

Así mismo, es fundamental que la implementación de dichas estrategias se realice con mediación de TIC para garantizar el buen desarrollo de la habilidad lectora en inglés, teniendo en cuenta que los estudiantes no deben perder la motivación, ya que las tecnologías están en constante actualización, asunto que les ayuda a elegir las lecturas de acuerdo con un interés personal. Si bien, las diferentes herramientas que se utilizan en la realización de actividades, son

relevantes para la construcción y el desarrollo de un trabajo autónomo que se hace pertinente para una población en estudio, en este caso, la del grupo focal.

Por otro lado, la implementación de esta propuesta podrá realizarse satisfactoriamente siempre y cuando los estudiantes tengan acceso a internet fuera del colegio, y de igual manera, los docentes asuman una buena participación hacia lo tecnológico, asesorando en cualquier momento al estudiante frente al uso y las necesidades que se puedan presentar referentes a este tema.

De igual modo, el docente debe tener una actualización en formación académica continua, ya que una metodología tradicional en curso debilita el desarrollo de un proceso lector, haciendo que el estudiante pierda el interés en el aprendizaje, por lo tanto, el docente debe ser un óptimo asesor y orientador de éste proceso, poniendo su entera disposición a los estudiantes, además del trabajo de herramientas, estrategias, métodos, referencias y otros elementos que le permitan guiarlos de forma responsable a la construcción y fomento de su propio aprendizaje.

Lista de Referencias

- Aebersold, J. A. & Field, M. L. (1997). *From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Al-Homoud, F., & Schmitt, N. (2009). Extensive reading in a challenging environment: A comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research*, 13(4), 383-40.
- Álvarez, C. Á., y Maroto, J. L. S. F. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Ávila, M. G. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación* (29), 85-103.
- Azcorra, A. (2001). *Informe sobre el estado de la teleeducación en España*. Madrid: Asociación de Usuarios de Internet.
- Bamford, J., y Day, R. R. (1997). Extensive reading: What is it? Why bother? *Language Teacher – Kyoto-Jalt*, 21, 6-8. comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research*, 13(4), 383-401.
- Bañados, E. (2006). A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *Calico Journal*, 533-550.
- Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C., & Hernández Sampieri, R. (2006). Metodología de la Investigación. *Editorial McGraw-Hill Interamericana, México DF*.
- Barrio del Castillo, I., González Jiménez, J., Padín Moreno, L., Peral Sánchez, P., Sánchez Mohedano, I., y Tarín López, E. (2015). *El estudio de casos*.
- Berruto, G. (1979). *La semántica*. México, D. F.: Nueva Imagen.
- Bravo, R. A. (2011). Relaciones entre cantidad y calidad del conocimiento léxico y la comprensión de lectura en aprendientes de inglés como lengua extranjera. *Lenguas Modernas*, (37), 11-31.

- Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 6, 41-50.
- Brooks, J.G. y Brooks, M.G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Brunner, J. J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos, estrategias. En Unesco (Ed.), *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe –Seminario sobre Perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe–* (pp. 47-89). Santiago de Chile: Unesco.
- Bustos, A., &Coll,C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 163-184.
- Cabero, J. (2004). *La transformación de los escenarios educativos como consecuencia de la aplicación de las TICs: Estrategias educativas*. En M. I. Vera y D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 17-43). Alicante: Universidad de Alicante.
- Cabrero, J. & Román, P. (2006). *E-actividades: Un referente básico para la formación en Internet*. Madrid-Sevilla: MAD.
- Calzadilla, M. E. (S. f.). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación [versión PDF]*. Recuperado de https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiG9_WiiarTAhWJbSYKHQ0uDiMQFggIMAA&url=http%3A%2F%2Frieoei.org%2Fdeloslectores%2F322Calzadilla.pdf&usq=AFQjCNEJXaTdA9ohwh7tS8ahD2II0-gRVw
- Canale, M., &Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applinguistics* 1(1), 1-47.
- Cárdenas, M. (2006). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?* Ponencia presentada en la 19th EA Annual Education Conference. Perth, Australia [versión PDF]. Recuperado

de http://www.englishaustralia.com.au/ea_conference2006/proceedings/pdf/Cardenas.pdf (enlace desactivado).

- Carrillo, B., y Cabrera, M. (2013). *De la lectura intensiva a la extensiva en las clases de técnica de lectura y comunicación oral*. La Habana: Educación Cubana.
- Castells, M. (2001). *La galaxia internet*. Madrid: Areté.
- Coaten, N. (2003). Blended e-learning. EducaWeb, 69. *Monográfico sobre Formación Virtual*.
- Chen, C., Shu-Chu, C., Shu-Hui, E., y Wey, S. (2013). The effects of extensive reading via E-books on tertiary level EFL students' reading attitude, reading comprehension and vocabulary. *TOJET: The Turkish Online Journal Educational Technology*, 12(2) Retrieved from <https://search-proquest-com.ez.unisabana.edu.co/docview/1413491149?accountid=45375>
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Coll, C., & Martín, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 64-77. ISO 690
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismos ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, (69), 153-178.
- Contreras, R. S., Alpiste Penalba, F., y Eguía, J. L. (2006). *Tendencias en la educación: aprendizaje combinado*.
- Crookes, G. (2003), *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge Language Education. Cambridge.
- Delors, J. (1996). *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: "La Educación encierra un tesoro" [versión PDF]*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México, D. F.: McGraw-Hill

- Echeverri, L. M., & McNulty, M. (2010). Reading Strategies to Develop Higher Thinking Skills for Reading Comprehension (Estrategias de lectura para el desarrollo de habilidades de pensamiento para la comprensión de lectura). *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 107-123.
- Educación Firts –EF. (2017). El ranking mundial más grande según su dominio del inglés. Recuperado de <http://www.ef.com.co/epi/> <http://www.ef.com.co/epi/>
- Ertmer, P. A. y Newby, T. J. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72 [versión PDF]. Recuperado de <https://www.galileo.edu/faced/files/2011/05/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf>
- Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, F. I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- Estaire, S. (1990). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *Cable*, 5, 28-39.
- García, A., Suárez, C. (2011). Interacción virtual y aprendizaje cooperativo. Un estudio cualitativo Virtual Interaction and cooperative learning. A qualitative analysis. *Revista de educación*, 354, 473-498.
- Graham, C. R. (2006). Blendedlearningsystems: definition, currenttrends, and futuredirections (Introduction). En C. J. Bonk& C. R. Graham, Thehandbook of blendedlearning: Global perspectives, local designs [versión PDF]. Recuperado de http://mypage.iu.edu/~cjbonk/graham_intro.pdf
- Guitert, M., & Giménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. *Aprender en la virtualidad*, 10, 10-18.
- Gómez, C. A. (2006). *Lenguaje y comunicación*. Panapo.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., y Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*.
- González, G. y Olite, F. (2010). Los recursos educativos abiertos y la protección del derecho de autor. *Educación Médica Superior*, 24(3), 360-372. Recuperado en 15 de noviembre de

2017, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421412010000300008&lng=es&tlng=es.

- Grisolía, M., y Grisolía, C. V. (2009). Integración de elementos didácticos y del diseño en el software educativo hipermedial “Estequiometría. Contando masas, moles y partículas”. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(2), 440-445.
- Gros, B. (S. f.). El aprendizaje colaborativo a través de la red: Límites y posibilidades [versión PDF]. Recuperado de <http://web20.freetzi.com/ElAp.pdf>
- Guardia, A. M. (2012). Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano. Bogotá, D. C.: Alcaldía Mayor de Bogotá - Secretaría de Educación. Disponible
- Guerrero, T. M., & Flores, H. C. (2009). Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos. *Educere*, 13(45), 317-329.
- Guevara, Y.; Mares, G.; Rueda, E.; Rivas, O.; Sánchez, B. y Rocha, H. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español, *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, México, 31(1): 23- 45.
- Hanson-Smith, E. (1997). Technology in the Classroom: Practice and Promise in the 21st Century. *TESOL Professional Papers # 2*.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *sociolinguistics*, 269293, 269-293.
- Izquierdo, A., y Jiménez, S. (Octubre, 2014). Building up Autonomy Through Reading Strategies. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 16(2), 67-85.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES. (2015). Saber 11: Consulta de Resultados - Selección de Resultados Individuales. Recuperado de http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11/res_individuales.htm
- Jáimez, S. (2003). *El uso de textos literarios en la enseñanza de Inglés en la educación secundaria (Tesis doctoral)*. Departamento de Lengua Inglesa, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada, España.
- Krashen, S. D. (2011). *Free voluntary reading*. Santa Bárbara (CA): ABC-CLIO.

