

RAE

1. TIPO DE DOCUMENTO: Trabajo de grado para optar por el título de ESPECIALISTA EN DOCENCIA MEDIADA POR LAS TIC.
2. TÍTULO: ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA APLICACIÓN DE UN AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE PARA LA COMPRESIÓN LECTORA EN LENGUA INGLESA.
3. AUTORES: Teresa Hurtado Osorio y Rosa Elena Bustos.
4. LUGAR: Bogotá, D.C.
5. FECHA: Marzo de 2015.
6. PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora, Ambientes Virtuales de Aprendizaje, autonomía, investigación, Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, inglés.
7. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO: El presente documento contiene los resultados obtenidos en un “Estudio Descriptivo de la aplicación de un Ambiente Virtual de Aprendizaje para el desarrollo de la comprensión lectora en lengua inglesa”. El objetivo principal es evaluar el efecto de la implementación de Ambientes Virtuales de Aprendizaje –AVAs en el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en estudiantes de décimo grado de secundaria en la Institución educativa Alberto Lleras Camargo y sexto grado en el Instituto Santuario. De igual forma, determinar la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo de la autonomía, identificar los efectos de un AVA en el desarrollo de la metacognición y describir el comportamiento de la motivación durante el uso del Ambiente Virtual de Aprendizaje.
8. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN: Grupo de Investigación: Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía. TAEPE Línea de investigación de la USB: Educación Virtual.
9. METODOLOGÍA: De carácter empírico-analítico con enfoque cualitativo y tipo de investigación: descriptiva, mixta, experimental y cualitativa.
10. CONCLUSIONES: La implementación de Ambientes Virtuales de Aprendizaje tiene un impacto positivo en el desarrollo de la comprensión lectora en lengua inglesa, la autonomía, la motivación y los procesos metacognitivos. Al iniciar el proceso de trabajo con AVA puede demandar mucho esfuerzo y tiempo por parte del docente; sin embargo, el carácter de reusabilidad de los recursos le permitirá, posteriormente, un gran ahorro de tiempo. El grado de motivación del estudiante depende en gran medida del diseño del AVA, de los recursos utilizados y del nivel de interactividad. El nivel de desempeño en la comprensión lectora en lengua inglesa se realiza con mayor lentitud en los niveles superiores y es vital que los procesos de scanning, skimming e inferenciación se trabajen con actividades específicas y mucha práctica. En futuros estudios debe considerarse el tiempo como un factor relevante para la obtención de resultados ya que el desarrollo de la comprensión lectora podría presentar tendencias más claras al extender los periodos de investigación.

**ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA APLICACIÓN DE UN AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAJE PARA LA COMPRESIÓN LECTORA EN LENGUA INGLESA**



ROSA HELENA BUSTOS Cód. 20141503019

TERESA HURTADO OSORIO Cód. 20141503026

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
BOGOTÁ
2015**

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA APLICACIÓN DE UN AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
LENGUA INGLESA

ROSA HELENA BUSTOS Cód. 20141503019

TERESA HURTADO Cód. 20141503026

Trabajo de grado para optar por el título de Especialista en
Docencia mediada por las TIC

Asesora

Mg. Alejandra Mercedes García León.

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

BOGOTÁ

2015

CONTENIDO

	Página
Dedicatoria	
Resumen	2
Introducción	4
Lista de Gráficos	5
Lista de Anexos	6
1. Identificación del proyecto	7
1.1 Título del proyecto	7
1.2 Facultad y programa en los que se inscribe el proyecto	7
1.3 Grupo y línea de investigación	7
1.4 Temática de estudio	7
1.5 Asesora del proyecto	7
1.6 Estudiantes investigadoras	7
2. Descripción del proyecto	8
2.1 Planteamiento del problema	8
2.2 Justificación	11
2.3 Objetivos	13
3. Marco Teórico	14
3.1 Importancia del Inglés en el contexto actual	14
3.2 La comprensión lectora en lengua inglesa	15

3.3	Importancia de la comprensión lectora	17
3.4	Estrategias de la comprensión lectora	17
3.5	Motivación	20
3.6	Autonomía	20
3.7	Antecedentes sobre aplicación de las TIC en educación	21
3.8	Relación entre TIC y educación: una visión retrospectiva	25
3.9	Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVAs)	27
4.	Metodología	29
4.1	Enfoque Epistemológico Investigativo	29
4.2	Tipo de Investigación	29
4.3	Método de Investigación	30
4.4	Población y muestra	30
4.5	Instrumentos	31
4.6	Tratamiento de los datos e información recolectada	31
4.6.1	Análisis de Datos	32
5.	Resultados Obtenidos, Análisis y Discusión.	32
5.1	Análisis Cualitativo	32
5.2	Análisis Cuantitativo	38
6.	Conclusiones	47
	Referencias	50
	Anexos	56

DEDICATORIA

La presente investigación ha sido no sólo el producto del esfuerzo de sus autoras sino también del apoyo y continua asesoría de una serie de personas sin las cuales no hubiera sido posible su culminación: nuestra asesora de investigación, Mg. Alejandra García, siempre pronta a asesorarnos y acompañarnos en nuestro camino, nuestros profesores de la especialización, que con su sabiduría nos otorgaron las bases teórico-prácticas para toda la implementación y desarrollo y, por supuesto, nuestras familias quienes nos animaron y motivaron en los momentos más agobiantes. Para todos ellos va el producto de nuestro trabajo.

De nuevo Gracias, les queremos muchísimo.

Resumen

El presente documento contiene los resultados obtenidos en un “Estudio Descriptivo de La Aplicación de Un Ambiente Virtual de Aprendizaje para El Desarrollo de La Comprensión Lectora en Lengua inglesa”. El trabajo se realizó en dos instituciones educativas oficiales, una ubicada en la ciudad de Bogotá y la otra en Santuario, Risaralda. El grupo de estudiantes participantes cursaban décimo y sexto grado respectivamente. La muestra, de tipo probabilístico, incluyó 20 estudiantes de grado décimo y 20 de grado sexto. 10 de ellos en cada grado conformaron los dos grupos experimentales y los restantes fueron el grupo control. Total 40 estudiantes en el estudio. El tiempo dedicado a la investigación fue de tres meses. El presente trabajo tiene un enfoque cualitativo debido a que se centra en el estudio interpretativo de los resultados de la aplicación de un ambiente virtual de aprendizaje a un grupo de estudiantes, y el análisis de datos se realizó siguiendo una metodología cualitativa y cuantitativa. La recolección de datos se hizo a través del diario de campo del profesor, autoevaluaciones de los estudiantes y los resultados evaluativos de los cuestionarios diseñados con base en las lecturas propuestas para cada lección en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje, creados exclusivamente, para la investigación y como una forma de determinar el efecto que genera el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura en una lengua extranjera como el inglés.

Palabras Clave: Comprensión lectora, Ambientes Virtuales de Aprendizaje, Autonomía, investigación, Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, inglés.

Abstract

This paper shows the result of the “Descriptive Study Related to the Application of a Virtual Learning Environment on the English Reading Comprehension Development”.

The research was performed in two different public institutions, the first one located in Bogotá and the second in Santuario, Risaralda. The groups of participating students were enrolled in tenth and sixth grade respectively. The probabilistic sample included twenty students from tenth and twenty from sixth grade, in every grade ten of them belonged to the experimental group and the others integrated the control group. So it was included forty students. The research lasted three months.

This research has a qualitative approach due to it is focused in the results on an interpretative study applied to a group of students through a virtual learning environment, and data analysis was made according to a mixed methodology. Data collection was performed using the teacher diary, student self-evaluation and the assessment results of questionnaires designed according to every lesson in Virtual Learning Environments created exclusively for research and like a way to measure the impact generated by the use of new Information and Communication Technologies, ICT, in the teaching and learning processes of reading in a foreign language such as English.

Key words:

Reading comprehension, Virtual Learning Environments, Autonomy, research, Information Technology and Communication, ICT, English

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, ya que la fuente de procedencia de la investigación es la práctica pedagógica diaria. El propósito es la descripción del comportamiento de la habilidad lectora en lengua inglesa, al implementar un ambiente virtual de aprendizaje, la metodología del análisis de datos es de carácter mixto, tomando como contextos dos instituciones educativas diferentes, a saber, Institución Educativa Alberto Lleras Camargo de la ciudad de Bogotá y la Institución Educativa Instituto Santuario de Santuario, Risaralda, ambas instituciones de carácter público. En ellas se trabajaron dos niveles diferentes, en la primera institución, grado décimo, y en la segunda, grado sexto. De este modo se amplió la influencia del estudio en cuanto a la forma como los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) pueden propiciar el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera.

Lista de Gráficos

Gráfico #	Título	Página
Gráfico 1	Promedio por intervención INSA	38
Gráfico 2	Promedio por Intervención Alberto Lleras	39
Gráfico 3	Comparación del Rendimiento de los Grupos en el Pre- Test INSA	40
Gráfico 4	Comparativo del Rendimiento de Los Grupos Pre-Test Lleras Camargo	40
Gráfico 5	Rendimiento Comparativo de los Grupos INSA	41
Gráfico 6	Rendimiento Comparativo de los Grupos Lleras Camargo	42
Gráfico 7	Tendencias en Autoevaluación INSA	44
Gráfico 8	Tendencias en Autoevaluación Lleras Camargo	44
Gráfico 9	Comportamiento de Cada Pregunta a lo largo del Estudio INSA	45
Gráfico 10	Comportamiento de Cada Pregunta a lo largo del Estudio Lleras Camargo	45

Lista de Anexos

Anexo #	Título	Página
Anexo 1	Formato de Autoevaluación para Estudiantes	56
Anexo 2	Diario de Campo del Profesor	57
Anexo 3	Diseño de las Intervenciones	58
Anexo 4	Diagnostic Test Sixth Grade	71
Anexo 5	Post- Test Sixth Grade	72
Anexo 6	Diagnostic Test Tenth Grade	73
Anexo 7	Post- Test Tenth Grade	77
Anexo 8	Cronograma de Actividades	80
Anexo 9	Compilación de Categorías Cualitativas	82
Anexo 10	Tabulación por Intervención INSA y Lleras Camargo	83
Anexo 11	Tablas de Resultados Pre- Test	85
Anexo 12	Tablas de Resultados Post- Test	88
Anexo 13	Compilación de Autoevaluaciones por Intervención	90
Anexo 14	Puntajes Escala de Likert	91
Anexo 15	Comportamiento de Autoevaluación por Componente	92
Anexo 16	Gráficos de los Niveles de Aceptación de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje.	95

1. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO

1.1. Título del proyecto

Estudio descriptivo de la aplicación de un ambiente virtual de aprendizaje para la comprensión lectora en lengua inglesa.

1.2. Facultad y programa en los que se inscribe el proyecto.

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

Programa de Especialización en Docencia Mediada por las TIC.

1.3 Grupo y línea de investigación

Grupo de Investigación: Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía –TAEPE

Línea de Investigación: Educación Virtual

1.4 Temática de estudio

Los recursos Informáticos en la Educación Virtual.

La red, plataformas virtuales y enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

1.5 Asesora del proyecto

Mg. Alejandra Mercedes García León.

1.6 Estudiantes Investigadoras

Rosa Helena Bustos y Teresa Hurtado Osorio

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

2.1 Planteamiento del problema.

Actualmente, con la globalización de la información y la comunicación, nuestros estudiantes deben enfrentarse a la lectura de textos en inglés para acceder a nuevos saberes e interactuar en la sociedad de la información y del conocimiento. El proceso de formación académica de los estudiantes en el área de humanidades, centrado en la asignatura de inglés, implica un esfuerzo pedagógico en el trabajo con la comprensión lectora. Comprensión que debe dotar a los estudiantes de herramientas para leer fluidamente, entender diversos textos, elaborar resúmenes, establecer relaciones entre ideas, construir jerarquías de pensamiento, identificar propósitos del autor y desarrollar el pensamiento crítico.

En Colombia se ha definido que para determinar el dominio de una lengua extranjera los estudiantes se evalúan bajo los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Dichos estándares establecen 6 niveles: A1 Usuario Básico, A2 Principiante, B1 Usuario Pre intermedio, B2 Usuario intermedio, C1 Pre avanzado y C2 Avanzado. El programa Nacional de Bilingüismo plantea como objetivo que los jóvenes al terminar la secundaria deben estar en el nivel B1. Sin embargo, los resultados obtenidos en las pruebas Saber 11, (2013), en Bogotá, sólo el 3.6% obtuvo la clasificación mayor en B+ y el 7.6% obtuvo la clasificación B1, mientras que el 43.7% están clasificados como Pre A1, nivel que fue creado para responder a los resultados de las evaluaciones, pero que no es una categoría oficial establecida por los estándares del MCERL. (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Los estudiantes presentan dificultades en la identificación de las categorías gramaticales e invierten demasiado tiempo en el ejercicio, tratando de comprender palabras aisladas y no

ideas principales como lo evidencian los resultados de las pruebas Saber 2011 donde sólo el 14.60% de los estudiantes “es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas”. ICFES (2011). La presencia de falsos cognados (False Cognates), conocidos como palabras muy similares en su grafía y pronunciación a alguna de la lengua materna, pero que difieren en su significado, en el texto, los conduce a una comprensión errónea de las ideas centrales o a la incompreensión del mismo.

En el año 2019, las instituciones educativas deberán alcanzar los objetivos formativos establecidos por el Programa Nacional de Bilingüismo; con mirada objetiva y de acuerdo con los resultados estadísticos, Colombia está lejos de lograr la categoría de Bilingüe como puede evidenciarse en el estudio realizado por Cárdenas y Miranda (2014), hecho que impulsa a los docentes a reformular estrategias y renovar currículos para el desarrollo de competencias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En tales condiciones, la investigación, el énfasis en lectura y la propuesta de innovaciones pedagógicas en el proceso de enseñanza aprendizaje basadas en la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación, son esenciales.

La realidad contextual que se ha evidenciado en nuestros jóvenes revela una deficiencia en habilidades lectoras en inglés. Desde la básica primaria y la secundaria hasta la universidad, los niveles de manejo de la comprensión lectora en lengua inglesa son mínimos, de acuerdo con los resultados de las pruebas Saber, en la medida en que la mayoría de los jóvenes se enfrentan a un texto y pueden abordarlo sólo desde la lectura literal y, en algunos casos, con dificultades. Hemos sido testigos en nuestra práctica docente de que cuando los estudiantes se enfrentan a un texto en inglés asumen, inicialmente, un bloqueo psicológico y

se predisponen al ejercicio argumentando que “son malos para el inglés” y, por lo tanto, dan por reprobado el ejercicio antes de hacerlo; por otra parte, ellos presentan dificultades al intentar leer cada una de las palabras, desconociendo el contexto de la lectura, tienen una dependencia total de las orientaciones dadas por el docente y del diccionario y, al encontrar el significado de un nuevo término, no lo pueden asociar con el contexto del tema de la lectura, generándose una pérdida del sentido y de la comprensión. La realidad del contexto de las instituciones Educativas Alberto Lleras Camargo e Instituto Santuario, que ofrecen una apropiada infraestructura tecnológica, facilita la investigación para determinar hasta qué punto las herramientas tecnológicas y el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje inciden en el desarrollo de la autonomía y en el nivel de desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Teniendo en cuenta lo argumentado y tomando además como referencia el hecho de que el Sistema de Investigación Bonaventuriano (SIB) fundamenta su propuesta metodológica en la integración de la formación investigativa, el ejercicio de la práctica y la fundamentación teórica para que el profesional de la Universidad incida en el entorno social y plantee soluciones desde la formación virtual a los problemas del contexto, tales como aquellos que implican las diferentes ubicaciones geográficas de los estudiantes y su dificultad de desplazamiento a una sede determinada, hemos planteado la pregunta de investigación en los términos siguientes:

¿Qué resultados se obtienen en el desarrollo de la comprensión lectora en lengua inglesa a partir de la implementación de un AVA en estudiantes de secundaria?

2.2 Justificación

La Ley 115, de 1.994, Ley General de Educación, establece en el Artículo 5°. Fines de la educación, numerales 5, 7 y 9 que la educación debe propender por:

la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber; el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones y el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.(p.116-117)

Y en el artículo 22, objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria, literal 1, determina que la educación debe desarrollar en los y las jóvenes habilidades comunicativas para expresarse en una lengua extranjera que para el caso Colombiano se considera de mayor importancia a la lengua inglesa.

Por otra parte, como lo afirma Solanki (2012) las dos últimas décadas han sido testigos de una revolución debido al avance de la tecnología, se ha cambiado la dinámica de varias industrias y se ha transformado la forma en que la gente interactúa y trabaja en la sociedad. El rápido incremento y desarrollo de la información tecnológica ha ofrecido un nuevo patrón para explorar los nuevos modelos de enseñanza. Si la tecnología ha cambiado nuestra forma de vivir, bien vale explorar el efecto de ésta en los procesos educativos considerando que la educación es la base del desarrollo de una sociedad.

Las TIC han traído grandes beneficios a la enseñanza –aprendizaje de las lenguas como lo expresa Arias (2012) en la medida en que el estudiante es protagonista de la construcción de su conocimiento, interactúa permanentemente con sus pares y con comunidades de hablantes nativos, aprende de acuerdo con su ritmo y estilo, mejora la competencia comunicativa y desarrolla sus habilidades de una forma integral y en contextos significativos. Venzal (2012) afirma que con las TIC se potencia un proceso dinámico de aprendizaje del inglés, se produce un conocimiento relacionado con el mundo real, se aumenta la motivación, permite al alumno trabajar a su ritmo personal lo que contribuye al aprendizaje autónomo; además, el aprendizaje no depende de tiempos ni espacios marcados y alcanza mayor efectividad.

El desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje proporciona novedosas formas de apropiación del saber, las cuales potencian habilidades necesarias en la actualidad como son la metacognición y la autonomía. La comunicación en estos ambientes entra a formar parte esencial del proceso formativo como lo afirman Mendoza & Galvis (1999) al disminuir la sensación de aislamiento que puede experimentar un estudiante cuando está aprendiendo inglés, incrementa la flexibilidad en cuanto se hace menos traumática su adaptación al ambiente de aprendizaje, incrementa las diversas percepciones y experiencias y permite variedad de pedagogías. Es congruente con este concepto el hecho de querer determinar el efecto real que se puede tener en una población de estudiantes de secundaria, la implementación de AVA para dinamizar el aprendizaje y propiciar el desarrollo de la autonomía a la vez que la comprensión lectora en lengua inglesa.

La propuesta de trabajo con la implementación de AVA, la reformulación de tiempos y espacios, la consideración de los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños y jóvenes de

colegios oficiales, la disponibilidad de herramientas digitales, el cambio de rol del maestro , permitirán establecer si el trabajo pedagógico y la formación de competencias alcanzan mejores niveles de desempeño, si se logran los objetivos propuestos en un currículo mediado por las TIC y si se llega a la formación de jóvenes más competentes para afrontar la dinámica global caracterizada por el flujo permanente de cantidades ingentes de nueva información y saberes que circulan a través de los medios tecnológicos en las diferentes disciplinas. Por otra parte, el desarrollar competencias lectoras garantizará la realización de un proyecto de vida más exitoso, con mayores frentes de acción en el campo personal y profesional dotando a los jóvenes de habilidades y destrezas propias de la alfabetización académica e informacional.

2.3 Objetivos

Objetivo general

Evaluar el efecto de la implementación de ambientes virtuales de aprendizaje –AVA en el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en estudiantes de décimo grado de secundaria en la Institución educativa Alberto Lleras Camargo y sexto grado en el Instituto Santuario.

Objetivos específicos

Analizar la variación del desempeño en la comprensión lectora en inglés de estudiantes de secundaria (sexto y décimo) con la implementación de ambientes virtuales de aprendizaje, AVA.

Determinar la influencia de las tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo de la autonomía en estudiantes de décimo y sexto grado durante el trabajo en un ambiente virtual de aprendizaje.

Identificar los efectos de un ambiente virtual de aprendizaje en el desarrollo de la metacognición en estudiantes de décimo y sexto grado al desarrollar tareas de comprensión lectora en inglés.

Describir el comportamiento de la motivación durante el uso del ambiente virtual de aprendizaje en el proceso de desarrollo de habilidades lectoras en inglés.

3. MARCO TEÓRICO

“Todos tenemos la esperanza de que el mundo pueda ser un lugar mejor donde vivir, y la tecnología puede colaborar para que ello suceda” – Tim Berners Lee, 2004.

3.1 Importancia del Inglés en el Contexto Actual

La importancia del aprendizaje de una lengua extranjera se ha visto incrementada exponencialmente debido al desarrollo de las comunicaciones y la globalización de la información, como lo plantean Ingram y Sasaki (2002) ya que gracias al inglés se amplían las perspectivas educativas y laborales debido a la incorporación de nuevos paradigmas y el mejor entendimiento con otras culturas.

El idioma inglés se ha convertido a nivel general en el más enseñado como lengua extranjera, ya que no sólo es, a nivel mundial, el idioma de los negocios y las relaciones internacionales; sino, como lo argumentan Geng y Bada (2010), es el idioma académico por

excelencia, la mayor parte de las revistas, tesis y trabajos de investigación científicos se están haciendo en inglés.