- Metodología de la investigación. Cuarta Edición. The Mc Graw-Hill. Iztapalapa, México.
- Latapi P. (2009) *La investigación educativa en México, Fondo de Cultura económica México*
- Long, M.H., & Crookes, G. (1992). *Three approaches to task based syllabus design*. TESOL quarterly, 26(1), 27-56
- Manzano, M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua (Tesis doctoral)*. Facultad de Educación, Universidad de Granada, España.
- Marcelo, C., Puente, D., Ballesteros, M. A. y Palazón, A. (2000). E-learning-Teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de internet. Barcelona: Gestión.
- Martínez, P. M. (2006). *La presencia de las tecnologías de información y comunicación en el aula de inglés de secundaria: Descripción del marco contextual y análisis de la motivación de los alumnos (Tesis de Grado)*. Departamento de Filología Inglesa y Alemana, Universitat de Barcelona, España.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4, 73-80.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Pearson educación.
- Méndez, J. M. (2002). [Entender la didáctica, entender el currículum](#). Madrid: Miño y Dávila.
- Mendieta, J., Múnera, L., Olmos, T., Onatra, C., Pérez, P. y Rojas, E. (2015). Fostering Reading Comprehension and Self-Directed Learning in a Collaborative Strategic Reading (CSR) Setting. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(1), 15-42.
- Mikulecky, B. S. (2008). Teaching reading in a second language. Recuperado de <http://longmanhomeusa.com>.
- Mikulecky, Beatrice S. (1990). *A Short Course in Teaching Reading Skills*. Longman
- Ministerio de Educación Nacional –MEN (Colombia). (2006). Estándares básicos en competencias en lengua extranjera: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡El reto! Lo que

- necesitamos saber y saber hacer (Serie Guías No. 22) [versión PDF]. Recuperado de http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENEstandaresIngles1_2006.pdf
- Ministerio de Educación Nacional –MEN (Colombia). (2007). Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122177.html>
- Ministerio de Educación Nacional –MEN (Colombia). (2014). Programa Nacional de Inglés: “Colombia VeryWell!” [Versión PDF]. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf
- Ministerio de Educación Nacional –MEN. (2010) *Lineamientos para la educación virtual en la educación superior*.
- Modelo Bilingüe (2008) Recuperado de <http://www.redacademica.edu.co/es/proyectos-pedagogicos/ciencias-y-tecnologias/docentes-bilingues.html>
- Morales, S. y Ferreira, A. (2^{do} Semestre, 2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: Estudio empírico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(2), 95-118.
- Nishino, T. (2007). Beginning to read extensively: A case study with Mako and Fumi. *Reading in a Foreign Language*, 19(2), 76. Nunan, D. (2006). *Task-based language teaching*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Onrubia, J., Rochera, M. J., & Álvarez, R. C. (1990). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. In *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 437-460). Alianza Editorial.
- Ortega, P., Ramírez, M., Torres, J., López, A., Yacapantli, C., Suárez, L., & Ruiz, B. Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol. 10, núm. 1, 2007, pp. 145-173
- Osorio Rojas, R. A. (2005). El cuestionario [en línea]. Disponible en. <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>

- Oxford R, y Horwitz, E. K. (1991). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*.
- Palmer, H. E. (1917). *The scientific study and teaching of languages*. Londres: Harrap & Co.
- Plan Nacional de Segunda Lengua (2016, Junio) Recuperado de <http://www.redacademica.edu.co/es/proyectos-pedagogicos/ciencias-y-tecnologias/docentes-bilingues/item/2000-nuestras-1%C3%ADneas-estrat%C3%A9gicas.html>
- Pena, B., Grandaílle, B. y Posada, M. B. (2004). De las tareas al enfoque por tareas: Aspectos metodológicos y programáticos [versión PDF]. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/08_pena-gradaille-posada-perez.pdf
- Pérez Juste, R. (1987). *Evaluación Sumativa*, UNED.
- Pina, A. B. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, (23), 7-20.
- Renau, M. L., & Pesudo, M. (2016). Analysis of the implementation of a WebQuest for learning English in a secondary school in Spain. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 12(2), 26.
- Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. SEAMEO Regional Language Centre.
- Rincón, C. A. (S. f.). La competencia comunicativa. En *Curso de español como lengua materna (Unidad 11)* [Versión PDF]. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Ruiz, N & Arias, G. (2015). Reading beyond the classroom. Effects and advantages of extensive reading practice focused to be part of the English programs at the Universidad Santo Tomás, Tunja. *Hallazgos*, 6(12).
- Romaní, J. C. C. (2011). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 14(27).

- Romero, P. (8 de abril de 2008). Re: Pedagogía de la humanización [mensaje en un blog]. Recuperado de <http://pedagogiadelaahumanizacion.blogspot.com.co/2008/04/pensamiento-social.html>
- Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Pensamiento Educativo*, 20, 81-104.
- Skehan, P. (Marzo, 1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Colombia.
- Secretaría de Educación Distrital. (2010) *Reorganización curricular por ciclos referentes conceptuales y metodológicos transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica* (No. 658.312 5 STUe). Barcelona: Paidós.
- Susser, B., & Robb, T. N. (1990). EFL extensive reading instruction: Research and procedure. *Jalt Journal*, 12(2), 161-185.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, D. C.: ECOE
- Tyler, R. W., Gagné, R. M., & Scriven, M. (1967). *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1). Rand McNally.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo.
- Wilson, J. D. (1995). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós-Ibérica.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, 5, 19-27.
- Zañartu, L. M. (2013). *Aprendizaje colaborativo: Una nueva forma de diálogo interpersonal y en Red [versión PDF]*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-301446_destacado.pdf

Anexos

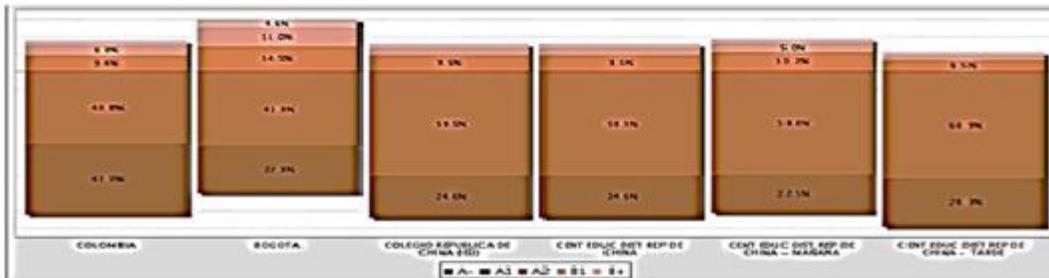
Anexo 1: Resultados Prueba ICFES 2015



6.3. Distribución porcentual de estudiantes por niveles de desempeño del establecimiento educativo y sus sedes-jornadas, de la ETC a la que pertenece el establecimiento y del país, en Inglés

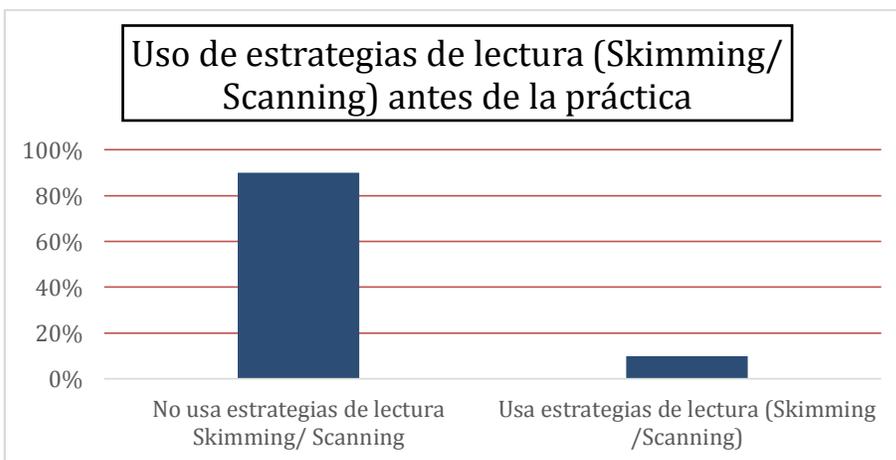
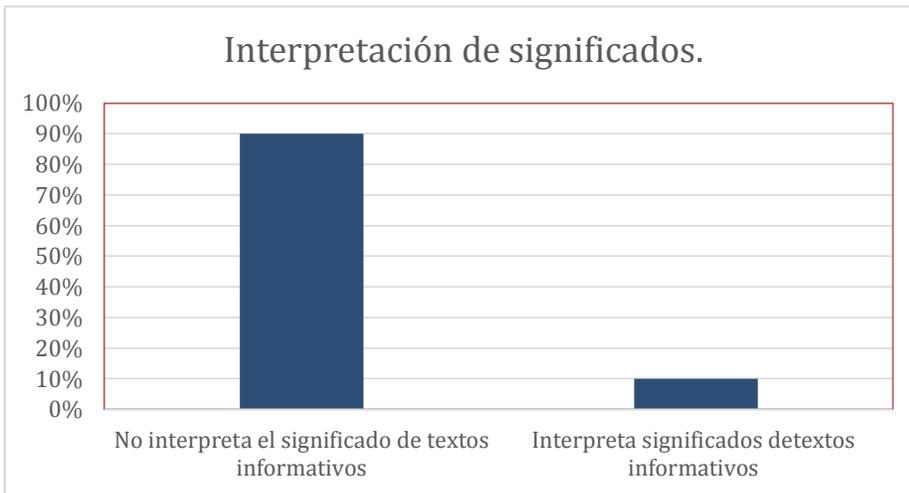
Código DANE	Nivel de Reporte	A-	A1	A2	B1	B+
	COLOMBIA (5979 Establecimientos)	41.5%	40.8%	9.4%	9%	2.3%
	BOGOTÁ (1023 Establecimientos)	27.9%	41.9%	14.5%	11%	4.6%
111001015814	COLEGIO REPUBLICA DE CHINA (IED)	24.6%	59.5%	9.5%	4%	2.4%
111001015814	CENT EDUC DIST REP DE CHINA	24.6%	59.5%	9.5%	4%	2.4%
111001015814	CENT EDUC DIST REP DE CHINA - MAÑANA	22.5%	58.8%	11.2%	5%	2.6%
111001015814	CENT EDUC DIST REP DE CHINA - TARDE	28.3%	60.9%	6.5%	2.2%	2.2%

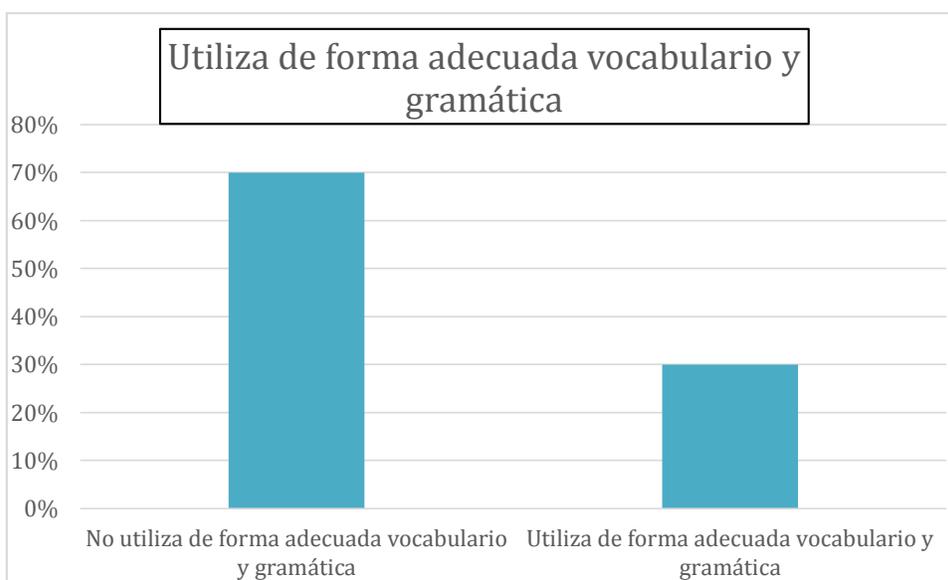
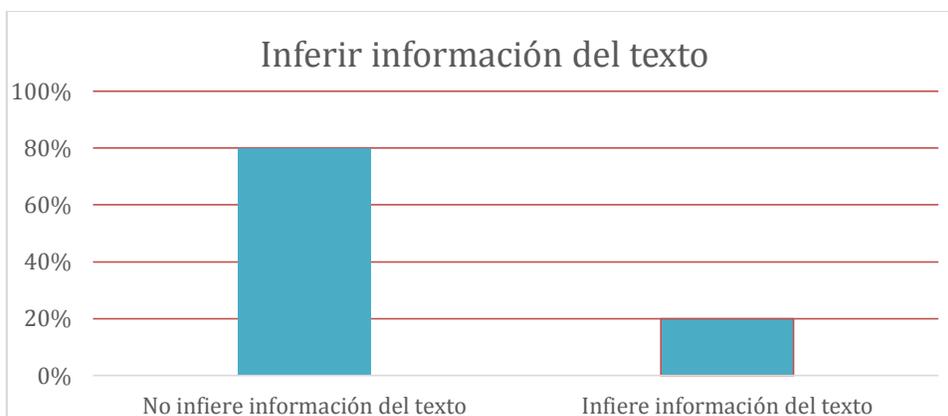
INTERPRETACIÓN
 Los niveles de desempeño son una descripción de lo que un estudiante puede hacer en términos de las competencias evaluadas en el examen. En la tabla se reporta el porcentaje de estudiantes clasificado en cada uno de estos niveles.



INTERPRETACIÓN
 El gráfico presenta los niveles de desempeño en esta prueba para el establecimiento educativo, su desagregación por sedes y sedes-jornadas, y, como referencia para la comparación, los de la entidad territorial certificada a la cual pertenece y los del total nacional.

Anexo 2: Resultados Pre-test





Anexo 3: Carta de validación (Test de comprensión de lectura y Encuestas)**CERTIFICACIÓN DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS**

Bogotá D.C., 2 de Febrero de 2017

Señor
Hugo Alexander Rozo
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Centro de Tecnologías
Maestría en Informática Educativa
Bogotá D. C.

Respetado asesor:

Desde el mes de Enero he venido acompañando la revisión de los diferentes instrumentos de recolección de datos propuestos por las estudiantes de Maestría Isabel Esperanza Soto Y Esperanza Cano Rodríguez personas a quienes usted acompaña y asesora en la investigación Práctica Pedagógicas Mediada por TIC Para Mejorar el Proceso Lector en Inglés en los estudiantes del grado noveno.

Desde este ejercicio he observado dos cuestionarios, el primero dirigido a los docentes, el cual busca indagar sobre la práctica docente y el uso de TIC en la clase de Inglés, el cual me pareció pertinente, ya que sus preguntas son explícitas sobre lo que se quiere conocer, que en este caso es acerca del desempeño de los docentes en sus prácticas actuales y las herramientas tecnológicas que utilizan para apoyar el proceso de enseñanza, que finalmente le permitirá al investigador tener una parte del diagnóstico del proceso formativo que se está desarrollando y a partir de este empezar a generar la propuesta investigativa.

De otro lado, conocí el cuestionario expuesto para los estudiantes. Sus preguntas me parecen adecuadas, pues permiten evidenciar de manera general aspectos que se desarrollan durante la clase de inglés, por ejemplo: rol del docente, rol del estudiante, metodología y recursos, siendo este otro camino adecuado para lograr el objetivo de caracterizar las prácticas pedagógicas actuales.

Además, revise y estoy de acuerdo con los dos test (Pre y Post- test) que las investigadoras utilizaran para identificar el nivel que tienen los estudiantes en cuanto al manejo de la habilidad de lectura en inglés, ya que están diseñados con actividades que evalúan la comprensión lectora de forma completa y también permiten identificar si el estudiante utiliza estrategias de lectura.