Es por todo lo anterior que los esfuerzos que los gobiernos realizan por estar a la altura de las exigencias que la sociedad globalizada demanda, son de vital importancia a la hora de evaluar los progresos gremiales, económicos y sociales de las naciones; en nuestro país, programas tales como el “Programa Nacional de Bilingüismo”, implementados por el ministerio de educación, acerca de los cuales se puede ampliar información en el portal *Colombia Aprende*, vienen siendo articulados para lograr que los ciudadanos se vuelvan usuarios independientes y competentes en el uso del inglés como lengua extranjera (Colombia Aprende, 2014)

Actualmente, la gran mayoría de las instituciones de educación superior de alto nivel han implementado para sus estudiantes la formación en inglés como lengua extranjera, convirtiéndose en requisito para optar por el título profesional en cualquier disciplina del saber. A manera de ejemplo, la Corporación Universitaria de Sabaneta (Uribe, 2012), quienes reconocen que la necesidad de adquisición de una lengua extranjera, como parte de la formación integral de sus estudiantes, es fundamental e imprescindible. Para llevarlo a cabo han implementado planes de estudio que incluyen el aprendizaje del inglés como asignatura, de modo que el estudiante adquiera dominio sobre las diferentes habilidades, leer, hablar, escuchar y escribir, para ser competentes al comunicarse.

3.2 La Comprensión Lectora en Lengua Inglesa

Se entiende por comprensión lectora, según Snow (2002), la capacidad de extraer y construir significado a través de la interacción con el lenguaje escrito, el texto y el lector

interactúan en diversas etapas durante la lectura: pre-lectura, lectura y post-lectura. Etapas que para desarrollarse en forma adecuada requieren del lector habilidad, motivación, así como conocimiento lingüístico y temático. Como lo expresa Suleiman (2005), la lectura no es una simple decodificación, se requiere de estrategias que propicien la comprensión, como predecir de acuerdo al contexto, realizar inferencias y otras similares, que facilitan el seguimiento de la lectura. En este orden de ideas, los estudios sobre comprensión lectora han tenido gran influencia de la hipótesis de adquisición del lenguaje de Stephen Krashen (Romero, 2004) según la cual, un idioma no se aprende de un día para otro sino por el contrario es un proceso lento que requiere gran cantidad de práctica de calidad, es así que la mejor forma de aprendizaje es involucrar al estudiante en actividades significativas con entornos y vocabularios comprensibles; otro factor de gran relevancia al desarrollar comprensión lectora en inglés es el bagaje que el estudiante posee al leer en su lengua materna, por tanto un lector experimentado podrá transferir sus habilidades a la lengua extranjera en lo que se denomina “La hipótesis de transferencia” (Nunan, 1999). Los enfoques interactivos de la lectura, que dan al estudiante un papel activo en el proceso de comprensión, argumentan que dicha comprensión lectora es una mezcla de habilidades de identificación e interpretación, por lo cual es condición primordial que el estudiante sea consciente de su proceso, para así poder controlarlo y enfocarlo al desarrollo de sus capacidades, al aprendizaje de vocabulario, al establecimiento de conexiones lectura-escritura y al entrenamiento en las estrategias de comprensión.

Para la correcta implementación de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) como herramientas pedagógicas, se hace necesario analizar factores de gran importancia como: las estrategias a utilizar, el proceso de aprendizaje, la promoción de la autonomía, los roles del

estudiante y del docente durante dicho proceso. Como lo determina Nunan (1999), el aprendizaje deberá enfocarse en el estudiante, de forma tal que tenga en cuenta sus necesidades, y la metodología puede adaptarse para tal propósito, las actividades en las que se involucre al estudiante deben ser atractivas y relevantes para su vida, así el aprendizaje será significativo.

3.3 Importancia de la Comprensión Lectora

El propósito de desarrollar las habilidades de comprensión lectora debe estar tan claro en la mente de los estudiantes, como las estrategias para lograrlo. La comprensión lectora desarrolla la autonomía dentro y fuera del aula de clase, de modo que el estudiante empieza a dirigir su proceso acorde a sus necesidades e intereses (Suleiman, 2005); y logra construir conocimiento sobre el lenguaje lo cual facilita futuras lecturas. Adicionalmente, la comprensión de textos brinda herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico.

Factores importantes a tener en cuenta en la comprensión lectora son la motivación y el compromiso o identificación con el texto escogido y su propósito, es por tanto responsabilidad del docente la elección de material adecuado al nivel y tipo de estudiantes que posee, para la identificación de los intereses, se puede realizar al inicio de cada curso un cuestionario diagnóstico al respecto.

3.4 Estrategias de la Comprensión Lectora

De acuerdo con la teoría de los esquemas (SchemaTheory), la comprensión de un texto es un proceso interpretativo, que involucra no sólo al texto en sí, sino también a la experiencia y el conocimiento que el lector posea (Nunan, 1999), se dice entonces que para que el lector se enfoque en significado, es posible realizar predicciones y anticipaciones

sobre lo que se lee, el lector trata por lo tanto de encontrar un esquema adecuado sobre el cual comprender, basándose en las pistas dadas por el escritor (Mihara, 2011). Se tienen entonces dos tipos de esquemas que facilitan el proceso de lectura: el esquema formal, donde se está familiarizado con el tipo de texto y su organización; y el esquema de contenido, en el cual el lector posee conocimiento sobre el área específica que aborda el texto.

Para determinar qué tipos de estrategias son apropiadas para el desarrollo de la comprensión lectora se hace necesario diferenciar entre los tipos de lectura, (Suleiman, 2005) a saber, lectura intensiva si el estudiante está expuesto a una porción corta de texto para interpretar y lectura extensiva, definida como “la actividad que tiende a desarrollar buenos hábitos de lectura para incrementar el conocimiento del vocabulario y estructuras de la lengua, y para alentar el gusto por la lectura” (Day & Bamford 1998), interpretada bien como aquella que además es extensa o también la que se refiere a estrategias de skimming y scanning.

De acuerdo con Ezzatie (2014) mientras en el proceso de skimming el lector trata de identificar la idea principal, en el scanning se trata de determinar detalles específicos de información. Según Maxwell (1972), la mejor forma de abordar la información es volver al estudiante competente en la aplicación de estas dos estrategias. Cabe reflexionar sobre la importancia de dominar la habilidad lectora, ya que ésta nos permite acceder a las ideas de otros, además como plantea Nuttall (1985), se debe ser consciente sobre las razones por las cuales es importante desarrollar esta habilidad, acordes con las necesidades y motivaciones particulares.

Las estrategias a implementar por parte del facilitador para mejorar la habilidad lectora en los estudiantes, abarcan desde la selección de palabras relacionadas, hasta la elaboración de diagramas; formas complementarias incluyen leer captando la idea general sin bloquearse por desconocer alguna palabra (comprensión en contexto), anticipación y predicción para acelerar el proceso de comprensión, buscar relaciones y ayudarse de los gráficos, leer nuevamente permite aclarar conceptos y confirmar ideas y, finalmente, según Davis (2011), propiciar la auto-revisión de la comprensión y estar consciente de los métodos que funcionan específicamente (metacognición). Dichas estrategias estructuradas de forma particular y acondicionadas a cada lector conllevan al dominio de la comprensión lectora.

Se tienen diversas formas de iniciar una actividad de comprensión lectora, lo que se denomina actividades previas a la lectura (pre-reading activities), su objetivo es determinar contextos y centrar al estudiante en lo que posiblemente puede encontrar al leer; dichas actividades abarcan desde el manejo del vocabulario específico, utilización de gráficos y uso de cuestionarios, el tipo de estrategia seleccionada influye en gran medida en la comprensión obtenida (Mihara, 2011). En la mayoría de los casos, dichos cuestionarios se han ubicado al final del texto, pero actualmente han modificado su ubicación incluyéndolos antes de él, de modo que funcionan como tareas de “scanning”. Dentro del proceso será herramienta fundamental y permanente la auto evaluación que le permite al estudiante hacerse consciente de sus fortalezas y sus debilidades para así re direccionar su actuar.

3.5 Motivación

La actitud y la motivación en la decisión para empezar a leer en lengua extranjera, son factores definitivos a la hora de desarrollar las habilidades necesarias e influir en la eficacia de las estrategias implementadas (Aguirre, s.f.)

Si los estudiantes presentan un gusto por la lectura en lengua materna, es más probable que dicho agrado se transfiera a la lectura en lengua extranjera. Lo anterior está estrechamente relacionado con las experiencias previas, mientras más exitosas hayan sido dichas experiencias, mejor será el desarrollo de las habilidades para la lectura de lengua extranjera.

La motivación es el motor del accionar de los estudiantes, crea la base para su conducta, la cual se ve reflejada en su producción académica y la calidad que demuestre al hacerlo (Lu Lo Hsueh, 2007), se tienen cuatro factores que afectan de modo interactivo la motivación, ellos son: *las creencias sobre autoeficacia*, es decir, las percepciones que los estudiantes tienen sobre su capacidad para resolver las tareas propuestas, *meta de orientación intrínseca*, valorada como el interés por realizar el trabajo, *valoración de la tarea*, determinada por las actividades y los materiales y finalmente, *la ansiedad o preocupación* frente al examen (Lu Lo Hsueh, 2007)

3.6 Autonomía.

Monereo et al. (2006) definen la autonomía de aprendizaje como “la facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje.”

Ferroni & Velásquez (2005) , citados por Sierra (2011) afirman que “el aprendizaje es un proceso autónomo donde el estudiante hace apropiación de los conocimientos teóricos y la aplicación de los mismos a partir de la toma de conciencia sobre su responsabilidad en cuándo, cómo y cuánto debe aprender, para saber más y mejor sobre un área o un quehacer específico.”

Para el presente estudio, se entiende la autonomía como la capacidad que desarrolla el estudiante para planificar, controlar y evaluar su propio aprendizaje, esto implica la toma de decisiones permanentes frente a los diversos factores que inciden en dicho proceso. La habilidad que fundamenta el aprendizaje autónomo está relacionada con la organización de tiempos, el establecimiento de metas de aprendizaje, la responsabilidad, la auto motivación, la destreza para encontrar soluciones a las dificultades de manera independiente, el reconocimiento de sus avances y dificultades a través de procesos auto evaluativos y el establecimiento de sus propios planes de mejoramiento. El aprender a aprender siguiendo los proceso metacognitivos son competencias esenciales en el desarrollo de la autonomía.

3.7 Antecedentes sobre Aplicación de las TIC en Educación.

La investigación educativa es la acción por excelencia de los profesionales que tienen como objetivo explicar y transformar la realidad pedagógica desde las bases estructurales que fundamentan las prácticas cotidianas de los docentes; por ello, en este trabajo se consideran algunos estudios relacionados con las TIC y su influencia en la vida escolar. Determinar el impacto que tienen los ambientes virtuales en el desarrollo de la autonomía y la comprensión lectora en inglés invita a reflexionar sobre ellos.

Mcmillan et al. (1999), (citados por Area, 2009) afirman que los primeros estudios sobre la incidencia de los ordenadores en los procesos de aprendizaje se realizaron en la década de los sesenta y setenta y su objetivo se centró principalmente en la revisión de la distribución y usos de los ordenadores en las escuelas y en los resultados que los estudiantes obtenían cuando trabajaban con estas máquinas. Sólo hasta mediados de los ochenta se empezaron a analizar “los efectos de las tecnologías sobre la enseñanza y el aprendizaje”. Los resultados facilitaron una gran cantidad de información empírica pero, de acuerdo con el autor, “falta construir la teoría sobre lo que sucede realmente en las escuelas cuando se incorporan las TIC a las prácticas pedagógicas o cómo implementar exitosamente estrategias de incorporación de las TIC en el contexto escolar”.

En esta dirección se han realizado varias investigaciones que buscan establecer el impacto de las TIC en el ámbito escolar, su incidencia en los actores y sus acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Gobierno de Canarias, puso en marcha el “Proyecto Medusa” en 2001 con cuatro iniciativas para integrar las TIC en el contexto escolar; la última de ellas relacionada con el aprendizaje en la que se busca dar respuestas al impacto que tienen el uso de las TIC sobre la motivación, la afectación del trabajo pedagógico con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y cómo se afecta el aprendizaje de los estudiantes. Después del proceso de investigación se resaltan las siguientes conclusiones: la motivación de los estudiantes es notoria debido a la combinación de la imagen, el texto, y el sonido en sus materiales de aprendizaje. La autonomía de los estudiantes se hace evidente pues los estudiantes asumen un papel más activo en su proceso de aprendizaje. Como gran conclusión, Area (2009) afirma que los hallazgos encontrados para los casos estudiados son

similares a lo apuntado por otros estudios nacionales e internacionales donde “existe una notoria presencia de la tecnología, pero ésta por sí misma no genera procesos sustantivos de cambio metodológico en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, al menos, en los estadios o fase iniciales de presencia de los ordenadores en las escuelas.”. Area (2009), como resultado de su investigación encontró que ante las innovaciones, los docentes “las asumen sin que se generen en éstos actitudes reflexivas y críticas de por qué, para qué o a quién beneficia esta innovación”.

Jaramillo, Castañeda & Pimienta (2009) realizaron un estudio sobre cómo fortalecer las estrategias de integración de las TIC en la educación superior. Su investigación se planteó en tres fases; la primera de ellas tenía como objetivo identificar los usos que hacen los docentes de las TIC en sus prácticas cotidianas. Las autoras llegaron a la conclusión de que los docentes “usan las TIC de casi un centenar de formas diferentes, la mayoría de ellas centradas en el apoyo a las labores administrativas o logísticas que están asociadas a sus cursos. Los resultados sugieren que no se está aprovechando el potencial que ofrecen las TIC en el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje.”

En su análisis las autoras plantean que “las TIC no son herramientas que per se van a mejorar los ambientes de aprendizaje”. Dicen además, que el imaginario que tiene los docentes frente al uso de las TIC está relacionado con la incidencia directa que tienen éstas en el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje; hecho que no es cierto ya que en el sentido pedagógico “no es el uso de las TIC el que tienen impacto en el ambiente de aprendizaje, sino el uso articulado con el currículo”. El ideal es que los profesores “aprendan a rediseñar las estrategias pedagógicas y didácticas de manera que se adapten a las

necesidades de la sociedad del conocimiento y que aprovechen al máximo las potencialidades que brindan las TIC.”

Vidal (2006) hace referencia al informe final de la Comisión Europea sobre nuevos entornos de aprendizaje en la educación basada en un estudio de las innovaciones en las escuelas realizado en el marco del plan de acción e-learning (European Commission, 2004) donde el informe concluye “que los nuevos entornos de aprendizaje no dependen tanto del uso de las TIC en sí, sino más bien de la reorganización de la situación de aprendizaje y de la capacidad del profesor para utilizar la tecnología como soporte de los objetivos orientados a transformar las actividades de enseñanza tradicionales”.

Vidal, (2006) afirma que “los datos disponibles de los estudios realizados, incluidos los propios, constatan que las TIC en general no producen cambios sustantivos ni en la organización de los centros, ni en la formación docente, ni en la metodología empleada en los procesos de enseñanza –aprendizaje; implicando, más bien, procesos de adaptación de su supuesto potencial innovador a los usos de la enseñanza tradicional.”

Continuando con el acercamiento a los trabajos sobre las TIC en educación y, en un aspecto más próximo al motivo de nuestra indagación , encontramos a Zenotz (2014) quien realizó una investigación sobre estrategias de lectura on-line en inglés como lengua extranjera concluyendo que “el entrenamiento estratégico on-line tiene un efecto positivo en la comprensión lectora en Internet, pero no parece influir en otros factores relacionados con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”; sin embargo, recomienda la realización de más estudios en esta área para determinar si los resultados cambian en un contexto diferente.

Los diferentes estudios reiteran tres aspectos fundamentales: las Tecnologías de la Información y la Comunicación por sí mismas no generan transformaciones significativas en el aprendizaje de los niños y jóvenes; el primer impacto que se evidencia con el uso de las TIC es el incremento de la motivación y la autonomía del estudiante y , por último, en las manos del docente está la gran responsabilidad de capacitarse, arriesgarse a explorar nuevas posibilidades de enseñar y de optimizar el uso de las TIC, para que realmente hayan cambios profundos en las formas de aprender de los estudiantes y se afecte el sistema educativo, es así que la creación y el diseño de ambientes de aprendizaje son el desafío primario.

3.8 Relación entre TIC y Educación: Una Visión Retrospectiva.

Partimos de un principio general al decir que las teorías que subyacen a un sistema educativo están caracterizadas por las condiciones sociales, culturales, económicas, políticas que rigen un momento histórico. La innovación del sistema educativo actual está estrechamente relacionada con la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza–aprendizaje, implementación que se ha ido generando paulatinamente y que de una u otra forma ha ido transformando las prácticas pedagógicas, quizás muy lentamente como para valorar cambios profundos en la educación de hoy.

Desde una mirada retrospectiva a la relación entre TIC y educación encontramos que en la década de los 70, como lo plantea Benito, (2009) hasta principios de los ochentas, con el computador se pretende tutorizar el aprendizaje de los estudiantes, siguiendo el modelo conductista: es una forma de mecanizar el aprendizaje y generar prácticas repetitivas de ejercicios. Las TIC son un medio para realizar actividades que no implican un cambio de fondo a los paradigmas pedagógicos.

A finales de la década de los ochentas, la tecnología ofrece posibilidades de recursos multimedia apareciendo el Computer Based Training (CBT). Se dan los primeros pasos para pensar en el desarrollo de los procesos cognitivos, aunque continúa prevaleciendo la concepción mecanicista del aprendizaje.

A principios de los noventas, se vivencia la difusión de la red de redes y se habla de IBT, Internet Based Training. Se visualiza una concepción del aprendizaje desde el constructivismo, aspecto que resalta lo social en los procesos de aprendizaje individuales. Se empieza a visualizar el aprendizaje como un proceso activo que conduce a la construcción del conocimiento y no a su reproducción. El aprendizaje se plantea como un proceso autorregulado, que requiere de la interacción con el otro y con los contextos sociales y culturales, un proceso que varía de acuerdo con las características individuales. (De Corte, 1.996).

A finales de los años noventa, las TIC se basan en el uso de la multimedia interactiva, la comunicación se centra en el ordenador y el uso de aplicaciones sobre Internet, reconociéndose la fase de enseñanza virtual; aparecen los campos Virtuales como herramienta para gestionar materiales, comunicaciones y recursos para el aprendizaje. Cobra fuerza la interactividad y las comunicaciones sincrónicas y asincrónicas. Taylor (1.995), citado por Benito, (2009) identifica esta época con la aparición de una concepción de aprendizaje flexible influenciado por la presencia de las redes sociales y el reconocimiento de los grupos como dimensión social que supera la dimensión individual/personal del aprendizaje. Se refuerza la idea de que el conocimiento se construye en lo colectivo, en lo colaborativo.

En el nuevo milenio, la sociedad actual y las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación enmarcan la escuela en un contexto global que le exige cambios profundos y constructos nuevos en cuanto a sus objetivos, relaciones, evidencias de aprendizaje y concepciones. Pensar en nuevos paradigmas pedagógicos, en modelos educativos innovadores, en una transformación curricular y un replanteamiento de la pedagogía abre la propuesta para el futuro de las TIC en la educación. Ortega, (s.f.) desde los planteamientos de la UNESCO, afirma que “las Tecnologías de la Información y la Comunicación pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser:

- Competentes para utilizar tecnologías de la información.
- Buscadores, analizadores y evaluadores de información.
- Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones.
- Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad;
- Comunicadores, colaboradores, publicadores y productores.
- Ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir al desarrollo social”.

3.9 Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVAs).

La presencia de las TIC en las instituciones educativas constituye el primer paso para la transformación de paradigmas formativos. La optimización de uso a través de la creación de ambientes virtuales de aprendizaje marca el sendero para una innovación profunda donde las prácticas pedagógicas renueven los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ávila, P. & Bosco, M. (2001) definen el Ambiente Virtual de Aprendizaje como “el espacio físico donde las nuevas tecnologías (...) se han potencializado rebasando al entorno escolar tradicional que favorece al conocimiento y a la apropiación de contenidos, experiencias y procesos pedagógico-comunicacionales.”

Salinas, (2004) considera un entorno de aprendizaje como aquel espacio o comunidad organizados con el propósito de lograr el aprendizaje y que para que este tenga lugar requiere ciertos componentes: una función pedagógica (que hace referencia a actividades de aprendizaje, a situaciones de enseñanza, a materiales de aprendizaje, al apoyo y tutoría puestos en juego, a la evaluación, etc.), la tecnología apropiada a la misma (que hace referencia a las herramientas seleccionadas en conexión con el modelo pedagógico) y los aspectos organizativos (que incluye la organización del espacio, del calendario, la gestión de la comunidad, etc..)

Las ideas anteriores permiten resaltar la importancia de los ambientes virtuales de aprendizaje como nuevos escenarios donde la tecnología adquiere un rol importante pero, el logro de las innovaciones educativas y los cambios profundos en los procesos de enseñanza-aprendizaje están más relacionados con los cambios metodológicos y la implementación de nuevas estrategias que orienten la producción de nuevo conocimiento. En este sentido la teoría del diseño Instruccional adquiere un papel protagónico en la medida en que éste permite garantizar que el aprendizaje sea más relevante que la tecnología y que la dimensión pedagógica sea lo fundamental como lo afirma Belloch, (2013)

4. Metodología

4.1 Enfoque Epistemológico Investigativo:

Empírico –analítico de acuerdo con Padrón (2001) ya que el estudio partió de la intervención particular en la realidad escolar para llegar a una generalización del conocimiento pedagógico después de un proceso de análisis. La interacción con los participantes fue continua, factor que aportó significatividad al conocimiento adquirido.