Finalmente me queda expresar que las dos opciones están alineadas con la investigación, la preguntas pertinentes con la necesidad investigativa y los caminos para abstraer la información adecuados. Deseando éxitos en estas labor investigativa.

Cordialmente,



Angélica Ramírez.

Anexo 4: Diario de Campo

TEMA: Prueba diagnóstica para identificar el nivel lector en Inglés de los educandos del grado noveno

IMPLEMENTADO POR: Esperanza Cano Rodríguez e Isabel Esperanza Soto

DIRECTOR DEL PROYECTO: Hugo Alexander Rozo

NOMBRE DE LA MAESTRÍA: Informática Educativa.

FECHA DE ELABORACIÓN: 01/26/2017

FECHA DE APLICACIÓN: 02/02/2017

COLEGIOS: República de China y Porfirio Barba Jacob

CURSO Y JORNADA: 903, Mañana

ASIGNATURA: Inglés

HORA: 6:30- 8:10 a.m.

CATEGORÍAS:

Habilidad de lectura y estrategias de lectura.

OBSERVACIONES.

La prueba diagnóstica se aplicó a estudiantes del grado noveno de los colegios distritales República de China de la localidad de Engativá y Porfirio Barba Jacob de la localidad de Bosa, quienes han presentado dificultad desarrollar un plan lector en Inglés satisfactorio.

Es importante resaltar que la población que se tiene como objeto de estudio, la conforman estudiantes que están en edades promedio entre 13 a 16 años y pertenecen a estratos socio económico 1, 2 o 3. Además, son estudiantes que no han tenido un proceso de enseñanza y aprendizaje continuo de la asignatura de Inglés, ya que hay poca intensidad académica, y no han tenido tanto el espacio como los recursos para practicar la lengua extranjera.

La prueba diagnóstica se aplicó en los dos colegios distritales en espacios que cuentan con un televisor un video beam y una grabadora. Dicha prueba diagnóstica se enfocaba en realizar un ejercicio de lectura descriptiva que permitía evidenciar diferentes ejemplos de presentaciones

personales cuyos personajes utilizaban vocabulario que mostraba información personal, rutinas diarias y ciertos intereses.

El docente organiza el grupo por parejas y les entrega a cada pareja el texto que se va a leer. Luego les indica que deben iniciar la lectura y que se colaboran para entender el texto. Durante el tiempo que están leyendo surgen preguntas y expresiones por parte de los estudiantes tales como: ¿Que significa esta palabra? ¿Entiendes lo que dice aquí?, no entiendo, esta lectura está un poco difícil, esto si lo entiendo.

La lectura va acompañada de imágenes, sin embargo a los estudiantes también se les dificulta asociar el vocabulario con la imagen y predecir información, y manifiestan ciertas inconformidades como: No puedo entender lo que dice esta parte de la lectura, no veo la relación que hay entre las imágenes y el texto, Esta imagen no explica el significado de ninguna palabra, profe por favor tradúzcame esta parte.

Pocos estudiantes orientan al compañero para que reconozca el significado del vocabulario debido a que su nivel en el manejo de la lengua extranjera es similar.

La docente se da cuenta que muchos estudiantes no interpretan lo que leen y han perdido un poco el interés en seguir leyendo. Entonces, procede a explicarles la lectura, en ocasiones haciendo la traducción. La ayuda del docente para interpretar la lectura fue importante, ya que después que el docente intervino mencionando el significado de algunas palabras hubo mayor claridad para los estudiantes.

Cuando se terminó la lectura programada por parejas, el docente procede a colocarles el audio de esta misma. El docente nota que los estudiantes se concentran en escuchar y seguir la lectura. Al finalizar el audio de la lectura, algunos estudiantes manifiestan que reconocieron palabras, pero

cuando el docente empieza a realizar preguntas sobre la lectura, a los estudiantes se les dificulta dar respuestas coherentes.

Una vez se terminó el ejercicio lector, el docente procede a indicar que se debe realizar una introducción personal y que es valioso apoyarse en los ejemplos encontrados en la lectura. La mayoría de estudiantes se apoya en el vocabulario encontrado en la lectura para poder escribir su introducción personal. Finalmente los estudiantes deben elaborar un video clip con su información personal y ser enviado al docente vía whatsApp o directamente mostrarlo desde el celular.

Un poco más de la mitad del grupo, presentó su video clip y el docente evidencio que sí utilizaron vocabulario de la lectura, pero que de igual manera existían oraciones incompletas que no permitían claridad en la descripción. Además el audio de algunos videos era confuso. La otra parte del grupo, presentaron excusas donde justificaban que no tenían recursos para elaborar el video o no sabían que decir en el video.

REFLEXIÓN POR PARTE DEL OBSERVADOR.

El trabajo que se realizó con los estudiantes permitió evidenciar que los educandos del grado noveno de las dos instituciones distritales, no han desarrollado la habilidad de lectura en la asignatura de inglés, debido a que se les dificulta relacionar significados y se sienten frustrados al no entender el texto. Además, El docente no motivo a los estudiantes para que predijeran sobre la lectura, señalaran palabras claves durante la lectura y relacionarán el vocabulario con un contexto real. Por lo tanto, se hace necesario plantearle a los estudiantes estrategias de lectura claras que les permita desarrollar el proceso lector de una manera confortable donde se motiven antes de hacer la lectura, se sientan seguros durante la lectura y finalmente evidencien la importancia de leer.

Los recursos tecnológicos en la actualidad despierta el interés en los estudiantes para aprenden por medio de estos, Por lo tanto, se hace indispensable introducir las tecnologías como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso de la lengua extranjera. Sin embargo, es importante resaltar, que el introducir las tecnologías en el proceso educativo demanda que tanto el docente como el educando tengan claridad sobre los dispositivos, aplicaciones y demás para que se desarrollen las actividades de una forma completa y significativa.

Anexo 5: Prueba de Lectura (Pretest – Post test)

Pre and Post-Test about Reading skill

Objetivo Pre-Test: Identificar el nivel de comprensión de lectura en inglés que tienen los estudiantes de grado noveno en los coleg

PET Practice Test
PAPER 1 • Reading and Writing
 1 hour 30 minutes
 Answer **all** questions. Write your answers clearly on the **separate answer sheet**. Use a pencil.
Reading
Part 1

Questions 1–5
 Look at the text in each question.
 What does it say?
 Mark the letter **A**, **B**, or **C** on your answer sheet.

Example:

0

All Staff

This restaurant is closed for building works.

The café on level three is serving hot meals until we open again in March.

- A It's not possible to eat in this building until March.
- B There are no refreshments in the café or the restaurant today.
- C Hot meals are temporarily available in the café.

Answer: 0 A B C

1

There are still places available on the London trip. Anyone who wants to go but hasn't booked must contact the office by Thursday.

- A Everyone who is going to London must go to the office.
- B It's too late to book a place on the trip to London.
- C If you book before Thursday you can go on the trip.

2

Do not leave anything in your locker overnight.

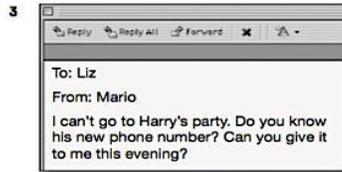
- A Remember to put everything inside your locker at night.
- B You must take your things home at the end of the day.
- C You can only use the lockers in the evenings.

ios

Porfirio Barba Jacob y República de China.

Objetivo Post-Test: Identificar el nivel de comprensión de lectura en inglés y el uso de las estrategias de lectura que tienen los estudiantes de grado noveno en los colegios Porfirio Barba Jacob y República de China.

Name _____ Grade _____



Part 1

What does Mario want Liz to do?

- A Phone Harry to say he can't go to the party.
- B Give him Harry's details later today.
- C Tell Harry what his new phone number is.



- A Everything will be more expensive tomorrow.
- B Half the clothes in the shop are in the sale.
- C Some things will be cheaper in the morning.

5

 **Message**

Jack - your French class is on Monday morning, not Tuesday afternoon, but is still being held in Room 12.

Jack's French class

- A is being held one day later than expected.
- B will take place in a different room than planned.
- C has been changed to a different time of day.

Part 2

Questions 6–10

The people below are all looking for something to do in the summer. On the opposite page there are eight summer activities. Decide which activity would be the most suitable for the following people. For questions 6–10, mark the correct letter (A–H) on your answer sheet.

6



Josh is a student and is looking for something that costs little or nothing. He's interested in different cultures particularly music, art and food.

7



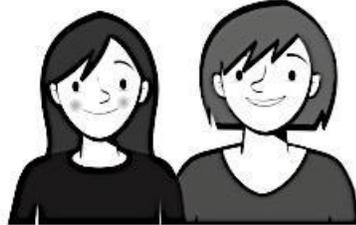
Ben and Erica are looking for things their whole family can do together. Their young daughter is an active child who enjoys making things.

8



Fatima's quite sporty and would enjoy a short holiday. She'd like to try new activities in a place where she can make new friends too.

9



Emily and Tess belong to a theatre group and love performing. They would like to learn a new skill connected with the theatre.

10



Louis has just finished school. He's going to study film at university next year and wants to learn more about the film industry.

Part 2

Summer Activities

A Town Centre Festival

This year's festival is celebrating the culture of India. There will be performances in the town centre of Indian dancing and talks on the history of India will take place at the town hall.

B The Arts Museum

The Arts Museum is taking a look at British cinema this summer. There will be talks every day in the museum and a show every weekend. Cheap tickets are available but please book.

C Dance Crazy

We are holding a number of dance courses for children and teenagers over the summer. The courses last 4–6 weeks and at the end of the summer, we will organize a show for your family and friends to see how much you've learnt.

D World Music Festival

The three-day World Music Festival takes place in The Park on the first weekend of August. There will be bands from Africa, South America and Japan as well as some local bands. Book tickets on the Internet but watch out as they are very expensive and they're selling fast!

E The Oratory Museum

The museum is holding a Japanese art week starting from the 25th July. This is a free event that gives anybody the opportunity to come to the museum to look at Japanese art through the ages, to hear talks from Japanese artists and to try the Japanese food that will be on sale in the café that week.

G Weekends Away

Come on one of the activity weekends that we're organising this summer. The weekends take place at Upton Manor which is in the middle of the countryside. Choose activities from rock climbing and paragliding to horse riding and cycling. Our evening social events are a part of our weekends and people come back time after time.

F Carnival Time

The carnival takes place on the last weekend of August and this year there is a competition for the best costume. So, get active parents! Help your child create something wonderful, then bring them along to the special children's events including dance and art and craft.

H Creation at the Museum

Every Saturday morning in July and August, children aged 5–12 can develop and learn new skills at our free 2-hour art and craft workshops. Parents can leave their children in a safe and happy environment while they go shopping in the town centre or visit the café at the museum.

Part 3

Questions 11–20

Look at the sentences below about a trip to the island of Tasmania. Read the text on page 6 to decide if each sentence is correct or incorrect. If it is correct, mark **A** on your answer sheet. If it is not correct, mark **B** on your answer sheet.

-
- 11** This tour operator only does tours on foot.
- 12** Visitors can choose additional activities.
- 13** The Tarkine coastal walk is always busy with tourists.
- 14** There is more than one guide with each tour.
- 15** The walk includes a visit to the rainforest.
- 16** Visitors are met at their accommodation.
- 17** The group cooks meals together.
- 18** You have to go for a walk on each day of the tour.
- 19** The trip ends where it began.
- 20** All equipment is provided by the tour operator.

Part 3

Discovering Tasmania

The island of Tasmania is separated from mainland Australia by the Bass Strait. The island is a place of natural beauty and has more than 2000 km of walking tracks and 18 national parks. If you go on a tour, you'll discover a wild and beautiful place where the people are friendly and the food is delicious. If you don't like walking there are other tours you can choose from including a river cruise and cycling. You can also combine your tour with fishing, sailing or sunbathing on the beach.

One of the most incredible places to walk is along the Tarkine coast which is located in the north-west of Tasmania. It's such a wild and remote area that you can easily complete your walk without seeing anyone apart from the members of your group and your two guides. The area contains the largest temperate rainforest in Australia which is home to more than 50 endangered species. It is also home to many Aboriginal Heritage Sites. Your guides will provide you with plenty of information about the area as you complete that part of your tour. During your tour, you'll come across rivers, mountain ranges, spectacular waterfalls, wildlife and long wild beaches. It will be an experience you won't easily forget.

Tour Itinerary:

Day 1:

You're picked up from your hotel in the town of Launceston and driven to the Tarkine. You then complete a three-hour walk through the forest before arriving at your camp at Mystery Creek. There you will enjoy a delicious meal cooked by your guides.

Day 2:

After breakfast, you continue deeper into the rainforest, passing some of the tallest trees in the world as you go, and stopping for lunch and then camp in the evening.

Day 3:

The highlight of today's trek is the Tarkine Falls, a beautiful 15 metre waterfall.

Day 4:

Today you can stay at the camp and bathe in the Tarkine Falls, or you can go for a day trek for more fantastic views of the forest.

Day 5:

After a last trek through the forest, you are picked up at about 4.00 p.m. and you arrive in Launceston at around 7 p.m.

The tour includes two professional guides, transport to and from the rainforest, all food while on the tours and all safety equipment. You should buy or hire recommended camping equipment including: backpacks, sleeping bags, sleep mats, head torches, rain coats and trousers.

Part 4

Questions 21–25

Read the text and questions below.

For each question, mark the correct letter A, B, C or D on your answer sheet.

Mark Hamilton: Fitness instructor on a cruise ship

I thought about working on a ship after I watched a TV documentary about life on a cruise ship. It seemed really exciting. At the time I was working at my local gym. I enjoyed the job, but I'd been there for a few years, I'd never lived in a different town and I'd never been abroad. I really liked the idea of travelling and seeing the world.

I looked on the Internet and found a website with hundreds of jobs on cruise ships. I applied for a few jobs but didn't get any. I then decided to give up my job in the gym and go on a trip around Australia. I wanted to get some experience of travelling. My boss was great and said I could go back any time, but luckily, when I returned from my trip, I got the next job I applied for. It was as a fitness instructor on a cruise ship going to the Caribbean.



Life on a cruise ship is busy, but that's what makes it exciting. A typical cruise ship has hundreds of employees from sailors to waiters and hairdressers to tour guides. I love the variety of my work. I teach aerobics, yoga, and fitness and I'm also a personal trainer in the gym. I work twelve hours a day and have two days off per cruise for sightseeing, but that's enough for me. It's always great to come home, because I miss my friends and family, but then I love leaving again too.

- 21 What is the writer's main purpose in writing the text?
- A to describe his life on a cruise ship
 - B to talk about health and fitness
 - C to explain why people enjoy going on cruises
 - D to say how difficult his life is
- 22 What would a reader learn about Mark before he joined the cruise ship?
- A He thought his job in the gym was boring.
 - B He'd always lived in the same place.
 - C He often travelled abroad.
 - D He was a very good gym instructor.
- 23 Why did Mark give up his first job?
- A He was offered a job on a cruise ship.
 - B He wanted to travel for a while.
 - C He decided to go to the Caribbean.
 - D He was asked to leave by his boss.
- 24 What does he find most difficult at work?
- A working long hours
 - B living with hundreds of people
 - C teaching so many activities
 - D being away from home

25 Which of the following is the best description of the writer?

A **The young man who left home to follow his dream and never returned.**

B **The fitness instructor that gave up work to travel around the world.**

C **The man who never gave up looking for the job he wanted.**

D **The instructor who loves his job but is ready to leave.**

Part 5

Questions 26–35

Read the text below and choose the correct word for each space. For each question, mark the correct letter A, B, C or D on your answer sheet.

Example:

0 A which B who C whose D when

Answer:

0	A	B	C	D
---	---	---	---	---

How to become more intelligent

Many scientists believe that people (0) do a variety of activities can improve their intelligence. It doesn't (26) how old you are, the more you learn, the stronger your brain can become. (27), scientists also think the opposite is true. (28) a person stops learning new things, their brain stops growing.

You can improve your brain in different (29) For example, you can read a book (30) a writer you haven't read before. You can (31) up a new hobby such as painting, cooking, writing stories or photography. Visiting new places is (32) an excellent thing to do. Read a (33) books on the subject before you go or look up information on the Internet.