Enfoque Cualitativo:

Este enfoque según Hernández et al. (1997), está fundamentado en un pensamiento heurístico centrado en una perspectiva interpretativa del significado de las acciones del grupo de estudiantes durante el tiempo de la investigación. El planteamiento del problema surge de la observación del mundo social, en nuestro caso, de la práctica docente en el aula, donde el investigador explora y describe los sucesos en el contexto observado para luego interpretarlos y así generar perspectivas teóricas.

En el enfoque cualitativo, a diferencia del cuantitativo, los datos recolectados no son estandarizados ni predeterminados. Las indagaciones no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados obtenidos en el proceso investigativo sino que son prácticas interpretativas. En la sección denominada tratamiento de la información recolectada se realiza una descripción del proceso seguido durante el estudio.

4.2 Tipo de Investigación

Descriptiva, mixta, experimental y cualitativa.

Dicha investigación incluye la determinación de aspectos experimentales susceptibles de ser medidos cuantitativamente como son las evaluaciones de comprensión de lectura y

teniendo en cuenta que es un fenómeno social se hace necesaria la utilización de variables cualitativas, recolectadas mediante el diario de campo del profesor y las autoevaluaciones, las cuales propician la descripción de aspectos como metacognición, autonomía y motivación.

4.3 Método de Investigación

Inductivo: observación y experimentación con el propósito de obtener conclusiones, a partir de eventos particulares. Dicho método permite la observación de los fenómenos, clasificarlos y estudiarlos para luego plantear generalizaciones. (Gutiérrez, 2013)

Se aplicó el método, llevando a cabo las siguientes fases:

Se implementaron, se realizaron y se observaron las diversas intervenciones. Dichas observaciones fueron documentadas en el diario de campo del profesor.

Se realizó un registro de las percepciones de los estudiantes en cada intervención, mediante un formato de autoevaluación.

Se compilaron los resultados de las diversas evaluaciones de comprensión de lectura realizadas en las intervenciones.

Finalmente, todos los datos obtenidos se analizaron de forma cualitativa y cuantitativa, con el propósito de obtener resultados descriptivos con soporte estadístico.

4.4 Población y Muestra

Estudiantes de grado sexto y décimo de las Instituciones educativas Instituto Santuario y Alberto Lleras Camargo. La muestra estuvo formada por 10 estudiantes de cada grupo experimental seleccionado, así como de los grupos de control durante la aplicación del pre-test y el post- test.

4.5 Instrumentos

Pre test y post test de comprensión lectora centrado en skimming, scanning e inferencial, para el análisis cuantitativo.

Encuestas de autoevaluación para determinar autonomía y procesos metacognitivos.

(Anexo 1)

Diario de campo del profesor. (Anexo 2)

Productos obtenidos en las actividades de AVA, tales como resultados de pruebas y encuestas.

4.6 Tratamiento de los Datos e Información Recolectada

Aplicación del pre-test, nivel inicial de comprensión de lectura del grupo experimental y el grupo control.

Diseñar un ambiente de aprendizaje virtual para el trabajo con la comprensión lectora de textos en inglés, el diseño detallado de las intervenciones se observa en el anexo 3.

Propiciar el uso de las TIC durante un periodo no inferior a tres meses y con una cantidad de 10 actividades incluyendo el diagnóstico y la prueba final para evaluar el progreso del grupo experimental.

Utilizar diversos tipos de recolección de información que favorezcan la triangulación, como el diario de campo del docente, encuestas de auto evaluación a una muestra de la población del grupo experimental (10 sujetos), recopilación de las evaluaciones realizadas en el AVA.

Aplicación del post-test a ambos grupos para determinar si el uso de los ambientes de aprendizaje realmente propicia mejores desarrollos cognitivos.

Los cronogramas seguidos durante las intervenciones en ambas instituciones educativas se muestran en el anexo 8.

4.6.1 Análisis de Datos

El análisis de datos se realizó mediante una metodología mixta, cualitativa y cuantitativa, con el propósito de documentar de forma integral lo sucedido en el estudio.

Mientras los datos cualitativos dan cuenta de aspectos descriptivos como son la autonomía, la motivación y demás relacionadas, mediante la categorización de las diversas opiniones expresadas en los formatos; los datos cuantitativos determinan el rendimiento de los estudiantes durante las diversas intervenciones a lo largo del estudio, mediante cuadros estadísticos y gráficos que dan cuenta de los rendimientos de los grupos experimental y control durante el pre-test y el post-test; además de las tendencias de las autoevaluaciones a estudiantes, para valorar aspectos como autonomía, motivación y metacognición, las cuales se valoran utilizando la escala de Likert.

5. Resultados Obtenidos, Análisis y Discusión

5.1 Análisis Cualitativo

El primer método empleado para el análisis de datos fue el cualitativo, tomando como base la información brindada por el diario de campo del profesor y las autoevaluaciones realizadas por los estudiantes. Del análisis de los comentarios recibidos tanto por los profesores investigadores, como por los estudiantes se realizó una codificación por categorías que facilitan el agrupamiento de los diversos comentarios, así:

Motivación: determinada como el interés del estudiante por realizar las diversas actividades y evidenciada por comentarios realizados en la autoevaluación, tales como: “*Me gustó el video y lo entendía*” (Mauricio, Intervención 4), “*Me gustó los juegos*”(Camila,

Interv. 6), *“Me gustó mucho el juego y la evaluación fue fácil porque podía mirar el video”* (Angie, Interv. 8), según lo expresado por los estudiantes es evidente el agrado por el uso del ambiente virtual, además como lo expresa el docente investigador: *“Los estudiantes muestran una actitud positiva, e interés durante las actividades”* (Teresa, Interv. 5), *“Los estudiantes se concentran con facilidad y se muestran receptivos ante las actividades a realizar”*, (Teresa, Interv.8). Los niveles de motivación mostrados a lo largo de la investigación fueron buenos y facilitaron el desarrollo de las actividades, ayudando a incrementar el rendimiento.

En el colegio Alberto Lleras Camargo el nivel de motivación no fue constante ya que en las primeras actividades se observó un alto nivel; sin embargo, al iniciar el presente año, ese nivel había descendido debido al reinicio de un proceso no concluido el año anterior. Sin embargo, ante la propuesta de actividades en cuadernia y Edilim, la motivación tuvo un buen nivel. Las observaciones realizadas por el docente, las actitudes de los jóvenes y sus comentarios frente al desarrollo de las actividades son la evidencia del estado de esta categoría. En el diario de campo, observación 2 se lee: *“los jóvenes expresan agrado por el trabajo en la plataforma”*. En la intervención 3, en el diario de campo se lee *“la presentación del vocabulario, utilizando la actividad lúdica, genera motivación”* y *“las preguntas que respondieron en línea, con respecto a conocimiento geográfico, los motivó a consultar otras fuentes”*. En la intervención 4 se lee: *“los estudiantes que van adelante ya preguntan e indagan sobre la lección 5 que aún no se había habilitado”*. En el registro de la sesión 7, encuentro que se desarrolló al iniciar este año 2015, se anotó *“todos evidenciaron voluntad de continuar con el trabajo; sin embargo, se observa cierta desmotivación al tener que reiniciar un ejercicio que no se concluyó el año anterior”*.

Autonomía: documentada como la dependencia de los estudiantes hacia el profesor; en cuanto a este aspecto en el INSA, se presentó incremento a lo largo del estudio, al inicio se tenía un desarrollo incipiente de dicha característica, evidenciada en comentarios como: *“Me pareció difícil la evaluación”* (Kevin, Interv. 2), *“Tuve que solicitar ayuda a Tere, para manejar la plataforma”* (Yuly, Interv. 1), *“Pensé que me iba a volver loca, porque todos los estudiantes me llamaban al tiempo a preguntarme cosas, a decirme que no cargaba, en fin ...”* (Teresa, Interv. 1), al avanzar en las intervenciones el grado de independencia logrado fue evidente, los estudiantes realizaron el ingreso a la plataforma sin asesoría, fueron diligentes al seguir las instrucciones plasmadas y presentaron un desempeño satisfactorio, los comentarios de los estudiantes reflejan dicha situación: *“Realicé todas las actividades sin ayuda”* (Natalia, Interv. 7), *“No tuve ninguna complicación, ni sugerencia, todo me pareció fácil”* (Julián, Interv. 6). *“En las últimas intervenciones los estudiantes trabajan sin solicitar ayuda, han adquirido un gran nivel de independencia”* (Teresa, Interv. 8)

Esta categoría, en el Alberto Lleras, tuvo un nivel de ascenso satisfactorio en la medida en que al iniciar el proceso, durante las dos primeras sesiones, la dependencia de los estudiantes a las instrucciones del docente era muy alta, evidenciada en las preguntas permanentes sobre las claves, el orden de la realización de las actividades, los cuestionarios, las dificultades de visualización de los ejercicios, los tiempos destinados para cada lección, entre otros aspectos. En la sesión 1 puede leerse: *“las preguntas sobre el manejo de la herramienta, el proceso a seguir en el estudio, los tiempos necesarios para desarrollar cada actividad fueron permanentes.”* A partir de la intervención 2 las inquietudes fueron disminuyendo encontrando que en la intervención 3 se ha anotado: *“Los estudiantes ya no tienen dificultad en el acceso a la plataforma, inician su ejercicio sin dificultad. La docente*

observa el trabajo que se está realizando. Los 4 estudiantes que ya habían iniciado esta unidad desarrollan la última actividad e inician el desarrollo de la unidad tres sobre “amor y amistad”. Los acuerdos entre estudiantes también es un indicativo de la categoría como puede leerse en la observación 3: *“Las parejas de trabajo, acuerdan quién abre su sitio para avanzar en el ejercicio y el compañero lo resolverá en casa”.* En la intervención 5 puede leerse: *“Los jóvenes ingresan al aula y cada uno de ellos se ubica en el computador asignado. Ya no se requieren instrucciones para la ubicación en los lugares ni en el procedimiento para ingresar a la plataforma. Cada estudiante sabe en qué unidad va su proceso y cuáles son las indicaciones para completar sus ejercicios.”* Durante la sesión no presencial también se evidenció el nivel de autonomía cuando se observa, en la intervención 6 la siguiente anotación: *“Durante la sesión, no hubo preguntas sobre contenido ni procedimientos.”*

Manejo de la herramienta tecnológica: definida como la facilidad o dificultad de los estudiantes para acceder a los diversos recursos y actividades durante las intervenciones. Los estudiantes en el INSA, presentan una facilidad para el manejo del ambiente virtual, que se evidencia en la rapidez con que asimilan formas de actuar en la plataforma, *“me gustó manejar mi propio computador sin el resto del grupo molestando”* (Natalia, Interv. 2), *“todo me pareció muy fácil”*(Yuli, Interv. 4), *“El computador estaba lento, pero todo fue sencillo”* (Héctor, Interv. 5), *“Me pareció duro al principio y luego me ayudé con el video y todo fue fácil”* (Héctor, Interv. 3)

Tomando como base la experiencia en el manejo de las herramientas tecnológicas que tienen los estudiantes del colegio Alberto Lleras en el énfasis de programación de software, esta categoría no presentó dificultades; los inconvenientes estuvieron relacionados con el

servicio de internet en la institución , las restricciones, por parte de la Secretaría de Educación Distrital, para el ingreso a determinados sitios web como YouTube , el manejo de la clave de acceso a la plataforma y la metodología para desarrollar las actividades propuestas en ella. En la observación 1 del diario de campo se lee: *“Cada pareja de estudiantes tratan de ingresar al video pero tienen dificultades. Deciden ir a la guía de trabajo y realizan varias preguntas frente a ella.”* *“La lentitud del internet impidió que el acceso a la plataforma se realizara ágilmente.”* *“En el momento de ver el video se presentó dificultad porque el colegio tiene una restricción de acceso a YouTube.”* En la observación de la intervención 3 puede leerse: *“Los estudiantes ya no tienen dificultad en el acceso a la plataforma, inician su ejercicio sin dificultad.”* *“En la observación 4 se anota: “al cabo de 15 minutos, el grupo experimental regresa al aula debido a que la conexión a internet no estaba funcionando.”* En la observación 5 se escribe: *“Los jóvenes ingresan al aula y cada uno de ellos se ubica en el computador asignado. Ya no se requieren instrucciones para la ubicación en los lugares ni en el procedimiento para ingresar a la plataforma.”*

Metacognición: documentada como la capacidad de los estudiantes para reflexionar y hacerse conscientes sobre su proceso de aprendizaje. A lo largo del estudio en el Instituto Santuario (INSA), fue evidente que la capacidad de identificar debilidades y oportunidades se incrementó, al inicio los estudiantes identificaban qué era difícil o fácil, luego se desarrolló un sentido de reflexión: *“Me pareció dura la evaluación por no poner cuidado al video”* (Héctor, Interv. 3), *“En ésta no puse tanto cuidado, pero la próxima lo haré mejor”* (Valentina, Interv. 3), *“Me fue mal porque escribí mal”*(Diego, Interv. 6), *“Tengo que poner más cuidado en la ortografía”* (Angie, Interv. 6), *“Se me olvidó las mayúsculas y por eso no me fue tan bien”* (Mauricio, Interv. 6), *“Me equivoqué porque no puse bien cuidado”*

(Kevin, Interv. 7), *“Me faltó un punto y por eso me salió mala”* (Diego, Interv. 7), *“Fallé por estar respondiendo sin haber entendido bien”* (Héctor, Interv. 8).

Este proceso se observa en el desarrollo del estudio con los estudiantes del colegio Alberto Lleras en la toma de decisiones durante el desarrollo de las actividades, en la observación de la intervención 1 se anota: *“Cuando los estudiantes ingresan a la lectura, aplican el traductor y leen el contenido del texto en español. Esta indicación no se había dado lo que implica que los jóvenes no están leyendo en inglés sino dependen de la herramienta de traducción.”* En la intervención 2 se lee: *“El trabajo con la lectura, las prácticas y el cuestionario ya lo hacen directamente en inglés, una vez se les explican los problemas que la práctica de usar el traductor puede traer en su aprendizaje. El desarrollo de la encuesta no tiene dificultad.”* La autoevaluación permanente evidenció el desarrollo de procesos metacognitivos como se anota en el diario de campo: *“Los estudiantes que avanzan hacen un recuento de los temas desarrollados, las actividades y autoevalúan su proceso. Se evidencia un buen nivel de trabajo en casa.”* En la observación de la intervención 5 se lee: *“Se evidencia consciencia del proceso de aprendizaje, por parte de los jóvenes ya que cada uno es responsable de sus ejercicios, tareas y alcance de metas. Ellos reconocen el estado de sus ejercicios y no inician el siguiente hasta haber concluido los anteriores.”*

Ritmos de aprendizaje:

Esta categoría definida como la capacidad individual de apropiación de contenidos presentados en cada lección. Durante las observaciones registradas en el diario de campo del profesor, se evidencia que los estudiantes del colegio Alberto Lleras Camargo avanzan en su proceso de aprendizaje, de acuerdo con su propio ritmo. En la intervención 2, se lee: *“Se empieza a diferenciar el ritmo de trabajo particular de cada estudiante. Unos avanzan y*

otros requieren de mayor tiempo y trabajo.” En la intervención 4 se anota: “Los estudiantes que van adelante ya preguntan e indagan sobre la lección 5 que aún no se había habilitado.” En la intervención 5 se registra: “(...) este hecho facilita el acompañamiento a aquellos estudiantes que tienen mayores dificultades en su proceso de aprendizaje.”

En el anexo 9 se observa un cuadro de compilación de las categorías cualitativas.

5.2 Análisis Cuantitativo

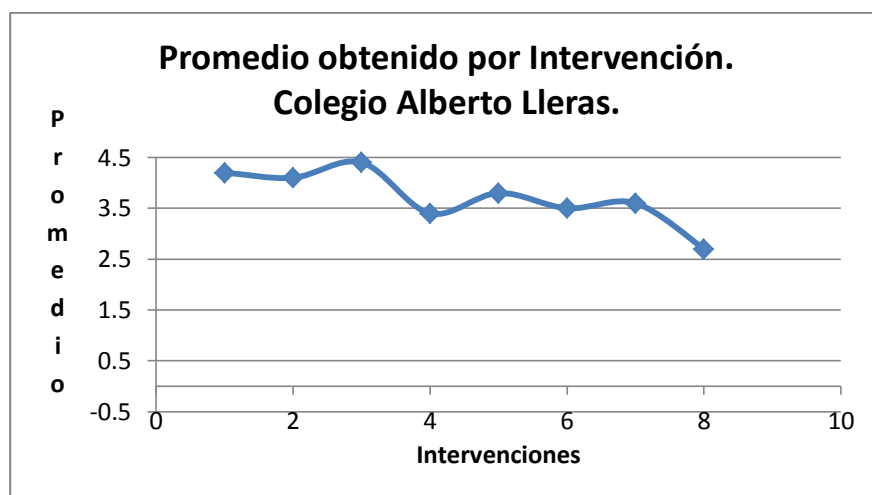
Tomando como base los cálculos estadísticos relacionados con las tendencias de rendimiento presentadas en las evaluaciones de comprensión lectora de cada intervención, y en las tendencias de opinión expresadas en los formatos de autoevaluación diligenciados por los estudiantes al finalizar cada intervención.

Los siguientes gráficos muestran los rendimientos de los estudiantes durante las evaluaciones de comprensión lectora realizadas en cada intervención a lo largo del estudio en ambas instituciones educativas las tablas base para su realización se observan en el anexo 10: Gráfico 1. Promedio por Intervención en el Instituto Santuario (INSA)



De acuerdo con el gráfico anterior es posible concluir que hubo un incremento en el desempeño de los estudiantes al utilizar el ambiente virtual de aprendizaje.

Gráfico 2. Promedio por Intervención en el Colegio Alberto Lleras Camargo.



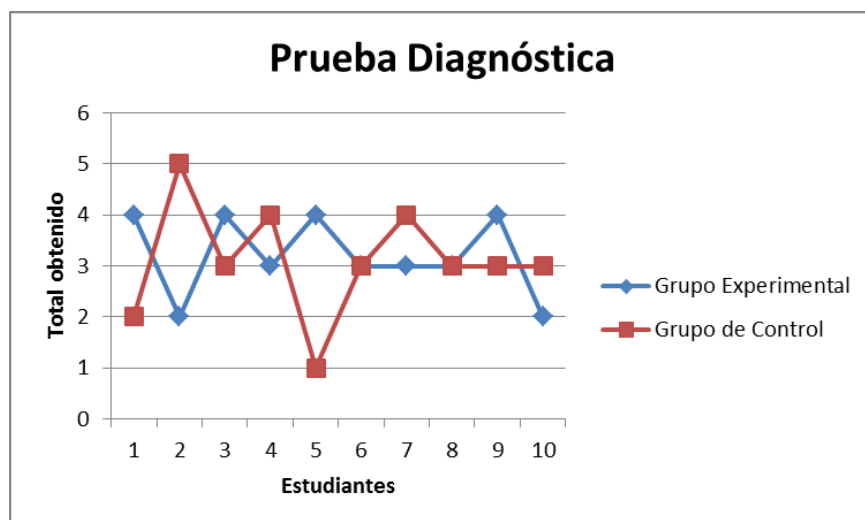
El gráfico evidencia un descenso en el rendimiento de los estudiantes cuando se desarrollan lecciones centradas en la lectura inferencial.

Los siguientes gráficos relacionan el rendimiento del grupo experimental con respecto al grupo de control en el pre-test y el post-test. Las tablas que los sustentan se encuentran en los anexos 11 y 12:

Pre- test:

1- COLEGIO INSTITUTO SANTUARIO , GRADO SEXTO

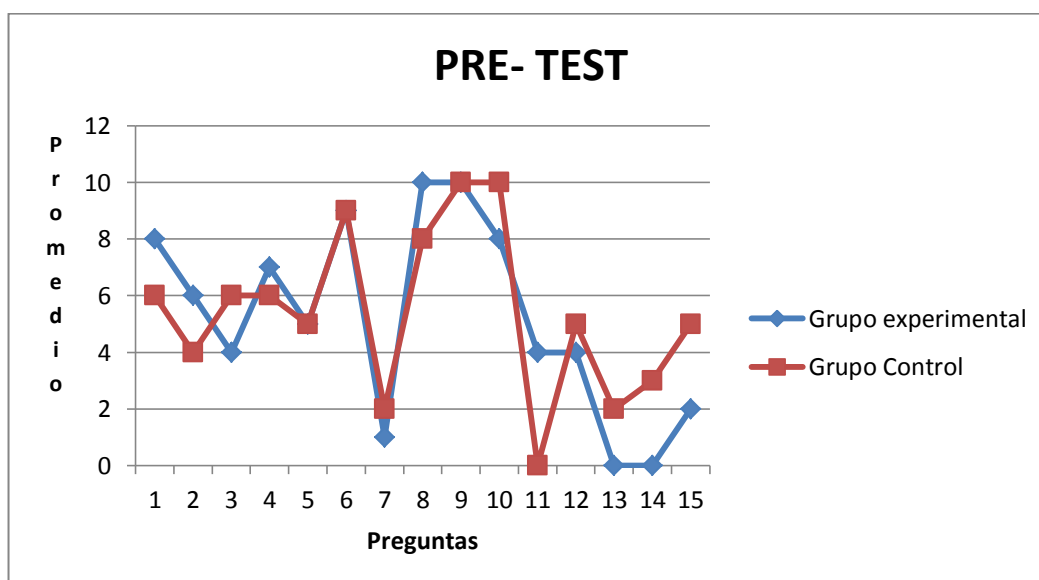
Gráfico 3. Comparación del Rendimiento de los Grupos en el Pre-test INSA.