If you start doing new things now, you'll soon (34) a difference. You'll have more to talk about and (35) will think you're an interesting person.

- | | | | |
|-------------|------------|-----------|-----------|
| 26 A mind | B worry | C matter | D care |
| 27 A So | B Because | C While | D However |
| 28 A If | B Unless | C Since | D Until |
| 29 A kinds | B habits | C methods | D ways |
| 30 A with | B by | C for | D to |
| 31 A bring | B get | C take | D make |
| 32 A also | B too | C well | D else |
| 33 A some | B few | C little | D several |
| 34 A notice | B watch | C look | D appear |
| 35 A all | B everyone | C anyone | D none |

Name _____ Grade _____

Instructions

Use a **PENCIL** (B or HB).

Rub out any answer you want to change with an eraser.

For Reading:
 Mark ONE letter for each question.
 For example, if you think **A** is the right answer to the question, mark your answer sheet like this:

0

A

C

D

Part 1		Part 2								Part 3		Part 4				Part 5			
1	A B C	6	A B C D E F G H	11	A B	21	A B C D	26	A B C D										
2	A B C	7	A B C D E F G H	12	A B	22	A B C D	27	A B C D										
3	A B C	8	A B C D E F G H	13	A B	23	A B C D	28	A B C D										
4	A B C	9	A B C D E F G H	14	A B	24	A B C D	29	A B C D										
5	A B C	10	A B C D E F G H	15	A B	25	A B C D	30	A B C D										
				16	A B			31	A B C D										
				17	A B			32	A B C D										
				18	A B			33	A B C D										
				19	A B			34	A B C D										
				20	A B			35	A B C D										

Anexo 6: Encuesta a Docentes***INSTRUMENTO: ENCUESTA***

TEMA: Prácticas de los docentes de inglés de los colegios distritales Porfirio Barba Jacob y República de China.

Objetivo: Identificar la metodología, las estrategias de lectura y los recursos que utilizan los profesores de inglés de las Instituciones distritales República de China y Porfirio Barba Jacob, con estudiantes de bachillerato, durante el desarrollo de la habilidad lectora.(Reading skill)

IMPLEMENTADO POR: Esperanza Cano Rodríguez e Isabel Esperanza Soto

DIRECTOR DEL PROYECTO: Hugo Alexander Rozo

NOMBRE DE LA MAESTRÍA: Informática Educativa.

FECHA DE ELABORACIÓN: 02/24/2017

FECHA DE APLICACIÓN: 03/01/2017

Resultado de encuesta de docentes.

Preguntas

1. ¿Con que frecuencia desarrolla la habilidad de lectura es su clase de inglés?
2. Siempre _____ Algunas veces _____ Casi nunca _____
3. ¿Cuándo planea un proceso de lectura en inglés, tiene en cuenta la opinión de los estudiantes para escoger los textos de lectura? Si__ No__ ¿Por qué?
4. Entre la lectura silenciosa y la lectura en voz alta ¿Cuál prefiere utilizar en su clase de inglés? ¿Por qué?

5. Realice una descripción de los pasos que aplica para desarrollar una lectura en Inglés con sus estudiantes
6. ¿Conoce algunas estrategias de lectura para aplicar durante el proceso lector en Inglés con sus estudiantes? Cuales?
7. ¿De 1 a 5 qué importancia tiene para usted utilizar estrategias de lectura dentro del proceso lector? ¿Por qué?
8. ¿Qué dificultades percibe en los estudiantes cuando está desarrollando el proceso lector con ellos?
9. Cree que en su institución existe los elementos y el tiempo necesario para llevar a cabo un proceso de lectura en su clase de Inglés? Sí_____ No_____ ¿Por qué?
10. Señale que apoyo tecnológico utiliza para dinamizar el proceso de lectura en inglés.
11. Grabador_____ Video-beam_____ Dispositivos móviles _____ Otros _____
12. ¿De qué manera evalúa el desempeño de los estudiantes durante el proceso de lectura en inglés?
13. ¿Considera que es importante desarrollar la habilidad de lectura en su clase de inglés de forma constante? Si__ No__ ¿Por qué?

Anexo 7: Encuesta a Estudiantes**ENCUESTA PARA CARACTERIZAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CUANTO AL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE LECTURA EN INGLÉS Y EL USO DE TIC**

Objetivo:

Caracterizar las prácticas pedagógicas desde las experiencias que los alumnos poseen respecto al desarrollo de la habilidad de lectura y el uso de las Tecnologías de la información y Comunicación (TIC) en las mismas.

Los resultados obtenidos serán de utilidad para mejorar las prácticas pedagógicas en la asignatura de inglés, utilizando herramientas que favorezcan el aprendizaje de forma constructiva.

Colegio: _____ Grado: _____

1. ¿Con qué frecuencia se desarrolla la habilidad de lectura en la clase de inglés?
 - a. Siempre _____ Algunas veces _____ Casi nunca _____
2. Las instrucciones que da el docente para desarrollar el proceso de lectura de inglés son fáciles de entender? Sí _____ No _____ ¿Por qué?
3. ¿Describa algunas de las actividades que realiza el docente de inglés durante una clase de lectura en inglés?
4. ¿Considera que las actividades realizadas durante el desarrollo de la habilidad de lectura apoyan su aprendizaje en la asignatura? Sí _____ No _____ ¿Por qué?
5. ¿Es frecuente el uso de las tecnologías como apoyo al desarrollo de la habilidad de lectura? Si la respuesta es afirmativa, explique cómo las utilizan.

Anexo 8: Análisis de Información (RAE)

Descriptores de búsqueda (palabras claves) – Categorías de análisis): Habilidad de lectura, estrategias de lectura.

Bases de datos abordados: Redalyc, Scielo, Dialnet, Ebesco, Proquest

Nivel de educación donde se implementaron las investigaciones: Básica secundaria y estudiantes con nivel A1 en Inglés según el marco Europeo.

Periodo de tiempo (de qué año a qué año) 2000, 2015

Ámbito geográfico Latino América, América y Europa

Título de la Investigación:

La presencia de las Tecnologías de Información y Comunicación en el aula de inglés de secundaria: Descripción del marco contextual y análisis de la motivación de los alumnos.

Autores: Patricia María Martínez Rico

Lugar y Año de publicación: Barcelona, España, 2006

Problema de la investigación y pregunta:

Poca motivación en los estudiantes para aprender Inglés como lengua extranjera.

Cómo influyen las TIC en la motivación del alumno hacia la lengua inglesa, hacia su profesor y hacia la clase de inglés?

Objetivo general

Describir el contexto en que se encuentran las TIC en la enseñanza y analizar el modo como éstas influyen en la motivación de los alumnos hacia el inglés y en su percepción del propio aprendizaje.

Población

Estudiantes de secundaria tanto de colegios públicos como privados de Barcelona.

Metodología:

Observación grupo de control, grupo experimental

Aplicación del recurso web *Quick Reference Guide*.

Cuestionario para analizar la motivación de los estudiantes.

Cuestionario de opinión por parte de los profesores acerca de las TIC después de utilizar el recurso web.

Resultados de la aplicación

Motivación en aprender inglés desde la utilización de las TIC.

Mayor esfuerzo por aprender inglés en estudiantes que tienen acceso a las TIC.

Los alumnos que han trabajado con las TIC perciben que su profesor de inglés es eficaz.

Conclusiones

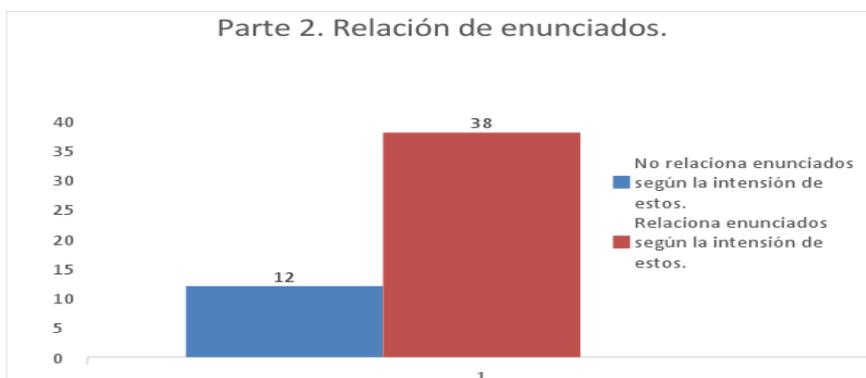
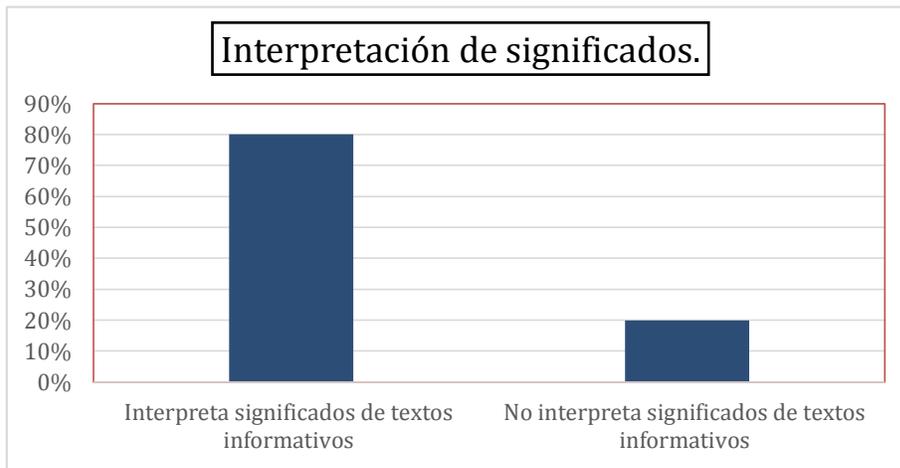
Mayor adquisición de la lengua Inglesa si se incluyen las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

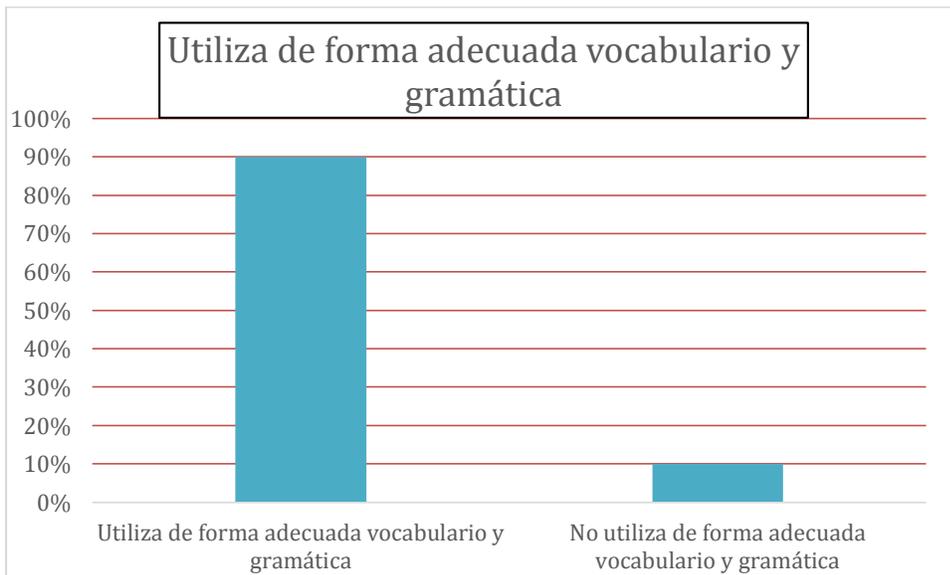
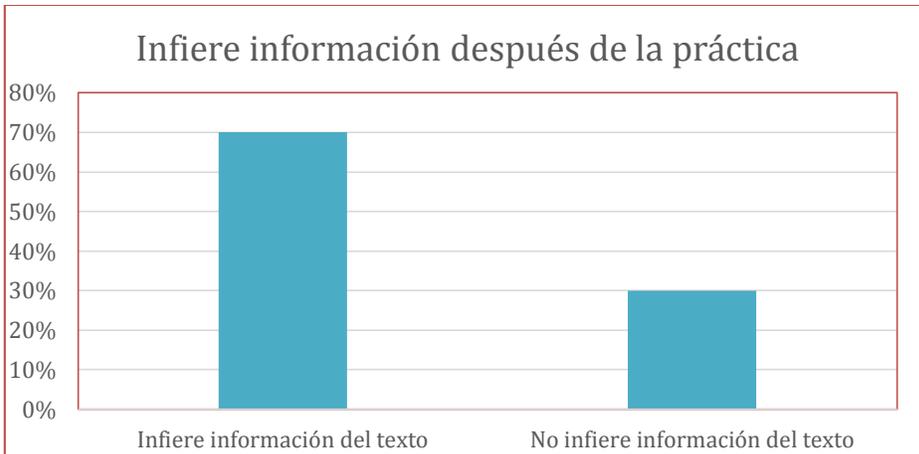
Grado de motivación por el uso de las TIC, en el proceso de aprendizaje de la lengua Inglesa.

El recurso Web *Quick Reference Guide* apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje permitiendo que los educandos se diviertan.

Aportes: Recursos que ofrece la web *Quick Reference Guide* para ser analizados e incluidos como fuentes óptimas de trabajo.

Anexo 9: Resultados del Post- test





Anexo 10: Carta de validación (Grupo Focal)

CERTIFICACIÓN DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Bogotá D.C., 2 de Febrero de 2017

Señor
Hugo Alexander Rozo
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Centro de Tecnologías
Maestría en Informática Educativa
Bogotá D. C.

Respetado asesor:

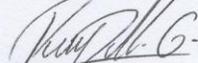
Se ha realizado la revisión del cuestionario correspondiente al grupo focal, el cual se utilizará para la recolección de datos, propuesto por las estudiantes de Maestría Isabel Esperanza Soto y Esperanza Cano Rodríguez, personas a quienes usted acompaña y asesora en la investigación titulada *Práctica Pedagógicas Mediada por TIC para Mejorar el Proceso Lector en inglés en los estudiantes del grado noveno*.

Desde este ejercicio se observó el cuestionario, el cual busca identificar, como la aplicación de una práctica pedagógica mediada por TIC, puede contribuir al fortalecimiento de la habilidad de lectura en inglés, de tal manera puedo corroborar que las preguntas son adecuadas, ya que permiten evidenciar de manera general aspectos que se desarrollaron durante la clase de inglés, por ejemplo: rol del docente, rol del estudiante, metodología, estrategias de lectura y recursos.

Finalmente, expreso que las preguntas son pertinentes con la necesidad investigativa y los caminos para abstraer la información adecuada.

Deseando éxitos en estas labores investigativas.

Cordialmente,



Pablo Ruiz.

Magister en *Proyectos educativos mediados por TIC*. Unisabana

Anexo 11: Grupo Focal.

Objetivo: Identificar cómo contribuyo la práctica pedagógica mediada por TIC al fortalecimiento de la habilidad de lectura en los estudiantes del grado noveno de la jornada mañana, de los colegios distritales Porfirio Barba Jacob y República de China.

Aspectos a verificar: Pedagógico Disciplinar y Tecnológico

1. ¿De qué manera la docente apoyo el proceso de lectura que se llevó a cabo en las 13 sesiones?
2. Durante el proceso de lectura, se trabajaron tres partes (Pre- Reading, while Reading and post Reading). ¿Para usted, fue importante manejar el proceso de lectura teniendo en cuenta esas tres partes? SI___NO_____¿Por qué?
3. ¿Cree que fue importante utilizar estrategias de lectura como: Predicting, Scanning, Skimming, connecting, durante el proceso de lectura? SI___NO___ ¿Por qué?
4. Mencione que estrategias de lectura utilizo con mayor frecuencia durante el proceso de lectura y ¿Por qué?
5. ¿Qué herramientas tecnológicas utilizadas durante las sesiones le llamó más la atención, ¿ Por qué?
6. ¿Cree que el uso de la Plataforma Edmodo y demás herramientas apoyó el proceso de lectura que se generó durante las 13 sesiones? SI__ NO _____¿Por qué?
7. ¿Cree que el proceso de lectura que se llevó a cabo durante las 13 sesiones le permitió fortalecer su inglés? ¿De qué manera?