Esta prueba indica claramente un nivel inicial similar para ambos grupos, con 3.1 para el grupo de control y 3.2 para el grupo experimental, lo que brinda un contexto adecuado para determinar el efecto del AVA.

2- COLEGIO ALBERTO LLERAS CAMARGO. GRADO DÉCIMO

Gráfico 4. *Comparativo del Rendimiento de Los Grupos Pre-Test Lleras Camargo*

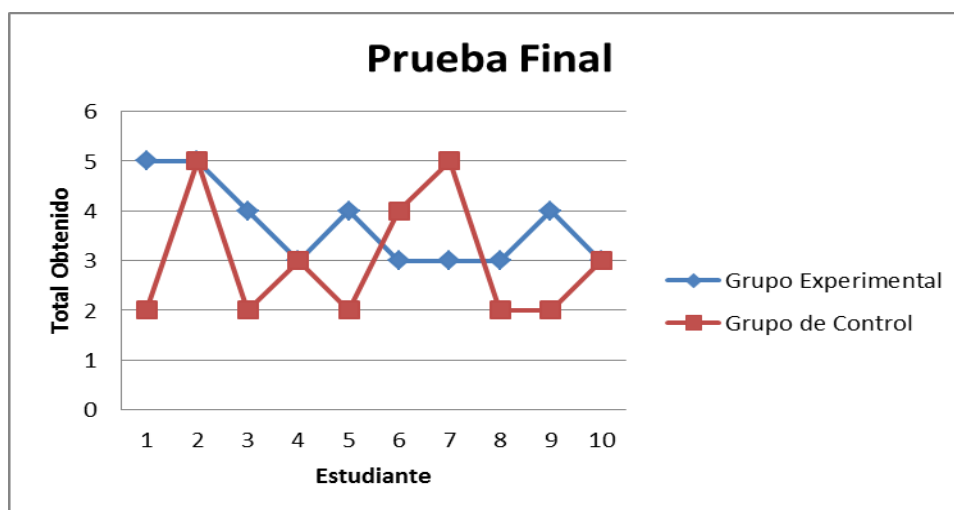


El rendimiento de ambos grupos del Colegio Alberto Lleras Camargo, al inicio del estudio es similar, lo que permite determinar con mayor facilidad el efecto del AVA a lo largo del estudio.

Post-test:

1- COLEGIO INSTITUTO SANTUARIO. GRADO SEXTO

Gráfico 5. Rendimiento Comparativo de los Grupos INSA



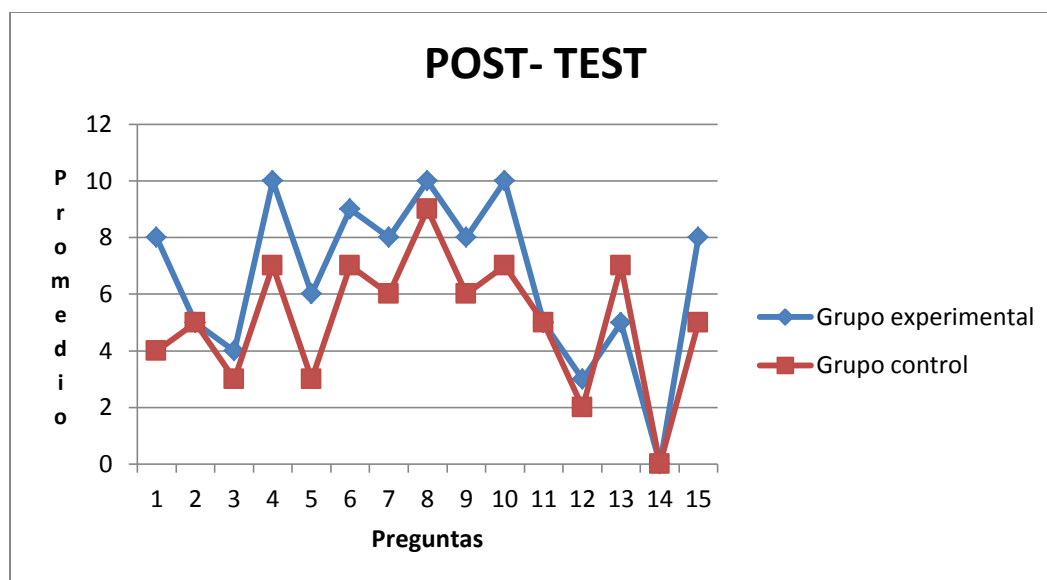
La prueba final se centró en la habilidad de determinar información específica en un texto dado, scanning. Se observó un nivel de desempeño superior en el grupo experimental, con un promedio de 3.7, mientras el grupo control obtuvo 3.0

El rendimiento por pregunta en los dos grupos fue considerablemente diferente con mejores promedios en el grupo experimental, es de notar sin embargo, que en las preguntas 2 y 4 los promedios son prácticamente iguales (Gráfico 5).

Un factor importante a concluir, es el hecho de que los estudiantes de rendimiento sobresaliente, se desempeñan bien tanto a nivel virtual como presencial, caso contrario se presentó con los estudiantes que tienen un desempeño bajo presencialmente, dichos estudiantes mejoraron ostensiblemente su rendimiento en el ambiente virtual.

2- COLEGIO ALBERTO LLERAS CAMARGO. GRADO DÉCIMO

Gráfico 6. *Rendimiento Comparativo de los Grupos Lleras Camargo*



El post- test evaluó tres niveles de lectura:

El primer nivel de lectura se enfocó en la estrategia de Scanning Reading en donde los estudiantes debían localizar información específica en un texto. Los diez estudiantes respondieron 5 preguntas de falso y verdadero y el resultado muestra que el grupo experimental tuvo un nivel de acierto del 66%, mientras el grupo control evidencia un 44% de aciertos. En el grupo experimental todos los estudiantes respondieron el total de preguntas, mientras en el grupo control 9 estudiantes respondieron el cuestionario, pues uno de los estudiantes no era alumno regular para este año lectivo. La misma situación se presentó en la aplicación de la prueba diagnóstica.

En el grupo experimental se evidencia un 22% más de nivel en la habilidad para localizar información específica en un texto dado.

El segundo grupo de 5 preguntas estuvo referido a determinar el nivel de reconocimiento de las ideas principales de un texto. Esta estrategia está enmarcada en “skimming Reading”. El grupo experimental obtuvo el 90% de aciertos, mientras el grupo control logró el 70% de respuestas acertadas.

El resultado obtenido en esta segunda parte de la prueba evidencia que el nivel de reconocimiento de las ideas centrales de un texto es 20% mayor en el grupo experimental.

El tercer grupo de 5 preguntas estuvo relacionado con la lectura inferencial. El grupo experimental obtuvo un 42 % de aciertos y el grupo control un 38%. En el grupo experimental y el grupo control, la pregunta 14 no obtuvo ninguna respuesta acertada. En el grupo control, 9 estudiantes presentaron el pos test y uno de ellos no respondió la pregunta 14. El resultado obtenido muestra que el grupo experimental alcanzó un 4% más de nivel en la comprensión del texto.

Contrastando los resultados obtenidos, se puede afirmar que los estudiantes del grupo experimental presentan un mejor nivel para buscar información específica en un texto, para identificar ideas centrales y para deducir información a partir de datos explícitos en un texto dado.

Análisis de las Autoevaluaciones:

Las tendencias de las autoevaluaciones se muestran por institución en los siguientes gráficos, las tablas que los sustentan se encuentran en el anexo 13:

Gráfico 7. Tendencias en Autoevaluaciones en el INSA.

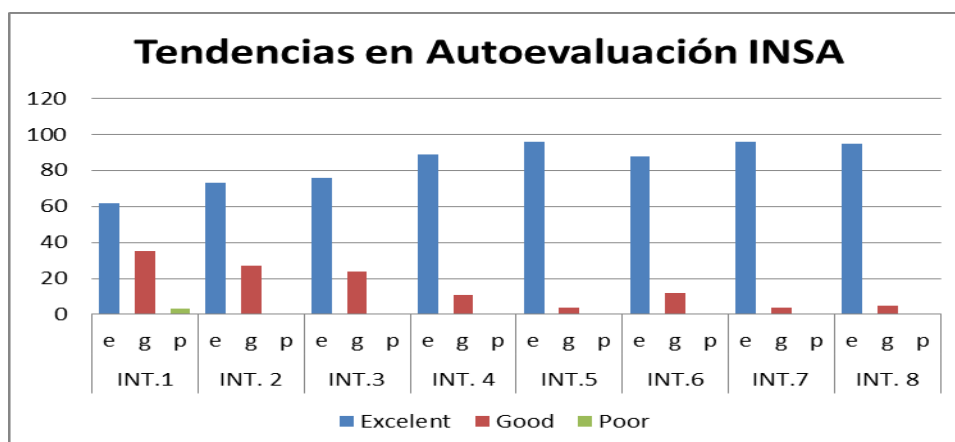
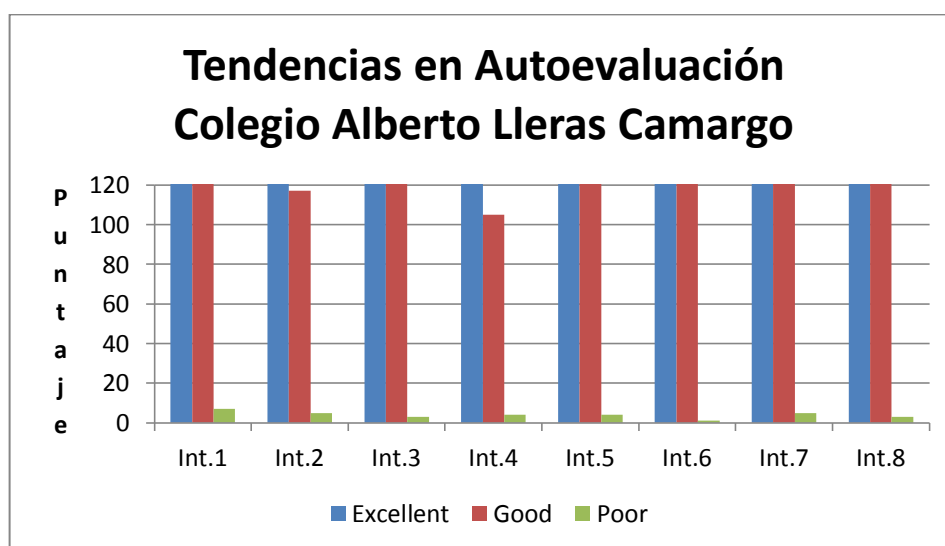


Gráfico 8. Tendencias en Autoevaluación en el Colegio Alberto Lleras Camargo.



ESCALA DE LIKERT PARA LAS AUTOEVALUACIONES

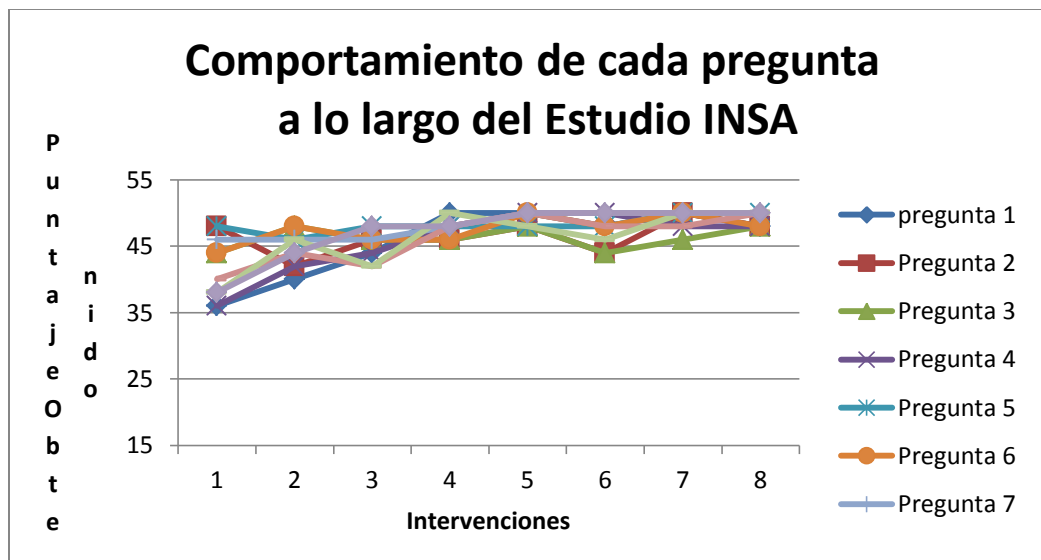
Tomando como base la escala de Likert (Hernández et al, 1997), se asignaron valores cuantitativos a las diferentes respuestas de la autoevaluación, así:

Excellent: 5 Good: 3 Poor: 1

Los gráficos se muestran a continuación, los puntajes que los soportan se encuentran en el anexo 14.

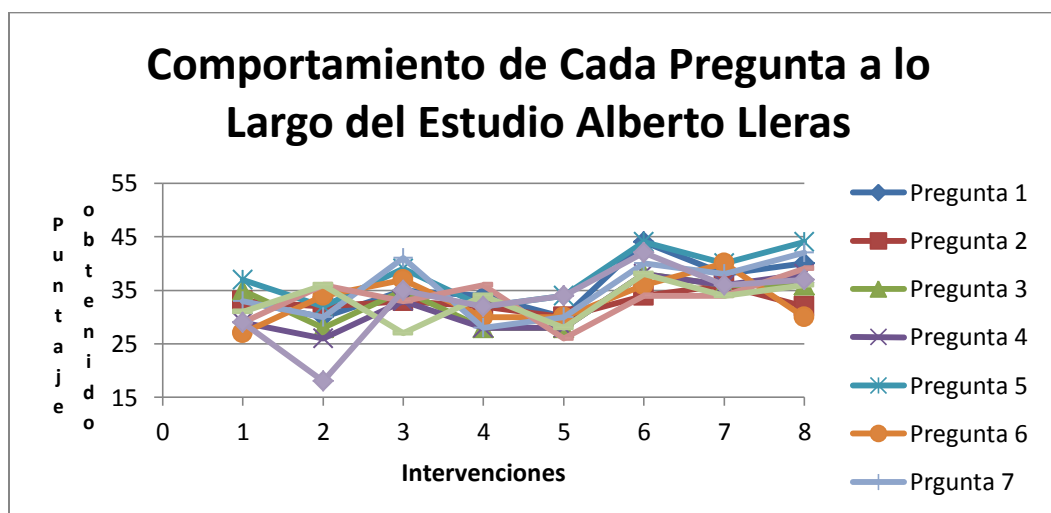
1-INSA.Grado Sexto

Gráfico 9. Comportamiento de Cada Pregunta Durante el Estudio.



2- Alberto Lleras Camargo. Grado Décimo.

Gráfico 10. Comportamiento de Cada Pregunta Durante el Estudio.



De este modo se determinó el promedio de aceptabilidad de la herramienta virtual, dado que los diversos interrogantes estaban diseñados para determinar el avance de la autonomía,

la motivación y el manejo de la herramienta tecnológica. Dicho análisis gráfico se muestra en el anexo 15.

Los gráficos de los niveles de aceptación del ambiente virtual de aprendizaje se muestran en el anexo 16.

Si bien es cierto que desde el principio del estudio era evidente la aceptación y motivación de los estudiantes hacia el trabajo en el ambiente virtual, con el paso de las intervenciones, dicha aceptación se consolidó; las razones abarcan desde la facilidad de manejo, el diseño de la herramienta, el uso de los diversos recursos, el dominio creciente de la herramienta y al incremento en la autonomía de los estudiantes.

Es de anotar que entre la intervención 6 y 7, en la Institución Educativa Alberto Lleras Camargo, se realizó el receso vacacional, factor que pudo determinar el descenso evidenciado. Ya en la última intervención se recupera el nivel creciente encontrándose 0 respuestas con “Poor”.

El proceso metacognitivo determinado por la capacidad que tienen los estudiantes para reconocer su avance en el nivel de responsabilidad en su aprendizaje, las potencialidades que puede desarrollar a través de las actividades mediadas por las TIC y la consciencia de entender que su propio rendimiento puede mejorar, se ve afectado positivamente en el trabajo con los AVAs.

6. Conclusiones

A lo largo del estudio, la motivación, obtuvo un nivel alto y con tendencia de correlación positiva, entre el aprendizaje en AVAs y el grado de interés ; es evidente que para los estudiantes adolescentes las TIC son un factor relevante a la hora de demostrar preferencia por las actividades, puede ser que al inicio, el docente , invierta mucho tiempo para realizarlas, sin embargo el carácter de reusabilidad de los recursos que se pueden construir en internet, le permitirá, posteriormente, un gran ahorro de tiempo y esfuerzo y a la vez proveerá gran variedad de recursos para el aprendizaje.

El grado de motivación para aprender en ambientes virtuales de aprendizaje depende en gran medida de las características en el diseño de las actividades, pues se reconoce la lúdica, la interacción y la afectación sensorial como factores relevantes en el proceso de aprendizaje en estos escenarios.

La categoría de autonomía, mostró un cambio positivo a lo largo del estudio, lo que evidencia la adquisición de seguridad y autoconfianza durante el proceso.

La autonomía fue uno de los aspectos que presentó mayor desarrollo en el periodo de estudio, fue representativo el hecho de que mientras al inicio los estudiantes preguntaban reiteradamente al profesor, con posterioridad aprenden a manejar con independencia todas las actividades programadas para ellos, es relevante, por tanto, proveer al estudiante de instrucciones claras, oportunas y evitando ambigüedad, para el mejor aprovechamiento de los recursos suministrados.

De acuerdo con los resultados obtenidos es posible concluir que el incremento del desempeño en la comprensión lectora en lengua inglesa se realiza con mayor lentitud en

niveles superiores que en los iniciales, esto debido a que la exigencia de producción en una lengua extranjera es de carácter exponencial con respecto al tiempo de estudio.

El desarrollo de las habilidades en comprensión lectora en inglés para los estudiantes adolescentes exige mayor ejercitación, gradualidad y refuerzo ya que en la medida en que se tenga la oportunidad de la práctica a través de diversos recursos multimediales, la competencia lectora se fortalece y se logran mejores resultados.

Es de vital importancia el control de las actividades que se suministran, teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen como en el caso de la comprensión lectora los procesos de scanning, skimming e inferenciación. Las actividades deberán estar en concordancia con los objetivos y las competencias que se esperan de los estudiantes, en el estudio realizado, los énfasis en las estrategias de scanning y skimming evidenciaron resultados positivos al evaluar (ver gráfico 1 y anexo 11).

El estudio tuvo un impacto positivo en el desarrollo no sólo de la comprensión lectora sino en la autonomía y la motivación para el área de inglés, los estudiantes manifiestan con posterioridad su deseo de continuar trabajando en ambientes virtuales; dicho efecto se evidencia en la tabulación de las autoevaluaciones (ver gráficos 9 y 10 y anexo 15).

El tiempo de duración del estudio puede ser determinado como una limitante, debido a que el desarrollo de la comprensión lectora podría presentar tendencias más claras al extender los periodos de investigación, en futuros estudios debería considerarse este factor con el propósito de obtener resultados con mayor confiabilidad.

El diseño, implementación y trabajo con los ambientes virtuales de aprendizaje requiere de la demarcación de tiempos continuos para el desarrollo del proceso ya que la

interrupción de éste por períodos prolongados afecta el rendimiento, la motivación y la autonomía. Los estudiantes se ven afectados por la curva del olvido de Ebbinghaus.

Otro factor a tener en cuenta es la disponibilidad dentro del plantel educativo, de conexiones de internet más veloces, lo anterior debido a que los diversos recursos multimediales requieren de ésta para su buen funcionamiento. Durante algunas intervenciones dicho factor provocó disminución en el rendimiento de los estudiantes en las diversas actividades planeadas.

La implementación de las TIC en el proceso de aprendizaje para desarrollar comprensión lectora en inglés tiene un gran efecto en la aceptación y el gusto por las actividades propuestas, por los recursos multimediales empleados, por la presentación de evaluaciones y la posibilidad que tienen los estudiantes de estudiar en forma más interactiva a través de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje.

Referencias

- Aguirre, L. (s.f.). *La Actitud y La Motivación Hacia La Lectura en Lengua Extranjera: Una Experiencia con Alumnos Principiantes*. Facultad de Humanidades. UNCa.
- Aguerrondo, I. (1.999). *El nuevo paradigma de la Educación para el siglo XXI*. Buenos Aires. Recuperado de: http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/SerFacilitadorCambioParadigma/vector3/actividad17/documentos/Nuevo_Paradigma.pdf
- Area, M. (2009). *El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Tenerife, España. Revista de Educación, 352. Mayo-Agosto. Recuperado de: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/00b7d52b9ca1054789000000.pdf>
- Arias, L. (2012). *Impacto de un curso mediado por la Web 2.0 en el desarrollo profesional de un grupo de futuros docentes de inglés*. SciELO. Folio 36. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702012000200004
- Ávila, P. & Bosco, M. (2001). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje: Una nueva experiencia*. Recuperado de: http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.pdf
- Benito, M. (2009). *Desafíos pedagógicos de la escuela virtual. Las TIC y los nuevos paradigmas educativos*. Revista TELOS. (78). Recuperado de: http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/cuadernoinprimible.asp@idar_titulo=2&rev=78.htm
- Busca, C. *Impacto de las TIC en educación*. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Recuperado de: http://www.n-economia.com/notas_alerta/pdf/ALERTA_NE_02-2008.PDF
- Camacho, H. (2000). *Enfoques Epistemológicos y Secuencias Operativas de Investigación*. Universidad Rafael Beloso Chacín, Maracaibo.

Cárdenas, R. & Miranda, N. (2014). *Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio*. Educ. Vol. 17, No. 1, 51-67.

Recuperado de:

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewFile/3045/3425>

CECC SICA (2012). *Uso de las TIC en la educación [video en línea]*. Recuperado de:

<http://www.youtube.com/watch?v=hbu6XmZMAIg>

Colombia Aprende (2014). *Programa Nacional de Bilingüismo*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de:

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>

Davis, A. (2011). *Building Comprehension Strategies*. For the primary years. Eleanor Curtain Publishing. Australia. Recuperado de:

http://ecpublishing.com.au/media/gallery/pdf/Building_Comprehension_Strategies_Sample_Chapter.pdf

Day, R. R. & J. Bamford (1998) *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: CUP.

De Corte, E. (1996). *Aprendizaje apoyado en el computador: una perspectiva a partir de investigación acerca del aprendizaje y la instrucción*. Informática y Educación No. 44. ISSN 0120-7164. Bogotá. FECODE.

De Zubiría, J. (2007). *Los modelos pedagógicos*. Recuperado de:

<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Zubiria+Los+Modelos+Pedag%C3%B3gicos.pdf>

Ezzatie, F. (2014). *Primary School English Language Curriculum. Skimming and Scanning*.

Recuperado de: <http://www.slideshare.net/feztie/reading-skills-in-malaysia-primary-school-english-language-curriculum-skimming-scanning?related=1>

Formación Docente y Tics (s.f.). *Perfil del docente ante la revolución tecnológica*.

Symposium Internacional Mazatlán, Sinaloa, México. Centro de actualización del

Magisterio, Unidad Los Mochis, Sinaloa. Recuperado de:

<http://es.scribd.com/doc/13181772/Perfil-Del-Docente-Ante-La-Revolucion-Tecnologica>

Geng, B. & Bada, E. (2010). *English as a World Language in Academic Writing*. The Reading Matrix. Volumen 10, Número 2. Recuperado de:

http://www.readingmatrix.com/articles/sept_2010/bilal_genc.pdf

Gutiérrez, D. (2013). *Método Inductivo*. Recuperado de:

<http://www.slideshare.net/corygat/metodo-inductivo-24147992>

Henao, O. (s.f.). *Estrategias didácticas en ciencias y matemáticas. Informática y Educación No. 44. ISSN 0120-7164. Bogotá. FECODE.*

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.

Hsueh, L. (2007). *Influencia de La Motivación y El Uso de Estrategias en La Comprensión Lectora*. Providence University, Taiwán.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2011). *Informe de resultados*. Recuperado de:

http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados/informes/ingles2007_ctr.jsp

Ingram, D. & Sasaki, M. (2002). *The Importance of Communication in English in a Globalised World and in the Field of Medicine*. Akita University. Recuperado de:

<http://air.lib.akita-u.ac.jp/dspace/bitstream/10295/275/3/KJ00000707227.pdf>

Jaramillo, P., Castañeda, P. & Pimienta, M. (2009). *Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar*. Universidad de la Sabana. Educación y Educadores, volumen 12, N°2. Recuperado de:

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1492/1661>

Ley 115 General de Educación. (1994). Artículo 5°. Artículo 22.

- Maxwell, M. (1972). *Skimming and Scanning Improvement: The Needs, Assumptions and Knowledge Base*. Journal of Reading Behavior 1972-73 * Vol. 5, No. 1. Recuperado de: <http://jlr.sagepub.com/content/5/1/47.full.pdf>
- Mendoza, P. & Galvis, A. (1999). Ambientes virtuales de aprendizaje: una metodología para su creación. *Informática educativa* vol. 12, no, 2, Uniandes - lidie pp.295-317. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106223_archivo.pdf
- Mihara, K. (2011). *Effects of Pre-Reading Strategies on EFL/ESL Reading Comprehension*. TESL Canada Journal. Vol 28. Nro. 2. Recuperado de: <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1072>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas extranjeras: inglés. Series: Guías N° 22. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_3.pdf
- Monereo, C., Badia, A., Baixeras, V., Boadas, E., Castelló, M., Guevara, L., Bertrán, E., Monte, M. & Sebastiani, E. (2006). Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica. España. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=8dw6xKPDcr4C&pg=PA11&lpg=PA11&dq=autonom%C3%ADa+Monereo&source=bl&ots=5YBJbUWqBZ&sig=0pM1hUqzDnAoV2FzTTE2LdLNRKA&hl=es&sa=X&ei=3EvWVMLgHsydNqb7gLgO&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q=autonom%C3%ADa%20Monereo&f=false>
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle Cengage Learning. University of Hong Kong
- Nuttall, C. (1985). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann Educational Books. London
- Oria, M. (2008). *La formación inicial de docentes en el uso de las TICs ante las necesidades educativas especiales desde una óptica inclusiva en Italia y España*. Universidad de Extremadura. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/2997594/LA-FORMACION->

[INICIAL-DE-DOCENTES-EN-EL-USO-DE-LAS-TICs-ANTE-LAS-NECESIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIALES-DESDE-UNA-OPTICA-INCLUSIVA-EN-ITALIA-Y-ESPANA](#)

Ortega, J. (2008) *Formación docente y uso escolar de las TIC*. Boletín de Educación N° 39 (1): pp 28 - 36 Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/4989858/Formacion-docente-y-uso-escolar-de-las-TIC>

Padrón, G. (2001) El problema de organizar la investigación. Caracas. Recuperado de: <http://www.educar.org/articulos/problema.pdf>

Proyecto Educativo Bonaventuriano. (PEB). 2010

Puebla, A. (2013). *Importancia de la investigación educativa. Ponencia Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa*. México. Recuperado de: <http://www.transformacion-educativa.com/congreso/ponencias/199-importancia-investigacion.html>

Romero, F. (2004). *Stephen D. Krashen: La Lectura y Su Relación con la Escritura*. Electronic Journal of Pedagogy and Psychology. Año 1 Nro. 2. Recuperado de: <file:///C:/Users/Teresita/Downloads/5215-3117-1-PB.pdf>

Romo, R. (2013) *Maestras y Maestros: creadores y constructores de saberes*. Magazín Aula Urbana. N° 91

Sierra, C. (2011). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=la%20educaci%C3%B3n%20virtual%20como%20favorecedora%20del%20aprendizaje%20aut%C3%B3nomo>

Sistema de Investigaciones Bonaventuriano. (SIB). 2014

Snow, C. (2002). *Reading for Understanding Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Recuperado de: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf

- Solanki, D. Phil, M. (2012). Use of Technology in English Language Teaching and Learning”: An analysis. International Conference on 1 language, Medias and Culture. Singapore: IACSIT Press. Recuperado de: <http://www.ipedr.com/vol33/030-ICLMC2012-L10042.pdf>
- Suleiman, H. (2005). *Teaching Reading Comprehension to ESL/EFL Learners*. The reading Matrix. Vol.5 Nro. 2. Recuperado de: <http://www.learningdomain.com/Reading.Introdu.pdf>
- Uribe, J. (2012). *Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta*. Corporación Universitaria de Sabaneta. Recuperado de: <http://revinut.udea.edu.co/index.php/unip/article/download/14441/12676>
- Venzal, R. (2012) Las TIC en la enseñanza del inglés. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/2092/1/Las%20TICs%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20del%20ingl%C3%A9sRoberto%20Venzal%20Pinilla.pdf>
- Vidal, M. (2006). *Investigación de las TIC en la educación*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 5 (2) ,539-552. Recuperado de: http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm
- Virtual. On Line y @learning. (s.f.). *Elementos para discusión*. En Edutec, Revista electrónica de tecnología Educativa, mayo 02. Recuperado de: http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec15/car.htm#_Toc519250759
- Zenotz, M. (2014). *Estrategias de lectura on-line en inglés como lengua extranjera*. Biblioteca Universitaria. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10810/12336>

Anexo 1




Formato de Autoevaluación para Estudiantes

SELF EVALUATION

Student's Name: _____

Date: _____ Lesson N° _____

Read the following phrases and mark the concept according to your personal experience.

	Excellent 	Good 	Poor 
1. I understand and follow the steps			
2. I like the reading comprehension activity			
3. The activities help me to improve my reading comprehension			
4. I am able to do all the proposed activities			
5. I like using the online activities			
6. I can learn more English with online activities.			
7. I feel more confident with the online tests.			
8. I can practice English with my classmates using online tools.			
9. I study more English with the online activities.			
10. I am more responsible with my tasks when I do the online activities.			

Anexo 2

Diario de Campo del Profesor

TEACHER'S DAIRY

Teacher's name: _____

Date: _____ Lesson N° _____



QUESTIONS	DESCRIPTION	REFLECTION
1- What were the achievements you saw during the lesson?		
2- Were the objectives achieved?		
3- Would you like to modify something for the next time?		
4- What was your general perception regarding the students' performance?		
5- What other aspects are suitable to take into account? (Resources, instructions, time, place, interaction, etc.)		

Anexo 3

Diseño de las Intervenciones

El presente estudio fue realizado por un periodo de tiempo de tres meses, iniciando en septiembre y finalizando en febrero del año siguiente, en el caso de grado sexto del Instituto Santuario, las intervenciones realizadas para dicho grupo experimental se dividieron en 10 momentos así:

La primera parte consistió en una evaluación diagnóstica, con el propósito de determinar el nivel inicial de los participantes, éste pre-test fue realizado a 10 estudiantes del grupo experimental y a 10 del grupo de control, tomados de manera aleatoria y teniendo como único criterio de selección que tuvieran bajo índice de inasistencia para evitar contratiempos en el desarrollo; la prueba consistió en un párrafo sobre información personal de una estudiante y las preguntas realizadas fueron de selección múltiple. (Anexo 4).

La segunda parte, considerada como la primera intervención, se aplicó al grupo experimental y el tema fue ropa y formas de vestir, se implementó un recurso en la plataforma para que el estudiante practicara vocabulario, observara como se describe el vestuario de las personas y luego se realizó una prueba para determinar el grado de comprensión, las preguntas incluían completar textos y selección múltiple (skimming y scanning).



La tercera parte, segunda intervención al grupo experimental, tenía como tema comida y bebidas, de nuevo hubo un aprestamiento en vocabulario, mediante juegos y ejercicios y luego se procedió con un video con subtítulos en inglés donde se observaba una persona ordenando comida y bebida en un restaurante, los estudiantes debían desarrollar una prueba de comprensión basada en preguntas de respuesta múltiple y completar información (scanning).

Food and Drinks

Learn how to order in a restaurant and the necessary vocabulary.

Play here food vocabulary:

Watch the video and get ready to answer some questions later:




Ok, That's one T-bone steak, medium rare

La cuarta parte, tercera intervención, se centró en la descripción de personas, los estudiantes fueron expuestos a diversos ejercicios sobre vocabulario y descripción de personas. Con posterioridad debían realizar una descripción similar de un compañero que le fue asignado, para determinar la comprensión de los textos leídos (skimming).

READING ADVENTURE Create a

HOME PROJECTS Food and Drinks **DESCRIBING PEOPLE** More

DESCRIBING PEOPLE

practice and play clothes vocabulary:

Learn here how to describe people:

Sister Jane is wearing glasses.
Her habit is grey.
She's wearing an orange belt with a cross on it.

Reference:
Mournard, J. (2013). LEARN ENGLISH - describing people.

La quinta parte, cuarta intervención, tuvo como tema los animales y el paisaje, se realizaron diversos ejercicios de vocabulario y se tuvo un video con subtítulos donde se observaba una búsqueda del tesoro, la cual incluía el manejo de sitios del paisaje y animales (scanning).

Buscar mensajes, usuarios, aplicaciones y mas...

Teresita Hurtado a sexto B

THE GREATEST TREASURE TEST

Entregados (11) Para 24 de octubre, 2014

5 preguntas

Respuesta 20 de octubre, 2014

Teresita Hurtado a sexto B

Intervención 4
procedimiento:
1- Descargue el archivo adjunto de Power Point.
2- Explórelo realice las actividades: repaso de vocabulario y video
3- Cuando crea haber entendido lo que sucede en el video proceda a responder las preguntas del test subido a continuación

La sexta parte, quinta intervención, consistió en el manejo de direcciones en una ciudad, mediante un juego los estudiantes practicaron como seguir direcciones y como decirlas. Posteriormente observaron un video con subtítulos donde la gente preguntaba por direcciones de diversos sitios, la prueba consistió en completar espacios y seleccionar la respuesta correcta de varias opciones (scanning).

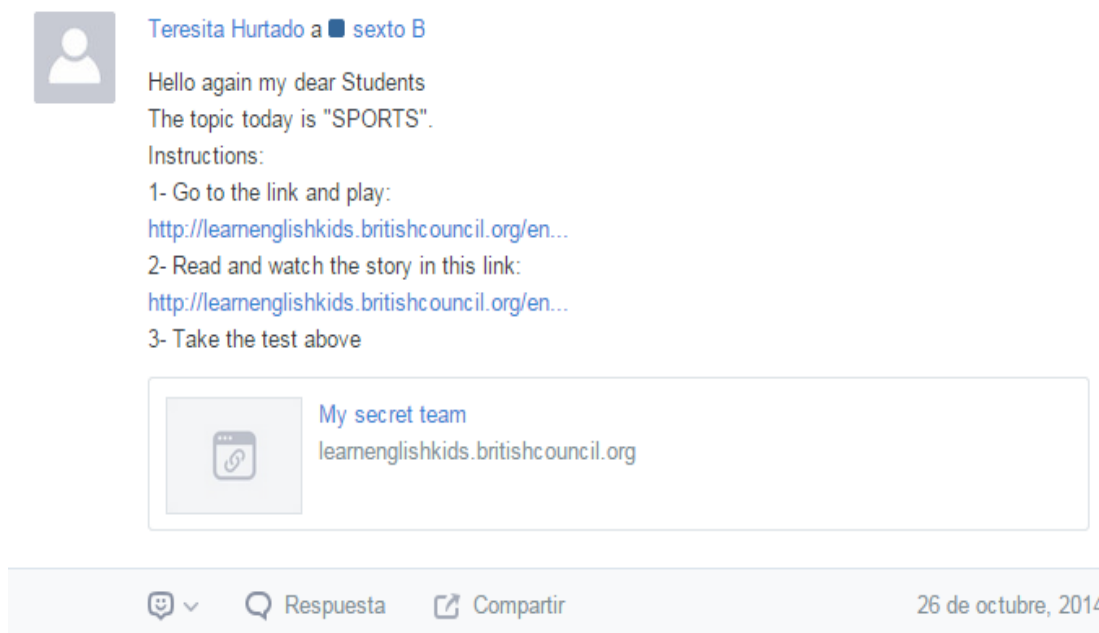
MAPS AND DIRECTIONS


Practice here directions:

Listen the directions and follow the reading:

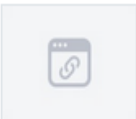
Lovely. Thanks a lot.




La séptima parte, sexta intervención, se basó en deportes, se realizaron ejercicios en juegos y luego se tuvo un video con subtítulos donde el estudiante debía obtener las respuestas a diversos interrogantes (scanning).



 **Teresita Hurtado** a **sexto B**

Hello again my dear Students
The topic today is "SPORTS".
Instructions:
1- Go to the link and play:
<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en...>
2- Read and watch the story in this link:
<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en...>
3- Take the test above

 **My secret team**
learnenglishkids.britishcouncil.org

  Respuesta  Compartir 26 de octubre, 2014

La octava parte, séptima intervención, tuvo como tema central la granja y los animales que en ella habitan. Se realizó una introducción al tema con juegos sobre animales, luego los estudiantes observaron un video con subtítulos del cual debían obtener las respuestas a diversos interrogantes planteados al final, como selección de respuesta y complementación de frases (scanning).

ON THE FARM
Fecha de entrega 31 de octubre, 2014

Showing: All







sexto B

- Angie Bedoya
- Helenita Bustos
- francysned garcia
- Alejandra Garcia
- Gil Gonzalez
- Natalia Loaiza
- Luisa Marin




ON THE FARM
Quiz Overview All Submissions Quiz Options

Assigned to: sexto B

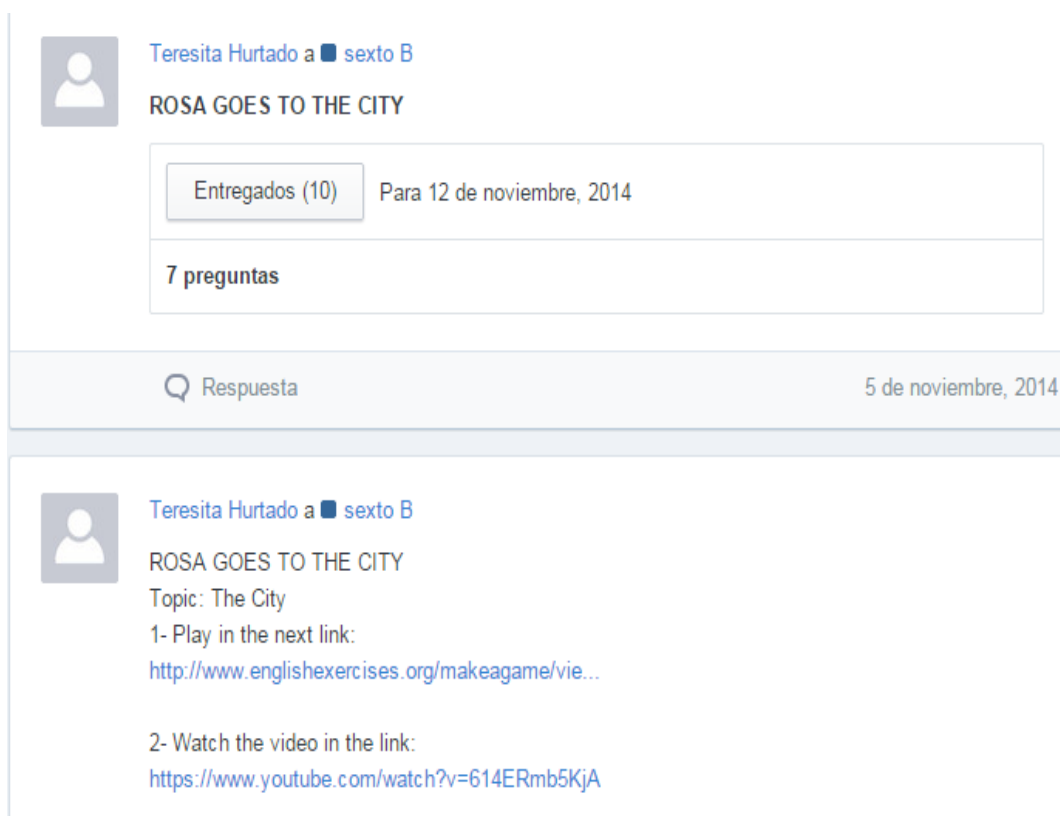
Puntuaciones Altas

 July Patiño 10/10	 Luisa Marin 10/10	 Valentina Valencia 9/10
 diego morales 9/10	 Natalia Loaiza 9/10	 Hector Moreno 9/10

Desglose de Preguntas
6 preguntas | 1:00:00

 Pregunta #1 How is the w... Múltiples Op...	 Pregunta #2 Why does H... Múltiples Op...	 Pregunta #3 where is the ... Múltiples Op...
---	---	--

La novena parte, octava intervención realizada al grupo experimental, se basó en el tema la ciudad y sus diversas partes, los estudiantes jugaron con diversos recursos destinados al repaso de vocabulario y luego observaron un video sobre el tema, del cual debían extraer información para completar oraciones y seleccionar respuestas correctas (scanning y skimming).



Teresita Hurtado a **sexto B**

ROSA GOES TO THE CITY

Entregados (10) Para 12 de noviembre, 2014

7 preguntas

Respuesta 5 de noviembre, 2014

Teresita Hurtado a **sexto B**

ROSA GOES TO THE CITY

Topic: The City

1- Play in the next link:
<http://www.englishexercises.org/makeagame/vie...>

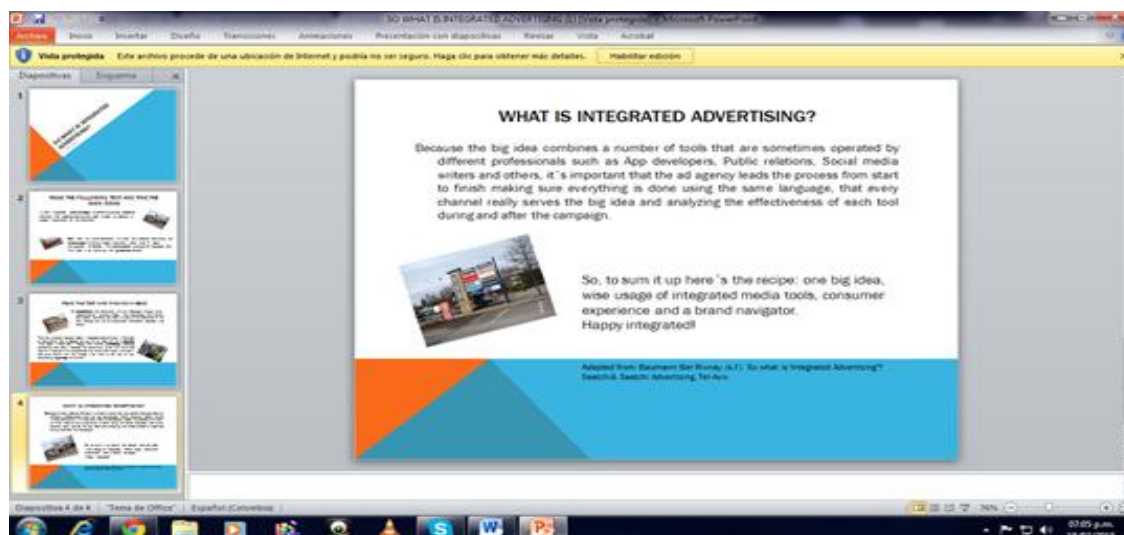
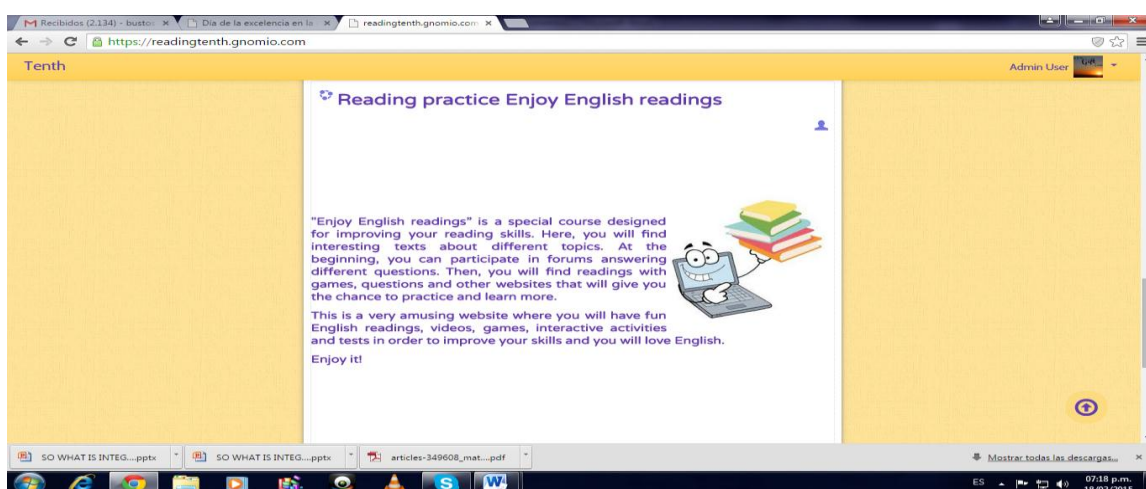
2- Watch the video in the link:
<https://www.youtube.com/watch?v=614ERmb5KjA>

La décima parte, fue el test final el cual se realizó a 10 estudiantes del grupo de control y a los 10 del grupo experimental. Dicha prueba consistió en una lectura sobre el águila y sus implicaciones culturales en USA. Los estudiantes debían completar una prueba de selección múltiple con única respuesta (Anexo 5).

En el caso del grado décimo de la Institución Educativa Alberto Lleras, el orden de las intervenciones fue el siguiente:

La primera parte consistió en la presentación de una evaluación diagnóstica, cuyo objetivo fue determinar el nivel de comprensión inicial de los participantes en scanning, skimming y lectura inferencial. El pre-test fue aplicado a 35 estudiantes del curso 1001 y a 32 estudiantes del curso 1002. Del total de pruebas presentadas se seleccionaron 10 en cada curso, constituyéndose la base del grupo experimental en 1001 y el grupo control en 1002. Una vez estructurada la muestra se revisa el

control de asistencia y se constata que los estudiantes no presentan altos índices de ausentismo. La prueba diagnóstica tenía tres partes: la primera, un texto escrito con 5 preguntas de falso y verdadero para diagnosticar el nivel de habilidad lectora en la localización de información específica en un texto.(scanning); la segunda, un aviso informativo y cinco preguntas de selección múltiple cuyo objetivo era diagnosticar el nivel de habilidad lectora para reconocer las ideas principales, el tema, el propósito del autor del texto (skimming); y la tercera parte, una lectura con cinco preguntas de selección múltiple para diagnosticar el nivel de habilidad lectora en la inferencia de información (Inferencial). (Anexo 6).



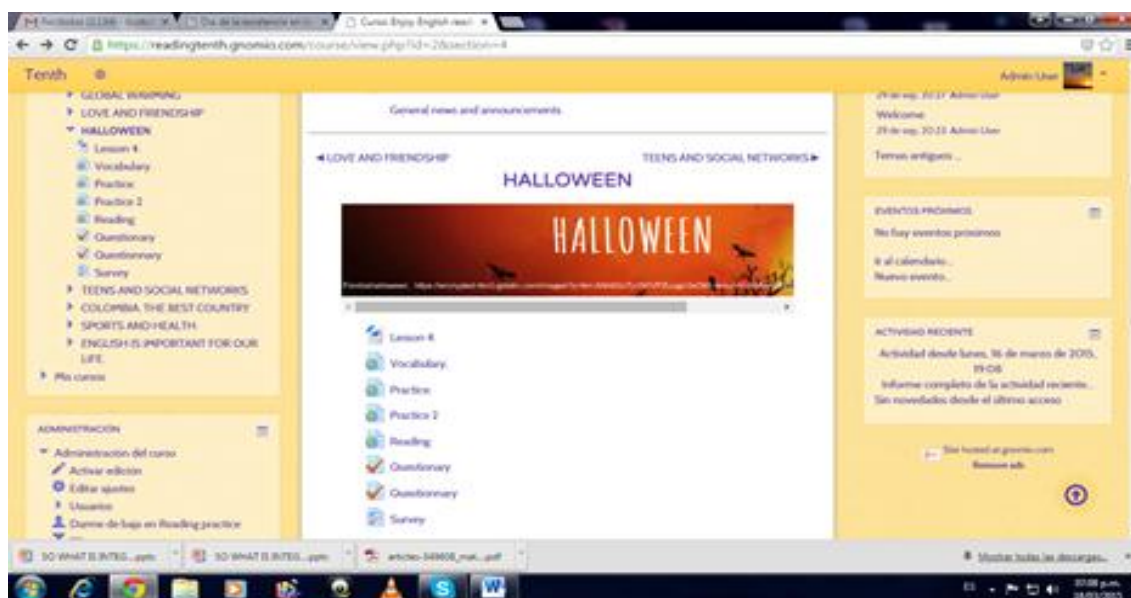
En la segunda parte, la primera intervención se realizó al grupo experimental en la plataforma virtual diseñada especialmente para el proceso investigativo y el tema fue avisos, los estudiantes visualizaron un video, trabajaron con un texto, realizaron una práctica del tema en un sitio web relacionado, contestaron un cuestionario con 5 preguntas de selección múltiple y respondieron una encuesta auto evaluativa.



En la tercera parte, la segunda intervención se desarrolló con el tema calentamiento global; en esta práctica, los jóvenes realizaron un crucigrama donde se tenía la conceptualización del término y se debía encontrar la palabra correspondiente, contestaron un pre test sobre conocimientos previos, realizaron una lectura, interactuaron con dos sitios web de práctica del tema disponibles en la plataforma, respondieron un cuestionario con 5 preguntas de falso y verdadero y la respectiva encuesta auto evaluativa.



Para la cuarta parte, la tercera intervención tuvo como tema central amor y amistad; en esta unidad, los estudiantes desarrollaron una sopa de letras diseñada con vocabulario relacionado con el tópico, realizaron la lectura correspondiente, escucharon y resolvieron ejercicios con una canción, contestaron el cuestionario diseñado con 5 preguntas y la encuesta auto evaluativa propia de esta intervención.

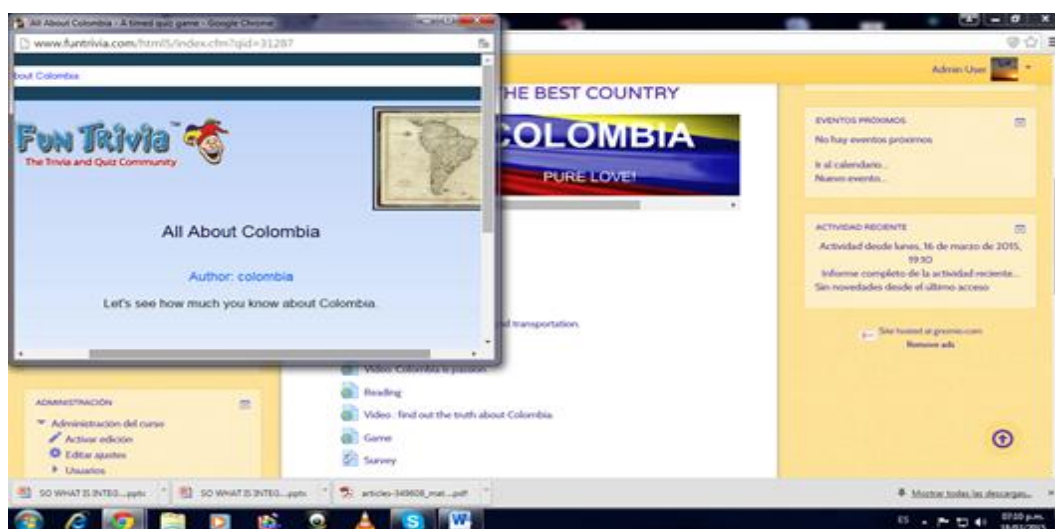


En la quinta parte, la cuarta intervención se centró en el trabajo con "Halloween", donde los jóvenes revisaron vocabulario a través de diferentes actividades on-line,

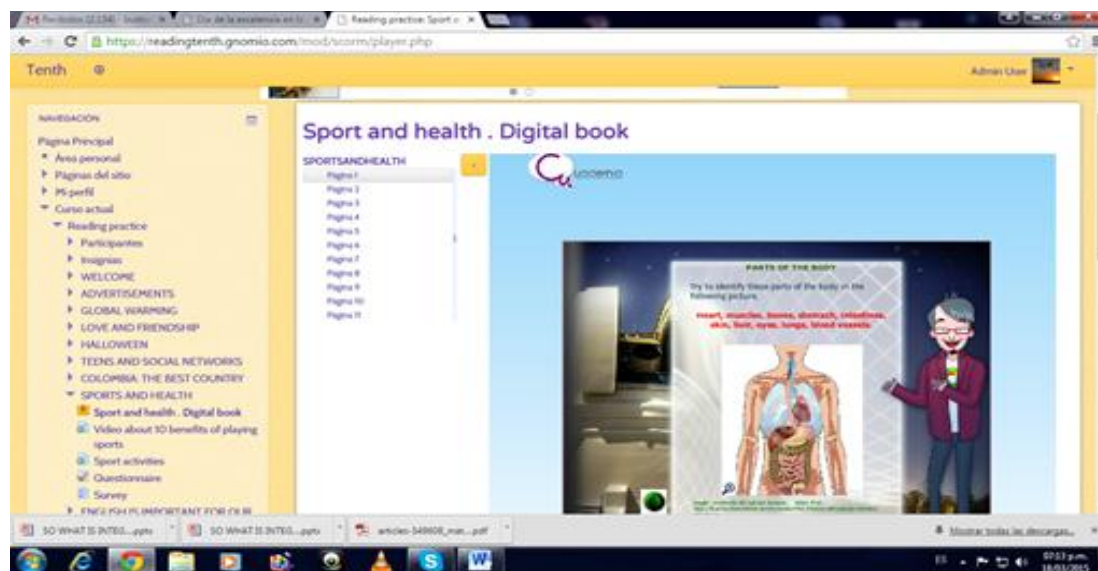
realizaron dos prácticas con canciones y un video, interactuaron con la lectura, respondieron un cuestionario con 5 preguntas y la encuesta auto evaluativa.



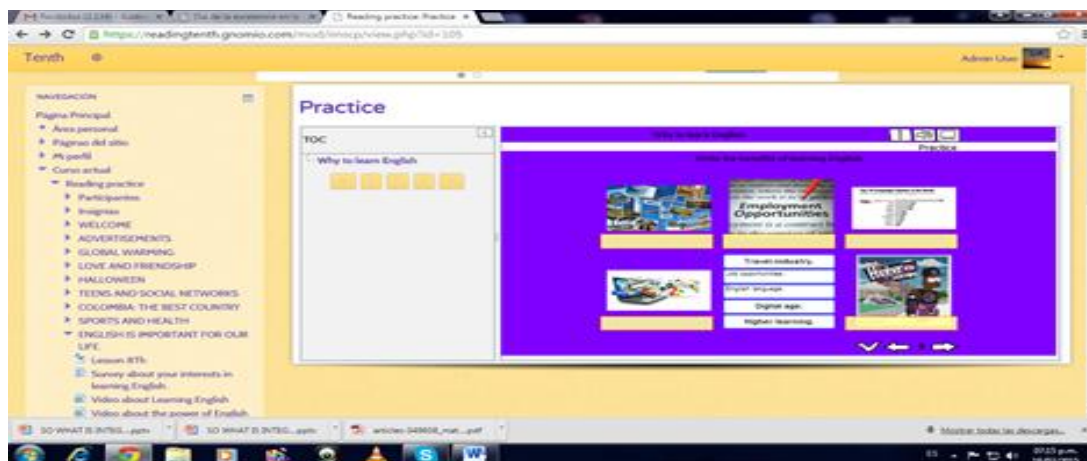
En la sexta parte, la quinta intervención desarrolló el tema adolescentes y redes sociales a través de actividades de vocabulario, 2 videos, una lectura, una presentación en Power Point, un cuestionario con 10 preguntas y la encuesta auto evaluativa correspondiente a la unidad.



Para la séptima parte, la sexta intervención tuvo como tópico generador Colombia: el mejor país. En esta unidad, los estudiantes, interactuaron con prácticas de vocabulario, visualizaron 2 videos, realizaron la lectura, participaron de un juego, respondieron el cuestionario con 5 preguntas y contestaron la encuesta auto evaluativa.



En la octava parte, la séptima intervención estuvo relacionada con el tema salud y deportes donde los jóvenes participaron de una práctica de vocabulario, visualizaron un video, realizaron la lectura del texto, respondieron el cuestionario de 5 preguntas y la encuesta respectiva.



La novena parte, la octava intervención, se centró en el trabajo con el tema razones para aprender inglés donde los estudiantes abordaron prácticas con vocabulario, visualizaron un video, realizaron dos lecturas, contestaron un cuestionario con 5 preguntas y la encuesta auto evaluativa.

La décima parte se centró en la aplicación del pos test, un cuestionario con 15 preguntas: las cinco primeras tenían como objetivo determinar el nivel de habilidad lectora en la localización de información específica en un texto.(Scanning); las cinco siguientes se enfocaron en la obtención de información sobre el nivel de habilidad lectora para reconocer las ideas principales, el tema, el propósito del autor del texto (skimming); y las cinco restantes, permitieron recolectar información sobre el nivel de habilidad lectora en la inferencia de información en un texto (Inferential) (Anexo 7).

Anexo 4

DIAGNOSTIC TEST SIXTH GRADE

Name: _____

Read the next letter and later ask the questions according to it.

Dear Charles,

How are you? I'm fine. I have English classes at Royal Institute. I'm in a class with ten students. They're all from different countries: Japan, China, Portugal, Brazil and other countries. My teacher's name is Fred. He's a very good teacher.

I live in a big house with one English girl, Rose. She is a singer. She's twenty one.

London is very cold and very big. The double decker buses are beautiful.

Tower Bridge is very big and old.

I'm very happy here.



Write me soon

Love,
Angie

1- The girl who write the letter is:



- a- Charles c- Rose
b- Angie d- Fred

2- The number of students is:



- a- twenty one c- ten
b- double d- twenty

3- What is Angie Studying?



- a- Chinese c- Biology
c- English d- Countries

4- How old is Rose?

- a- 19 c- 23
b- 21 d- 20

5- Where is Rose from?



- a- China c- Brazil
b- Portugal d- England

Anexo 5

POST-TEST SIXTH GRADE

Read the paragraphs and then answer the questions:

The Bald Eagle is a majestic bird. The adult bird has a brown body, brown wings, white head, and large, hooked yellow bill. Younger birds appear all brown.

Bald Eagles almost always live near water because their main food source is fish. Sometimes, however, Bald Eagles will eat dead animals (carrion). They will even steal food from other birds such as ospreys and gulls! It was for this reason that the famous Patriot Benjamin Franklin preferred the Wild Turkey as America's National symbol. Nevertheless, the Bald Eagle remains America's symbol.

Reference: MrNussbaum Learning + fun. Recuperado de: <http://mrnussbaum.com/readingcomp/baldeagle/>

- 1- What color is the bald Eagle's bill?
 - A white
 - B yellow
 - C black
 - D. brown
- 2- Why do Bald Eagles usually live near water?
 - a. It protects the nest from predators.
 - b. Because they steal food.
 - c. Bald Eagles eat fish.
 - d. Bald Eagles like to swim.
- 3- The author seemed surprised that....
 - a. they eat fish.
 - b. Bald Eagles steal food from other birds.
 - c. the Bald Eagle is America's symbol.
 - d. Bald Eagles have white heads.
- 4- Benjamin Franklin thought....
 - a. the Bald Eagle was a fine choice as America's symbol.
 - b. the Bald Eagle was a better choice as America's symbol than the Wild Turkey.
 - c. Neither the Wild Turkey or Bald Eagle were good choices as America's symbol.
 - d. the Wild Turkey was a better choice as America's symbol than the Bald Eagle.
- 5- How are younger Bald Eagles different from adult Bald Eagles?
 - a. they are smaller.
 - b. They have lighter bodies.
 - c. They have black bills.
 - d. They are totally brown.

Anexo 6

DIAGNOSTIC TEST TENTH GRADE

Read the following text and then write (F) or (T) if the phrase is **False** or **True** according to the story.

“Tivoli’s was a small restaurant with ten small tables and chairs. There was only one waitress and Simon saw that her name was Sylvie from the name tag on her shirt. She was about twenty-seven years old, with short, brown hair. Her face was round and bright, but she looked sad when she came to Simon’s table.

“I’d like the fish and chips and a beer. Oh, and can I borrow a pen and a piece of paper? I’m a writer and I just thought of something.”

Sylvie gave Simon a pen and a piece of paper and then she went into the kitchen.

There were four men sitting around the bar. All of them were alone. Three of them were older, and they looked like Tivoli’s regular customers...”


1. The restaurant has eleven tables and chairs. ()
2. Sylvie was a Simon’s friend. ()
3. Simon asked for fish, ships and a beer. ()
4. There were four women sitting around the bar. ()
5. Simon was a writer and Sylvie was a waitress. ()

Taken from *Simon Decker & the Secret Formula* by Jenny Dooly

Read the ad and then answer the questions.


FRIMSBOROUGH COUNTY LIBRARY.
INTRODUCTION
 Welcome to Frimborough County Library!
 This information leaflet will tell you about some of the types of books and other resources that you can borrow.
 Information about other items you can borrow and how many items can be borrowed can be found at the Enquiry Desk.

CDS AND CASSETTES:
 Music: pop, classical, rock, jazz, blues, street, reggae and operatic.




Stories: famous works, modern literature, children’s stories.

VIDEOS
 Educational: pre-school, primary and secondary, degree-level, adult.



Film: recent releases, favourite classics, children’s.
 Exercise: for all abilities, pre – and post-natal.

BOOKS:
 Fiction: romantic, horror, science-fiction, adventure.



Non-fiction: biographies, geography, history, science, travel, languages.
REMEMBER: APRIL IS LIBRARY MONTH!
 Find out more on 01997 179179

1. The text is about
 - A. library resources
 - B. opening hours
 - C. fines and other fees
 - D. membership conditions

2. Which category of video isn't listed?
 - A. educational
 - B. exercise
 - C. film
 - D. travel

3. Which month is 'library month'?
 - A. November
 - B. August
 - C. September
 - D. April

4. What is the name of the library?
 - A. Frimsborough Town Library
 - B. Frimsborough County Library
 - C. Frimsborough Village Library
 - D. Framborough District Library

5. What types of fictional books are listed?
 - A. romantic, horror, science-fiction and adventure
 - B. historical novels
 - C. sporting adventures
 - D. Spanish fiction

Read the following text and then mark with (X) the correct answer.

My Love of Traveling by Sam Harris

I grew up in Australia and was introduced to traveling at an early age. We moved around a lot because of my father's work. My main hobby was radios - I repaired old sets and listened to various programs from around the world. I had a map of the world on my bedroom wall with pins on it and I wrote postcards to foreign radio stations. I was an only child and I didn't have many friends; instead I tried to contact the outside world. We didn't have a television, so what I learned came from the radio and from encyclopedias. By the age of 13, I could draw maps of countries from memory and name all the capital cities.

I didn't actually leave Australia until I was twenty-five, when I went on a long trip through Asia. I arrived in Thailand thinking I was well prepared, but in fact, I knew little about its rich culture. Then I went to India, where my taste for adventure and different experiences grew. Every city there was different; there were cows on the streets, old cars, interesting food, and people everywhere.

I went from country to country without realizing how dangerous some of them were at that time. There was very little advice available. But now it's different - you can learn so much from the internet and just about everywhere you go, you'll find an internet café. It's really changed the way people travel.

The things I now like most about a trip are eating and shopping. I also love sitting on trains and talking to different people. I'm sure I'll never get bored with traveling, even though I've explored most countries in the world.

1. What is the writer trying to do in the text?

- A. talk about the towns where he used to live
- B. describe the people he met while traveling abroad
- C. compare the different countries he has been to
- D. explain how his interest in travel has developed

2. What can you learn about the writer from this text?

- A. He had always wanted to work on the radio.
- B. Very little surprised him on his first visit to Asia.
- C. His early knowledge of the world came from the radio.
- D. He liked sharing his interest in geography with other people

3. What do we learn about the writer's life as a child?

- A. He spent time fixing radios that were broken.
- B. His father was unemployed for long periods.
- C. His friends thought he was rather strange.
- D. He watched programs about people in other countries.

4. What does the writer say about traveling abroad?

- A. There are many countries he would still like to visit.

B. Information about other countries has become easier to find.

C. The things he enjoys while traveling have not changed.

D. Knowing something about maps is useful when traveling.

5. Which of the following statements would the writer make?

A.

I find it hard to talk to people I meet on my travels because I hardly knew anyone when I was a

B.

Areas with only a few people are the best places to visit since they are quiet and relaxing.

C.

Learning about the world from books and the radio was nothing like the real

D.

The world's a smaller place now because of the internet, and so travel has become less exciting.

REFERENCES

Dooly, J. (1997). *Simon Decker & the secret Formula*. UK. Express Publishing. UK.

Ways for learning English. (2010). *Examen de estado para ingreso a la Educación Superior. Prueba*

de inglés. Recuperado de: <http://claudiafulano-waysforlearningenglish.blogspot.com/2012/04/icfes-saber-11-prueba-de-ingles.html>

Anexo 7

POST-TEST TENTH GRADE

Read the following text and then write (F) or (T) if the phrase is FALSE or TRUE according to the story.

“Simon was only thirty when he left the army, but he didn’t like his job. He was a bomb expert. He worked on a bomb which would put people to sleep, rather than kill them. He thought this would be the best way to win a war without hurting other people. Soon, he disliked the whole idea of war.

He loved reading detective stories when he was a boy, and he had enough money to live without working for some time. So, he decided to leave the army and try to become a writer.

His dog, Rocky, was at his feet. Suddenly the dog lifted his head and listened, then ran to the kitchen door.”

Taken from Simon Decker & the secret Formula by Jenny Dooly

1. Simon was fifty when he left the army. ()
2. Simon loved to work as a bomb expert. ()
3. Simon invented a bomb that could finish the war. ()
4. Simon loved reading detective stories when he was a child. ()
5. Simon preferred to be a writer than a bomb expert. ()

Read the ad and then answer the questions.

ALDERBURY INTERNATIONAL FESTIVAL SOCIETY. FESTIVAL 22ND MAY- 9TH JUNE

ART

Displays of paintings, drawings and photographs from Europe and Asia are all part of the Festival programme, with a total of more than 400 pieces of work to be seen.

Early century advertisements will be on display at this year's Festival. Copies of these advertisements are on sale at the box office.

MUSIC

There will be a huge range of music in this year's Festival from 14th century dance music to modern jazz. Many famous musicians will be visiting the Festival as well as at least two internationally famous orchestras.

Lunchtime concerts - Every day of the Festival!

All lunchtime concerts begin at 1:00 p.m. and last approximately 55 minutes. Except on Monday 26 of May they are in the Guildhall; all tickets are priced at £2.00.

HOW TO BOOK

Telephone reservations: 63362/6641 from 1st April.

Payment for tickets reserved by telephone must be received at the Festival Box Office within 3 days. The tickets will then be sent by post.

Personal booking: from 1st May the Festival Box Office will be open as follows:

Monday to Saturday 9:30 a.m. - 5:30 p.m.

Sunday (during the Festival only) 9:30 a.m. - 1:00 p.m.

1. The Festival begins in
 - a. June.
 - b. May.
 - c. April.
2. Tickets for the concerts cost
 - a. Less than £3.00.
 - b. More than £3.00
 - c. £3.00.
3. You can enjoy displays of paintings, drawings and photographs from
 - a. Europe and America.
 - b. Europe and Asia.
 - c. Asia and Africa.
4. You can get copies of the Early century advertisements
 - a. At the box office.
 - b. Guildhall.
 - c. Europe and Asia.
5. If you pay for tickets reserved by telephone, the tickets will be sent by
 - a. E-mail.
 - b. Google drive.
 - c. Post.

The text was taken from: <http://www.esl-bits.net/interact/sets/detailed/detailed12/detailed12.htm>

Read the following test and then mark with (X) the correct answer.

Janet's Experience

When the opportunity to work in Japan for 3 months took place, I decided to register. I did not realize the impact it would have on my life and me. The people who know me well all thought that I would not last the three months away from home and in a very different culture. How wrong they were!

On arriving in Tokyo, I immediately liked the new environment. I surprised myself with how much I enjoyed my new way of life.

Three colleagues from the UK joined me. We lived in the same house in an area of Tokyo called komagome. We didn't speak the Japanese language and this led to many interesting times in restaurants, on trains journeys and generally getting around in japan. Our first glance of a menu found it impossible to read so we just pointed to a few things and sat in hope. Our food arrived...and kept on arriving. Unknown to us, we had ordered enough to feed 20 people; there were only 4 of us.

One morning I decided to go for a run before work. I took a different way from my known route to extend the run and after 2 hours of running and trying to find my way home, I had to stop a taxi to help me get home. I told the driver I wanted to go to Komagome Station, knowing I could direct him to the house from there. I then had to try to explain that I had no money with me and had to go in to the house first to get some money to pay the taxi driver!"

1. What is the writer trying to do in this article?
 - A. Encourage tourists to visit Japan
 - B. Invite colleagues to learn Japanese
 - C. Describe her job in Japan
 - D. Share her curious experiences in Japan

2. What can the reader find in this article?

- A. facts about Japanese culture
- B. ways to take a taxi in Tokyo
- C. an amusing story about a foreigner
- D. how to order food in restaurants

3. One of the ideas presented in the text is that

- A. it is difficult to share a house with colleagues.
- B. she quickly felt comfortable with the culture.
- C. Japanese taxi drivers can speak English.
- D. she got to work on foot because she likes running.

4. The writer's family and close friends thought that she

- A. would be treated badly by colleagues.
- B. would enjoy the Japanese culture and way of life.
- C. would not be able to make friends.
- D. would miss them and would return before time.

5. The most suitable note for the writer's employers would be:

A.

I am very grateful for the amazing experience you gave me. I will tell people all about Japanese culture!

B.

Thank you very much! I would appreciate living in a more comfortable house next time.

C.

It was a pleasure to work for your company. Next time, I suggest providing a map for foreign employees.

D.

I am really happy because it is time to leave Japan. I hope you are satisfied with my work.

REFERENCES

Dooly, J. (1997). *Simon Decker & the secret Formula*. UK. Express Publishing. Uk

ICFES. (2012). *Cuadernillo de pruebas Saber 11°*. Recuperado de: www.icfes.gov.co/examenes/.../194-cuadernillo-de-pruebas-saber-11?

Intermediate readings. (s.f.) Recuperado de: <http://www.esl-bits.net/interact/sets/detailed/detailed12/detailed12.htm>

Anexo 8

Cronograma de Actividades

ACTIVIDADES	MAYO				JUNIO				JULIO				AGOSTO				SEPT.				OCT.				NOV.			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ACT-1	■																											
ACT-2	■																											
ACT-3	■	■	■	■																								
ACT-4	■	■	■	■	■	■																						
ACT-5					■	■																						
ACT-6					■	■	■	■																				
ACT-7					■	■	■	■	■	■	■	■																
ACT-8													■	■														
ACT-9					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■								
ACT-10																■	■	■	■	■	■	■	■					
ACT-11															■	■	■	■	■	■	■	■	■					
ACT-12																												
ACT-13															■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
ACT-14													■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
ACT-15															■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
ACT-16																												
ACT-17																												

ACT-1. Selección de la temática y revisión bibliográfica.

ACT-2. Redacción de anteproyecto para articularlo con la docencia mediada por las TIC.

ACT-3. Corrección de anteproyecto.

ACT-4. Aprobación de anteproyecto.

ACT-5. Obtención de los grupos de control y experimental con los respectivos consentimientos por parte de los adultos a cargo.

ACT-6. Consecución de recursos necesarios para el desarrollo de la investigación.

ACT-7. Elaboración de la documentación necesaria para propiciar la recolección de información.

ACT-8. Aplicación de pre test a los grupos experimental y de control.

ACT-9. Diseño del AVA en el cual se implementarán las diversas actividades de comprensión de lectura en inglés.

ACT-10. Aplicar las actividades de comprensión de lectura en el AVA al grupo experimental.

ACT-11. Recolección de la información: diario del profesor, entrevistas y muestras de productos.

ACT-12. Aplicación de post test a ambos grupos para determinar resultados en desempeño.

ACT-13. Realización de encuestas sobre autonomía y meta cognición a los grupos experimentales.

ACT-14. Procesamiento de la información obtenida.

ACT-15. Análisis de los resultados obtenidos, con el propósito de establecer el alcance de los objetivos propuestos.

ACT-16. Realización de conclusiones, implicaciones pedagógicas y recomendaciones basadas en los resultados obtenidos.

ACT-17. Redacción del informe final.

Anexo 9

Compilación de Categorías Cualitativas

Categoría	Relación con la pregunta de investigación	Soporte basado en los datos recolectados
Motivación	Si el estudiante presenta actitud positiva hacia las actividades que debe desarrollar, es indudable que las hará de forma mucho más eficiente a si las asume como una obligación desagradable.	<i>“La presentación del material a través de un libro electrónico en cuadernia los motivó e iniciaron el estudio de los recursos conversando y aclarando dudas entre ellos.” (Helena, Interv.7)</i>
Autonomía	La capacidad de los estudiantes para trabajar de forma independiente, redundante en el avance de los procesos de forma más rápida y eficiente, ya que el estudiante está en capacidad de encontrar información que requiere y afrontar sus interrogantes y obstáculos para poder continuar.	<i>“Pude realizar todos los ejercicios solo” (Diego, Interv. 6)</i> <i>“Al pasar por los grupos de trabajo se observa que la gran mayoría han iniciado la lección correspondiente a la clase, otros aún se encuentran trabajando en las unidades anteriores.” (Helena, Interv. 5)</i>
Manejo de la herramienta tecnológica	Este factor se encuentra estrechamente relacionado a la autonomía, pues si se tiene claridad en el manejo de la plataforma, el estudiante se hará más eficiente y por lo tanto desarrollará con mayor eficacia su habilidad lectora.	<i>“Los estudiantes se encuentran en capacidad de ingresar a la plataforma, seguir las instrucciones y completar el trabajo que se les solicita eficientemente” (Teresa, Interv. 5)</i>
Metacognición	La habilidad del estudiante para reflexionar en su proceso de desarrollo cognitivo le capacita para identificar la forma como aprende, sus debilidades, como enfrentarlas; aspectos que facilitan el desarrollo de las habilidades	<i>“Existe una inclinación muy notoria a evaluar su aprendizaje a través de los resultados de las pruebas; por ello al revisar los materiales y no encontrar las preguntas activadas, siempre indagan el por qué.”(Helena, Interv. 7)</i>
Ritmos de aprendizaje	La capacidad que tiene el estudiante para reconocer el tiempo que requiere para lograr una meta de aprendizaje en su proceso formativo le permite avanzar en el desarrollo de actividades o suspender el ejercicio para realizar refuerzos o prácticas de afianzamiento.	<i>“Los 4 estudiantes que ya habían iniciado esta unidad desarrollan la última actividad e inician el desarrollo de la unidad tres sobre “amor y amistad”. (Helena, Interv. 3)</i>

Anexo 10

Tabla 1. Tabulación por Intervención INSA

Estudiante	Int.1	Int.2	Int.3	Int.4	Int.5	Int.6	Int.7	Int.8	Prom
Natalia	3.12	4	3	2	3	2	4.5	3.5	3.14
Angie	1.25	5	3	1.5	3	1.5	3	5	2.9
Camila	4.37	4.5	4.5	5	4	2.5	5	5	4.35
Valentina	4.37	3	4	4	4	3	4.5	5	3.98
Kevin	1.87	4	4	3.5	4	2.5	4	5	3.60
Diego	0.62	3.5	3	3	4	2	4.5	4.5	3.14
Yuly	0.0	2.5	3	4	4	3	5	3.5	3.12
Mauricio	1.87	3.5	2	4	4	2	2.5	3	2.86
Héctor	4.37	3.5	3.5	1.5	2	1.5	4.5	3.5	3.01
Julián	2.5	3.0	3	3	5	1.5	4	4	3.25
Promedios									3.35
	2.43	3.65	3.3	3.15	3.7	2.15	4.25	4.2	3.67

Tabla 2. Tabulación por intervenciones Colegio Alberto Lleras Camargo.

Estudiante	Int.1	Int.2	Int.3	Int.4	Int.5	Int.6	Int.7	Int.8	Prom
John	3.0	4.0	5.0	4.0	3.5	2.0	2.0	4.0	3.4
Paula R.	4.0	5.0	5.0	3.0	1.0	3.0	3.0	1.0	3.1
Fabian	5.0	5.0	4.0	2.0	4.0	4.0	5.0	2.0	3.8
Paula A.	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	2.0	4.0	4.0	4.2
Daniel.	3.0	4.0	3.0	4.0	4.5	4.0	3.0	2.0	3.4
Angie.	5.0	3.0	5.0	3.0	4.0	5.0	3.0	3.0	3.8
Jorge.	5.0	3.0	5.0	3.0	4.0	4.0	3.0	4.0	3.8
Maryuri.	3.0	3.0	3.0	1.0	N/P	3.0	5.0	1.0	2.3
Jahir.	4.0	4.0	5.0	5.0	3.5	4.0	5.0	3.0	4.1
Jonathan	5.0	5.0	4.0	5.0	5.0	4.0	3.0	3.0	4.2
Promedio	4.2	4.1	4.4	3.4	3.8	3.5	3.6	2.7	3.7

Anexo 11

Tabla 3. Resultados Pre- Test en Grupo Experimental INSA.

Nota: tabulado según aciertos y equivocaciones.

Estudiante	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Total
Natalia	✓	x	✓	✓	✓	4
Angie	X	X	X	✓	✓	2
Camila	X	✓	✓	✓	✓	4
Valentina	X	✓	X	✓	✓	3
Kevin	X	✓	✓	✓	✓	4
Edward	X	✓	X	✓	✓	3
Yuly	X	✓	X	✓	✓	3
Carlos	x	X	✓	✓	✓	3
Héctor	✓	✓	X	✓	✓	4
Julián	X	X	✓	✓	X	2
Promedios	2	6	6	10	9	3.2

Tabla 4. Resultados Pre-Test en Grupo Control INSA.

Estudiante	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Total
Liceth	X	x	✓	x	✓	2
Diana	✓	✓	✓	✓	✓	5
Jorge	X	X	✓	✓	✓	3
Luis	X	✓	✓	✓	✓	4
Adriana	X	X	✓	X	X	1
Tatiana	✓	X	X	✓	✓	3
Santiago	X	✓	✓	✓	✓	4
Luisa	X	✓	✓	✓	X	3
Ana	✓	✓	X	✓	X	3
Anderson	✓	X	✓	X	✓	3
Promedios	4	5	8	7	7	3.1

Tabla 5. Resultados Pre-Test en Grupo Experimental Alberto Lleras Camargo.

Estudiante	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	Parte 1	Parte 2	Parte 3
Edward	✓	N/R	N/R	N/R	N/R	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	X	X	1	4	1
Jahir	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	X	X	1	4	1
Maryuri	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	X	✓	X	X	X	4	3	1
Andrés	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	4	4	1
Angie	✓	X	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	3	4	0
Daniel	X	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	2	4	2
Paula	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	4	5	2
Jonathan	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	5	4	0
Fabian	✓	X	X	✓	X	✓	X	✓	✓	X	✓	X	X	X	✓	2	3	2
Paula A.	✓	✓	✓	X	X	X	X	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	3	3	0
Promedio	8	6	4	7	5	9	1	10	10	8	4	4	0	0	2	2.9	3.8	1.0

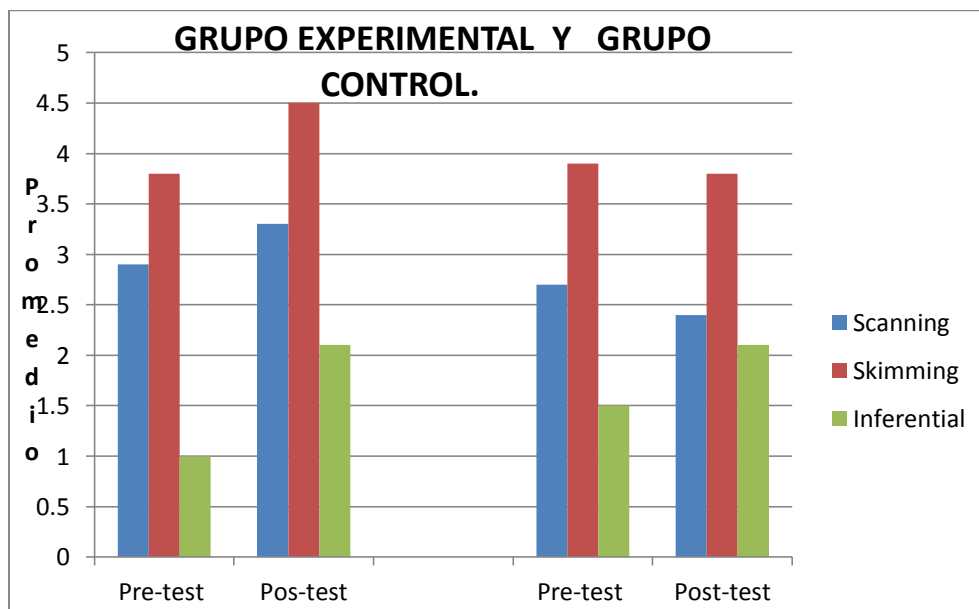
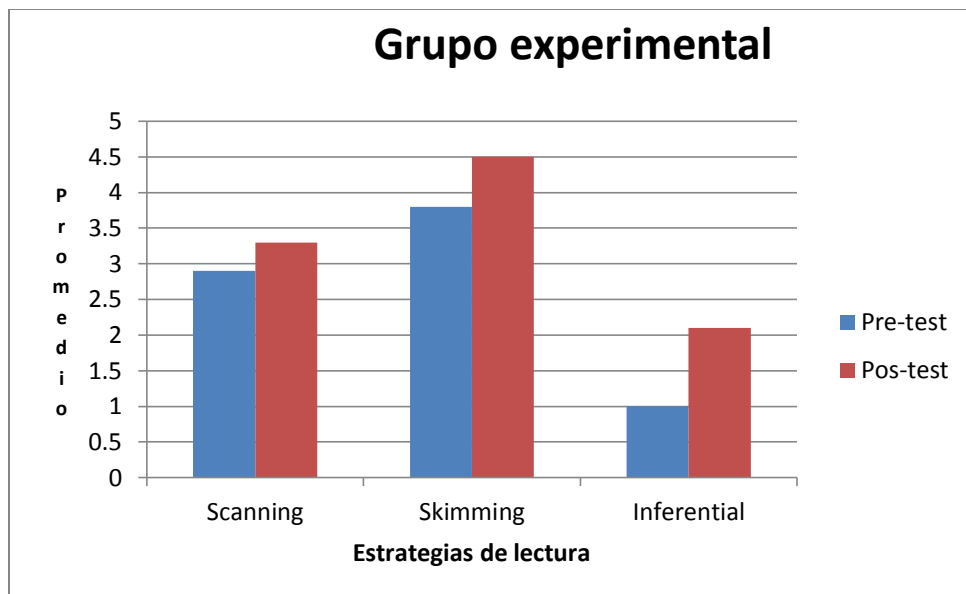
✓* Contestó con V dificultades en seguir instrucciones (T)

N/R: no responde

Tabla 6. Resultados Pre-Test en Grupo Control Alberto Lleras Camargo.

Estudiante	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	Parte 1	Parte 2	Parte 3
Lindsay	X	X	X	X	X	✓	X	x	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	0	3	3
Yonatan	✓	X	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	X	✓	3	4	2
Steven	X	X	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	2	4	0
Mauricio	✓	X	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	X	X	3	4	1
Juan	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	X	X	✓	X	X	4	3	1
Angie	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	3	5	2
Maicol	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	X	X	1	4	1
Alejandra	✓	✓	✓	X	✓	✓	*	✓	✓	✓	X	X	X	X	✓	4	4	1
Catalina	✓	✓	✓	✓	✓	N/R	✓	✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓	5	4	2
Leidy	✓	X	✓	X	X	✓	X	✓	✓	✓	x	X	✓	X	✓	2	4	2
Promedio	6	4	6	6	5	9	2	8	10	10	0	5	2	3	5	2.7	3.9	1.5

*Se anuló la respuesta porque el estudiante marcó dos opciones.



Anexo 12

Tablas de Resultados Post- Test

Tabla 7. Resultados Post-test Grupo Experimental INSA

Estudiante	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Puntaje
Natalia	✓	✓	✓	✓	✓	5
Angie	✓	✓	✓	✓	✓	5
Camila	✓	X	✓	✓	✓	4
Valentina	✓	✓	X	X	✓	3
Kevin	X	✓	✓	✓	✓	4
Diego	✓	✓	✓	X	X	3
Yuly	✓	✓	X	X	✓	3
Mauricio	✓	X	✓	✓	X	3
Héctor	X	✓	✓	✓	✓	4
Julián	X	✓	X	✓	✓	3
PROMEDIO	7	8	7	7	8	3.7

Tabla 8. Resultados Post-test Grupo Control INSA.

Estudiante	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Puntaje
Liceth	X	✓	X	X	✓	2
Diana	✓	✓	✓	✓	✓	5
Jorge	X	X	✓	X	✓	2
Luis	✓	✓	X	X	✓	3
Adriana	✓	✓	X	X	X	2
Tatiana	X	✓	✓	✓	✓	4
Santiago	✓	✓	✓	✓	✓	5
Luisa	X	X	X	✓	✓	2
Ana	X	X	✓	X	✓	2
Anderson	✓	✓	X	✓	X	3
PROMEDIO	5	7	5	5	8	3.0

Tabla 9. Resultados Post-Test Grupo Experimental Alberto Lleras Camargo.

Estudiante	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	Parte 1	Parte 2	Parte 3
Edward*	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	5.0	4.0	2.0
Jahir	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	X	X	X	✓	4.0	4.0	1.0
Maryuri	✓	X	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	X	✓	2.0	5.0	2.0
Andrés	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	X	3.0	5.0	2.0
Angie	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	5.0	4.0	4.0
Daniel	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	X	✓	2.0	5.0	2.0
Paula	X	X	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	1.0	4.0	0.0
Jonathan	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	5.0	5.0	4.0
Fabian	✓	X	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	X	X	✓	2.0	4.0	2.0
Paula A.	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	✓	4.0	5.0	2.0
Promedio	8	5	4	10	6	9	8	10	8	10	5	3	5	0	8	3.3	4.5	2.1

✓* Contestó con V dificultades en seguir instrucciones (T)

Tabla 10. Resultados Post-Test Grupo control Alberto Lleras Camargo.

Estudiante	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	Parte 1	Parte 2	Parte 3
Lindsay	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	2.0	4.0	0.0
Yonatan	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	4.0	5.0	3.0
Steven	X	✓	X	✓	X	X	X	✓	X	✓	✓	X	✓	X	X	2.0	2.0	2.0
Mauricio	X	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	2.0	4.0	3.0
Juan	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	X	✓	3.0	4.0	3.0
Angie	✓	X	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	2.0	5.0	1.0
Maicol	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	X	X	X	✓	X	✓	2.0	2.0	2.0
Alejandra*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Catalina	✓	X	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	2.0	5.0	3.0
Leidy	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	X	✓	*	✓	3.0	4.0	2.0
Promedio	4	5	3	7	3	7	6	9	6	7	5	2	7	0	5	2.4	3.8	2.1

Alejandra* no presentó la prueba pues se trasladó a Cartagena a cursar grado once.

*No respondió.

Anexo 13

COMPILACIÓN DE AUTOEVALUACIONES POR INTERVENCIÓN

Tabla 11. Resultados Autoevaluaciones INSA.

Preg.	INT.1			INT. 2			INT.3			INT. 4			INT.5			INT.6			INT.7			INT. 8		
	e	g	p	e	g	p	e	g	p	e	g	p	e	g	p	e	g	p	e	g	p	e	g	p
1	3	7	0	5	5	0	7	3	0	10	0	0	10	0	0	9	1	0	10	0	0	9	1	0
2	9	1	0	6	4	0	8	2	0	8	2	0	9	1	0	7	3	0	10	0	0	9	1	0
3	7	3	0	9	1	0	8	2	0	8	2	0	9	1	0	7	3	0	8	2	0	9	1	0
4	4	5	1	6	4	0	7	3	0	9	1	0	10	0	0	10	0	0	9	1	0	9	1	0
5	9	1	0	8	2	0	9	1	0	9	1	0	9	1	0	9	1	0	10	0	0	10	0	0
6	8	1	1	9	1	0	8	2	0	8	2	0	10	0	0	9	1	0	10	0	0	9	1	0
7	8	2	0	8	2	0	8	2	0	9	1	0	10	0	0	10	0	0	10	0	0	10	0	0
8	6	3	1	7	3	0	6	4	0	9	1	0	10	0	0	9	1	0	9	1	0	10	0	0
9	4	6	0	8	2	0	6	4	0	10	0	0	9	1	0	8	2	0	10	0	0	10	0	0
10	4	6	0	7	3	0	9	1	0	9	1	0	10	0	0	10	0	0	10	0	0	10	0	0
Total	62	35	3	73	27	0	76	24	0	89	11	0	96	4	0	88	12	0	96	4	0	95	5	0

Tabla 12. Resultados autoevaluaciones Alberto Lleras Camargo.

Preg	INT.1			INT.2			INT.3			INT.4			INT.5			INT.6			INT.7			INT.8		
	e	g	p	e	g	p	e	g	p	e	g	p	e	g	p	e	g	p	e	g	p	e	g	p
1	3	6	0	4	3	1	4	5	0	5	3	0	4	3	1	7	3	0	5	4	1	5	5	0
2	3	6	0	4	4	0	4	4	1	5	2	1	4	3	1	3	6	1	5	3	2	2	7	1
3	4	5	0	2	6	0	4	5	0	2	6	0	2	6	0	4	6	0	4	5	1	3	7	0
4	1	8	0	3	3	2	3	6	0	2	6	0	2	6	0	4	6	0	3	7	0	4	6	0
5	5	4	0	5	2	1	6	3	0	5	2	1	5	3	0	7	3	0	5	5	0	7	3	0
6	2	5	2	5	3	0	5	4	0	4	3	1	3	5	0	3	7	0	5	5	0	0	10	0
7	3	6	0	3	5	0	7	2	0	3	4	1	4	3	1	5	5	0	4	6	0	6	4	0
8	3	4	2	2	5	1	3	6	0	6	2	0	1	7	0	2	8	0	2	8	0	4	6	0
9	3	5	1	6	2	0	2	5	2	5	3	0	3	4	1	4	6	0	3	6	1	4	5	1
10	3	4	2	2	6	0	4	5	0	4	4	0	5	3	0	6	4	0	3	7	0	5	4	1
Total	30	53	7	36	39	5	42	45	3	41	35	4	33	43	4	45	54	1	39	56	5	40	57	3

Anexo 14

Puntajes Escala de Likert

Tabla 13. Resultados Autoevaluaciones Escala de Likert INSA.

Preg.	Int. 1	int. 2	int.3	int. 4	int. 5	int. 6	int. 7	int. 8
1	36	40	44	50	50	48	50	48
2	48	42	46	46	48	44	50	48
3	44	48	46	46	48	44	46	48
4	36	42	44	48	50	50	48	48
5	48	46	48	48	48	48	50	50
6	44	48	46	46	50	48	50	48
7	46	46	46	48	50	50	50	50
8	40	44	42	48	50	48	48	50
9	38	46	42	50	48	46	50	50
10	38	44	48	48	50	50	50	50
Total	41,8	44,6	45,2	47,8	49,2	47,6	49,2	49

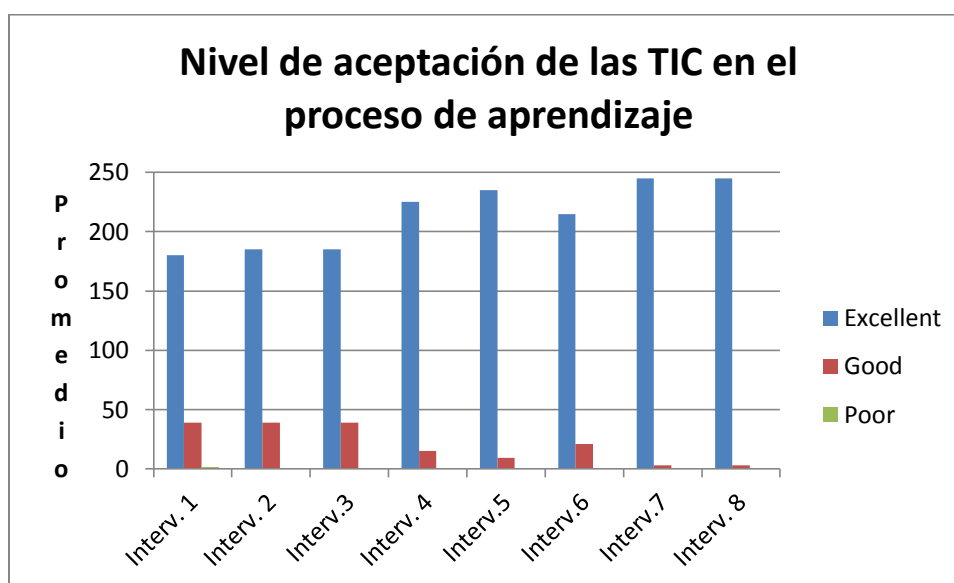
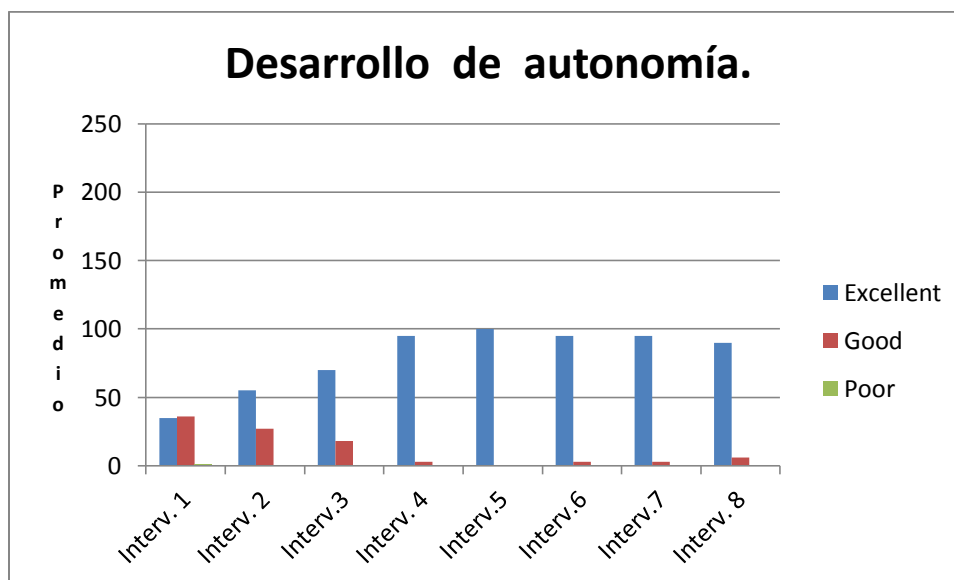
Tabla 14. Resultados Autoevaluaciones Escala de Likert Alberto Lleras Camargo.

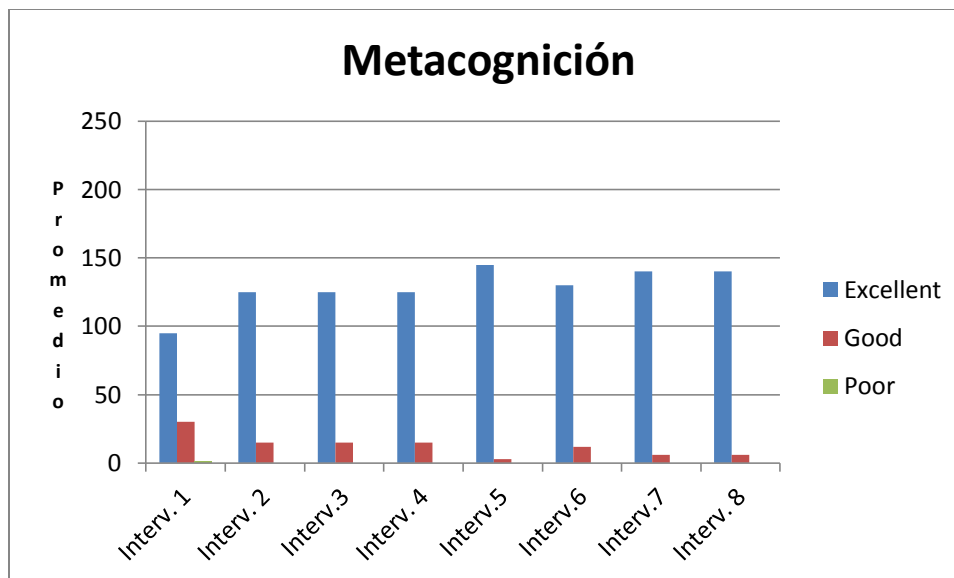
Preg.	Int.1	Int.2	Int. 3	Int.4	Int. 5	Int.6	Int.7	Int. 8
1	33	30	35	34	30	44	38	40
2	33	32	33	32	30	34	36	32
3	35	28	35	28	28	38	36	36
4	29	26	33	28	28	38	36	38
5	37	32	39	32	34	44	40	44
6	27	34	37	30	30	36	40	30
7	33	30	41	28	30	40	38	42
8	29	36	33	36	26	34	34	39
9	31	36	27	34	28	38	34	36
10	29	18	35	32	34	42	36	37
Total	31.6	30.2	34.8	31.4	29.8	38.8	36.8	37.4

Anexo 15

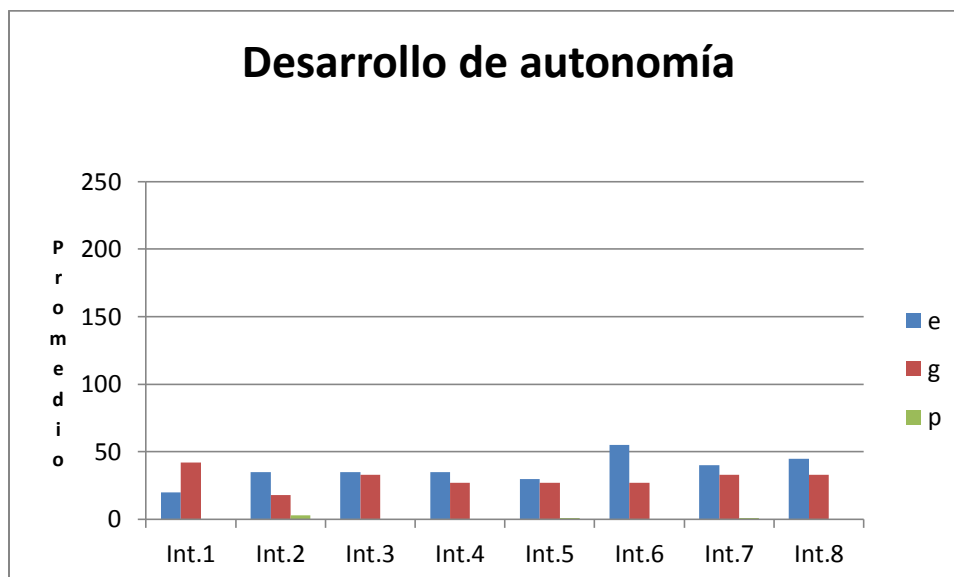
Comportamiento de Autoevaluación por Componente

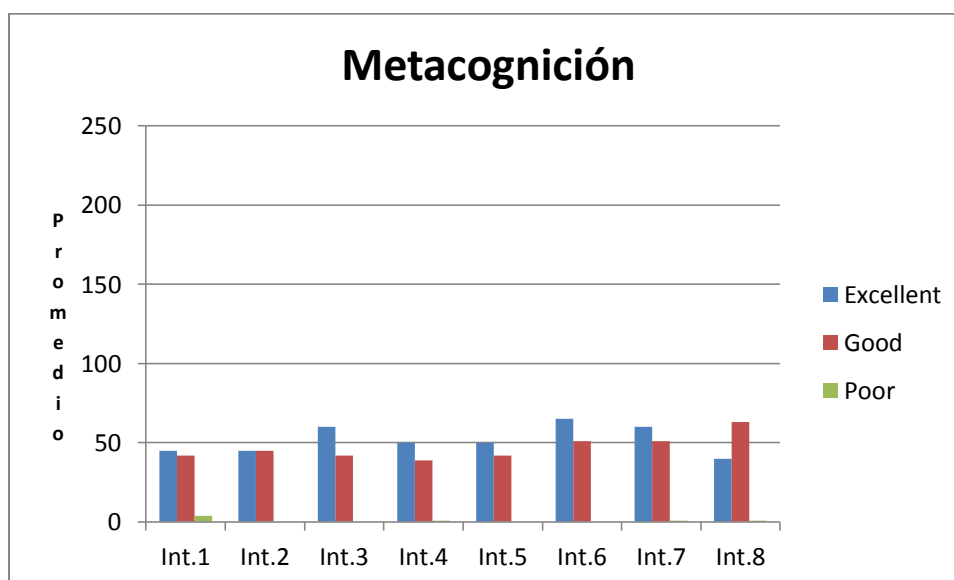
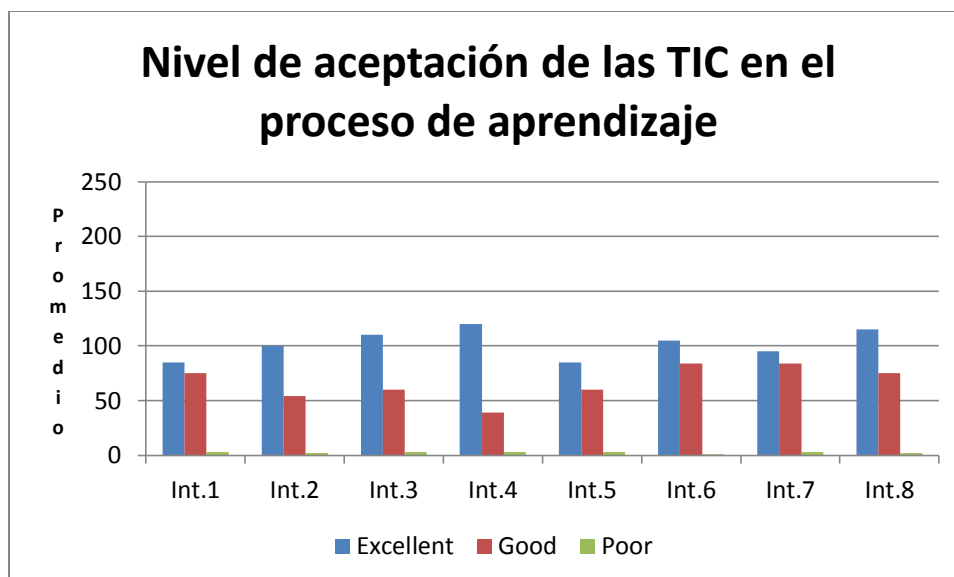
1-INSA. Grado Sexto



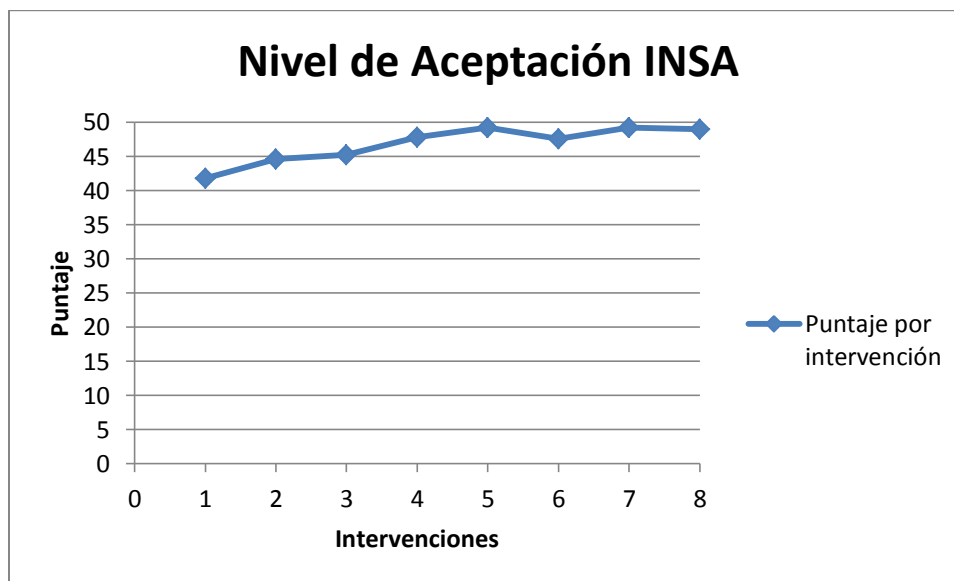


b- Lleras Camargo





Anexo 16

Gráficos de los Niveles de Aceptación de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje**1-INSA. Grado Sexto****2-Lleras Camargo. Grado Décimo**