Anexo 12: Consentimientos Informados



ALCALDIA MAYOR
BOGOTÁ D.C.
Secretaría
EDUCACION



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN D.C.
COLEGIO PORFIRIO BARBA JACOB
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
*Resolución de Aprobación 2540 del 28 de agosto de 2002
Para los grados de Preescolar, Primaria, Básica y Media*

DANE:
1111020009538
NIT: 830-021-600-0

Bogotá D.C. 20 de Febrero de 2017

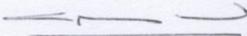
Señores:

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Programa Maestría en Informática Educativa.

Cordial saludo. Posterior a la carta de solicitud traída por la estudiante Esperanza Cano Rodríguez, en busca de solicitar el permiso para aplicar su investigación en nuestra institución en torno al tema de "Leer, una Transición al conocimiento en cualquier lengua" **Practica Pedagógica mediada por Tic para mejorar la habilidad de lectura en estudiantes de grado noveno**, el Colegio Porfirio Barba Jacob, da el aval para que la estudiante aplique el ejercicio de investigación, donde debe realizar el diagnóstico correspondiente, implementar el ambiente de aprendizaje y finalmente brindar los resultados, los cuales serán un gran aporte pedagógico para nuestro quehacer educativo.

Cordialmente


Carlos Ramírez
Rector



COLEGIO REPÚBLICA DE CHINA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
Sede A Cra 92 No.82 - 20 Teléfono: 2521154
Resolución de Integración No.56 del 21 de Enero de 2002
Reconocimiento Oficial de Estudios, Resolución 10251 del 1 de Julio de 2009
DANE 111001015814 NIT. 830.037.868.7



Bogotá D.C.; 20 de Febrero de 2017

Señores:

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

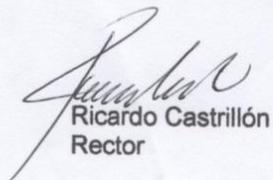
Programa Maestría en Informática Educativa

La Ciudad.

Cordial saludo.

Posterior a la carta de solicitud traída por la estudiante Isabel Soto Torres en busca de solicitar el permiso para aplicar su investigación en nuestra institución en torno al tema de "**Leer, una transición al conocimiento en cualquier lengua**" *Práctica Pedagógica mediada por tic para mejorar la habilidad de lectura en estudiantes de grado noveno*, el IED República de China da el aval para que la estudiante aplique el ejercicio, haga el diagnóstico correspondiente, la implementación y brinde los resultados los cuales serán de un gran aporte pedagógico para nuestro quehacer educativo.

Cordialmente;


Ricardo Castrillón
Rector



FORMATO DE ASENTIMIENTO ESTUDIANTIL Y CONSENTIMIENTO FAMILIAR

Reciban un cordial saludo y la gratitud por el incondicional apoyo con las diversas iniciativas movilizadas por el colegio en función del más valioso objetivo común que nos convoca, sus hijos y nuestros estudiantes.

En el marco de las diferentes estrategias que apoyan el fortalecimiento de las competencias en lenguas extranjeras, se llevará a cabo en la institución un proyecto de investigación titulado "**Leer, una transición al conocimiento en cualquier lengua, una práctica pedagógica Mediada por Tic para mejorar el proceso lector en inglés en los estudiantes de los grados noveno del Colegio Porfirio Barba Jacob, sede B, Jornada Mañana**" como requisito para obtener la titulación de Magister en Informática Educativa por parte de la profesora e investigadora: Esperanza Cano Rodríguez

Cordialmente solicito a ustedes padres de familia y estudiantes hacer lectura de este formato en donde se expone en detalle lo que se llevará a cabo en la investigación.

INVESTIGACIÓN**TÍTULO**

"Leer, una transición al conocimiento en cualquier lengua" una práctica pedagógica Mediada por Tic para mejorar el proceso lector en inglés en los estudiantes de los grados noveno del Colegio Porfirio Barba Jacob, Sede B, Jornada Mañana"

OBJETIVO

Establecer la contribución de una práctica pedagógica mediada por TIC, al desarrollo de la habilidad de lectura en inglés, en los estudiantes de grado noveno del Colegio Porfirio Barba Jacob.

INVESTIGADOR PRINCIPAL**NOMBRE DEL INVESTIGADOR**

Esperanza cano Rodríguez

DATOS DE CONTACTO

Número de celular: 300- 5349282

PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTE**DESCRIPCIÓN GENERAL**

El estudiante realizará actividades de inglés que serán fortalecidas y complementadas en casa mediante la utilización de la red social EDMODO como apoyo instrumental a las actividades propuestas en clase en las 10 sesiones con las que cuenta el ambiente de aprendizaje.

DESCRIPCIÓN DETALLADA

En la actualidad las herramientas tecnológicas abren a los docentes un gran abanico de posibilidades para enriquecer sus ambientes de aprendizaje.

Teniendo en cuenta la gran afinidad que poseen los estudiantes con las diferentes redes sociales, se eligió la plataforma Edmodo, la cual ellos podrán utilizar fácilmente y desarrollar allí sus actividades, donde encontrará los libros, guías, vocabulario, actividades igualmente allí mismo se responderá cualquier duda que el estudiante tenga. Todo lo anterior se realizará como apoyo al cumplimiento del objetivo de aprendizaje propuesto en cada sesión.

Durante el desarrollo de las sesiones del ambiente de aprendizaje para la recolección de los datos se emplearán las siguientes técnicas: cuantitativas como: cuestionario tipo prueba y análisis estadístico de los resultados y cualitativas como: el diario de campo y el grupo focal.

La información se recolectará en las sesiones del ambiente, mediante tests, que posteriormente se transcribirán en el instrumento de sistematización y análisis de los resultados.

DURACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN

<p>Asistir al colegio en las fechas que se estipule la ejecución de las actividades del ambiente de aprendizaje. Realizar las actividades propuestas según la rúbrica de evaluación diseñada para éste fin. Participar activamente en las sesiones del ambiente de aprendizaje.</p>
RIESGOS, DIFICULTADES E INCONVENIENTES RAZONABLEMENTE ESPERADOS
BENEFICIOS Y RESULTADOS ESPERADOS
<p>Para la institución: La propuesta de crear espacios de aprendizaje que integren las TIC con una estrategia de clase claramente definida para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como factor motivador a docentes y estudiantes, respondiendo y apoyando a sus necesidades de aprendizaje en aras de un mejoramiento en las competencias matemáticas viéndose reflejados en los resultados de las pruebas externas e internas de la institución.</p> <p>Para los estudiantes: Mayor apropiación, comprensión y motivación ante los diversos temas tratados con nuevas herramientas de enseñanza-aprendizaje, permitiendo el desarrollo no solo de habilidades tecnológicas sino también el desarrollo de la competencia lingüística específicamente en la habilidad de lectura (reading).</p> <p>En síntesis, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) propone que el desarrollo de las competencias lingüísticas no se alcanzan por generación espontánea, sino que requieren de ambientes de aprendizaje enriquecidos por escenarios educativos que integren las TIC como una potente herramienta didáctica que convoca el interés de los estudiantes en situaciones problema significativas y comprensivas, que posibiliten avanzar a niveles de competencia más y más complejos.</p>
COMPROMISOS DEL INVESTIGADOR
<p>Confidencialidad de la información suministrada en las entrevistas, diarios de campo, grupos focales, fotografías, audios y videos durante las actividades de clase que correspondan al proyecto.</p> <p>En el proceso de esta investigación no se expondrá al estudiante a ninguna actividad que no desee realizar y ello no tendrá ninguna repercusión negativa en la valoración de su desempeño.</p>

FECHA		
FIRMAS		
<p>Autorizo a mi hijo(a) en la participación de las actividades de clase que correspondan al proyecto de investigación. En constancia firman.</p>		
Laura Lucia		
ESTUDIANTE <i>la</i>	PADRE DE FAMILIA	INVESTIGADOR
Nombre: <i>Laura Muñoz</i>	Nombre: <i>Blanca Muñoz</i>	Nombre:
No. ID: <i>1000128170</i>	No. ID: <i>1012324088</i>	No. ID: