

SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO

SUE CARIBE



ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE MEDIADOS POR AMBIENTES WEB 2.0
PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LECTURA EN INGLÉS EN LOS
ESTUDIANTES DE 10° DE LA I.E MANUEL RUÍZ DE MONTERÍA.

AUTOR:

LEVIS LEONARDO LOZANO HOYOS

DIRECTOR

DRA. ISABEL SIERRA PINEDA

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

2017

NOTA DE ACEPTACIÓN

Asesor del proyecto investigación

Jurado

Jurado

Montería, 13 de junio del 2017

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Dedicatoria:

A Dios; a mis hijos Hita María y Leonardo José; a mis padres Hita María Hoyos y Bartolome Lozano; a mi esposa Claudia Acosta; a mis hermanos, familiares y amigos por impulsar me a dar lo mejor día a día.

A Blass Jiménez (Q.E.P.D), una de las mejores personas y maestros que he conocido, quien hizo parte de los 25 Maestros de la VIII COHORTE, Dios lo tenga en su Santo Reino.

Agradecimientos:

A la Alcaldía de Montería, especialmente al Dr. Carlos Correa, a la Dra. Catalina Mariño y Deys Conde, quienes en su momento estuvieron al frente de la Convocatoria Becas para Maestría del Municipio de Montería.

A mis amigos y colegas de la I.E Mercedes Abrego.

Muy especialmente a la comunidad educativa de la I.E Manuel Ruíz Álvarez, resaltando a los estudiantes de 10⁰¹ y 10⁰² (2016), a los profesores Eduardo Correa, Mauricio Palomo y Nilson Zabaleta.

A la Dra. Isabel Sierra, mi asesora de tesis, mi cariño especial por su contribución a mi formación profesional, igualmente a mis compañeros de maestría y a mis profesores con los que compartí durante más de dos años espacios de construcción de conocimiento.

Dios bendiga a todos aquellos que estuvieron conmigo en el camino de ser Magíster en Educación de SUE CARIBE-UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	9
ABSTRACT	10
1.INTRODUCCIÓN	11
1.1 Descripción y Antecedentes del Problema	11
1.2 Formulación del Problema.....	23
2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
3. OBJETIVOS	30
3.1 Objetivo General	30
3.2 Objetivos Específicos	30
4.MARCO DE REFERENCIA.....	31
4.1 Antecedentes Investigativos	31
4.2 Marco Teórico – Conceptual	43
4.2.1 <i>Lectura y Estrategia de Lectura en la Segunda Lengua – Inglés:</i>	43
4.2.2 <i>Tiempos o Momentos Durante la Lectura.....</i>	50
4.2.2.1 <i>Rol del Lector y Uso de Estrategias de Lectura.....</i>	52
4.2.3. Enfoque Pedagógico y Didáctico Constructivista.	54
4.2.4. <i>Enfoque por Competencias:</i>	54
4.2.5 Uso de las TIC en los Procesos de Enseñanza:	55
4.2.6. Entornos Personales de Aprendizaje.....	56
4.2.7. <i>Herramientas Web 2.0 en el Contexto Escolar</i>	62
5. METODOLOGÍA	64
5.1 Enfoque y Tipo de Investigación	64
5.2 Diseño Metodológico	66
5.3 Población y Muestra.....	66
5.4 Operacionalización de Variables.....	66
5.4.1 <i>Variable Independiente y Variable Dependiente</i>	66
5.4.2 <i>Cuadro de Operacionalización de Variables</i>	67
5.5 Hipótesis	69
5.5.1 <i>Hipotesis Alterna</i>	69
5.5.2 <i>Hipotesis Nula:</i>	69
5.5.3 <i>Hipótesis según las pruebas estadísticas no paramétricas.....</i>	70
5.5.3.1 <i>Según prueba Wilcoxon.....</i>	70
5.5.3.2 <i>Según prueba U de Mann-Whitney.....</i>	70
5.6 Técnica de Recolección de la Información.....	70
5.6.1 <i>Instrumentos</i>	71
5.6.2. <i>Criterios para asignar puntajes en el Pretest y Postest.</i>	72
5.7 Validación de los Instrumentos:.....	73
5.7.1 Pruebas de Validación.....	73
5.7.2 <i>Pruebas de Fiabilidad del Pretest y Postest</i>	75
5.7.2.1 <i>Pruebas de Fiabilidad del Cuestionario Pretest</i>	76
5.7.2.2 <i>Pruebas de Fiabilidad del Cuestionario Postest</i>	78

5.8	Descripción de la Intervención:	79
5.8.1	<i>Modelo del PLTME y Funciones de los PLE</i>	80
5.9	Fases de la Intervención:	83
5.9.1	<i>Fase Preparatoria (Momento Diagnóstico- Conducta de Entrada)</i>	83
5.9.2	<i>Fase de Aplicación Pretest de Comprensión de Lectura</i>	83
5.9.3	<i>Fase de Diseño</i>	84
5.9.4	<i>Fase de Intervención:</i>	84
5.9.4.1	<i>Primera etapa:</i>	85
5.9.4.2	<i>Segunda Etapa</i>	85
5.9.4.3	<i>Tercera Etapa</i>	86
5.9.4.4	<i>Despliegue de la intervención por sesiones</i>	87
5.9.4.5	<i>Fase de Aplicación de la Prueba Postest</i>	88
5.9.4.6	<i>Plan de Análisis</i>	89
6.	RESULTADOS.....	90
6.1.1	Análisis Descriptivo.....	90
6.1.2	<i>Comparativos entre el Grupo Experimental y Control-Nivel Literal</i>	93
6.1.3	<i>Comparativos entre el Grupo Experimental y Control-Nivel inferencial</i>	93
6.1.4	<i>Comparativos entre el Grupo Experimental y Control-Nivel Crítico Pretest</i>	94
6.2	Análisis Inferencial a partir de la Comparación Pretest/Postest	97
6.2.1	<i>Pruebas de Diferencia entre el Grupo Control y el Grupo Experimental Pretest y Postest</i>	98
6.2.1.1	<i>Prueba de Mann-Whitney</i>	98
6.2.2	<i>Pruebas de Diferencia entre el Postest y el Pretest Para Grupos Relacionados</i>	99
6.2.3	<i>Pruebas de Diferencia entre el Postest y el Pretest Grupo Control</i>	99
6.2.4	<i>Pruebas de Diferencia entre el Postest y el Pretest Grupo Experimental</i>	100
7.	DISCUSIÓN	100
8.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	104
	REFERENCIAS.....	109

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1.</i> Relaciones entre preguntas, objetivos y el diseño y trabajo de campo que orientan la Investigación.....	65
<i>Tabla 2.</i> Operacionalización de Variables.....	69
<i>Tabla 3:</i> Hipótesis (Alternativa y Nula).....	70
Tabla 4. Instrumentos aplicados en la investigación, los objetivos y la población a la cual se le aplicó.....	72
<i>Tabla 5.</i> Criterios para asignar puntajes en el Pretest y Postest.	72
Tabla 6. Escala de confiabilidad _ Kuder-Richardson.....	75
Tabla 7. Estadística de Fiabilidad Pretest.....	77
Tabla 8. Estadísticas de total de elemento.....	78
Tabla 9. Estadística de Fiabilidad Postest.	78
Tabla 10. Estadística de Fiabilidad Postest.	79
Tabla 11. Cronograma de Actividades.....	87
<i>Tabla 12.</i> Cruzada Prueba Literal del Pretest	93
<i>Tabla 13.</i> Cruzada Prueba Literal del Postest	93
Tabla 14. Cruzada Prueba Inferencial Pretest*GRUPO.....	94
Tabla 15. Cruzada Prueba Inferencial Postest	94
<i>Tabla 16.</i> Comparativos entre el Grupo Experimental y Control-Nivel Crítico Postest.	94
<i>Tabla 17.</i> Comparativos entre el Grupo Experimental y Control-Nivel Crítico Postest.	94
Tabla 18. Prueba de Mann-Whitney	98
Tabla 19. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon Grupo Control.....	99
Tabla 20. Estadísticos de prueba ^{a,b} de rangos con signo de Wilcoxon Grupo Control.....	99
Tabla 21. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon Grupo Experimental.....	100
Tabla 22. Estadísticos de prueba ^{a,b} de rangos con signo de Wilcoxon Grupo Experimental)	100

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfico 1. Resultados en la escalada de comprensión lectora. Pisa 2009	17
Gráfico 2. Colombia según resultados de inglés a nivel internacional, en la escala del EF EPI, el ranking mundial más grande según su dominio del inglés de 2017.....	18
Gráfico 3. Colombia, niveles de competencias en segunda lengua a nivel regional- según la escala del EF EPI, el ranking mundial más grande según su dominio del inglés de 2017	19
Gráfico 4. Relación usuario-sistema de gestión de cursos en un PLE.	58
Gráfico 5. Relación usuario-elemento en un PLE	59
Gráfico 6. Modelo de entornos por objetivos y tareas	60
Gráfico 7. Modelo de entornos por herramientas y productos	60
Gráfico 8. Modelo de entorno de temporalizado	61
Gráfico 9. Modelo del PLTME.	81
Gráfico 10. Funciones del PLE de los estudiantes.....	82
Gráfico 11. Modelo del PLE de los estudiantes dentro de la gráfica de bloques que permite crear la plataforma symboloo.com.....	83
Gráfico 12. Fases de la Investigación dentro del PLTME y PLE.....	89
Gráfico 13. Resultados Pretest y Postest Grupo Control	90
Gráfico 14. Resultados pre-test y postest grupo experimental.	92
Gráfico 15. Resultados pretest y postest grupo experimental y control.	95

LISTA DE ANEXOS

<u>Anexo 1: Pretest</u>	118
<u>Anexo 2: Intervención (Primera etapa)</u>	123
<u>Anexo 3: Fuentes y Recursos Web: Guías para la orientar el trabajo en el Personal Learning Teaching Environment y la creación de los PLE de los estudiantes</u>	125
<u>Anexo 4: Talleres Plataforma British Council</u>	129
<u>Anexo 5: Plataforma Busuu</u>	151
<u>Anexo 6: Microsoft Sway</u>	155
<u>Anexo 7: Blog: English Teaching</u>	156
<u>Anexo 8: Blogs Montería City y Montería Capital Ganadera</u>	157
<u>Anexo 9: Blogs: Levis Poesía y Niños Poetas</u>	158
<u>Anexo 10 Postest</u>	159

RESUMEN

La presente investigación buscó determinar la influencia de los entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 en el desarrollo de competencias de lectura en inglés en los estudiantes de 10° de la Institución Educativa Manuel Ruíz Álvarez de Montería. Fue un estudio cuasi experimental, cuyos resultados fueron analizados con pruebas no paramétricas (Wilcoxon y U de Mann-Whitney). En respuesta a los objetivos se diseñó y aplicó un sistema de trabajo con diferentes recursos web, de un lado, formalizando la mediación del profesor, lo que se denominó Entorno Personal para la Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje, (Personal Learning and Teaching Management Environment, PLTME), modelo basado en la propuesta de PLTRE, *Personal learning, teaching & research environment*, de Sierra, 2014, y de otra parte, en el marco del tratamiento o intervención en el que los estudiantes diseñaron e implementaron su Entorno Personal de Aprendizaje (Personal learning environment, PLE). Los contenidos enseñables se escogieron para responder a los estándares de competencias en inglés, definidos por el Ministerio de Educación Nacional y los Derechos Básicos de Aprendizaje. Con el estudio se determinó que el grupo de control, mantuvo resultados insuficientes en los tres niveles de comprensión de lectura (literal, inferencia y crítico) en las pruebas pretest y posttest, mientras que el grupo experimental, que tuvo un rendimiento insuficiente en la prueba previa, mejoró significativamente los tres niveles de comprensión de lectura después de la intervención.

PALABRAS CLAVES: Lengua extranjera- inglés, Entorno Personal de Aprendizaje, PLE, Entorno Personal para la Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje (PLTME), Habilidades comunicativas, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

ABSTRACT

This paper shows the results of an investigation in order to determine the influence of the Personal Learning Environments to develop English reading skills of the 10th grader students in Manuel Ruíz Álvarez High School in Montería. This is a quasi-experimental study. To collect information two English reading comprehension tests were carried out, before and after the treatment. The information was analyzed using SPSS v 7.0, taking into account the non-parametric Wilcoxon and Mann-Whitney U tests. In response to the objectives, a work system with different web resources was designed and implemented; the first one, to formalize the teacher mediation was called Personal Learning Teaching Management Environment, (PLTME), based on the proposal of PLTRE, Personal learning, teaching & research environment, Sierra, 2014; and the second one, the treatment in which students designed and implemented their Personal Learning Environment, (PLE). The teachable contents were chosen to respond to the standards of competences in English, and the Basic Rights of Learning defined by the National Ministry of Education. With the study we determined that the control group maintained insufficient results at all three levels of reading comprehension (literal, inferential and critical) in the pretest and posttest, whereas the experimental group, which had low performance in the pretest, significantly improved the three levels of reading compression after the intervention.

KEYWORDS: English as a Foreign Language, Personal Learning Environment, Personal Learning Teaching Management Environment, Communication Skills, Information and Communication Technologies.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Descripción y Antecedentes del Problema

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es cada día más frecuente en los procesos de enseñanza y aprendizaje; igualmente, los entornos personales de aprendizaje son promovidos por teóricos y expertos; por ello, cada vez incursionan más como herramientas de aprendizaje. Attwell, 2007; Adell & Castañeda, 2010; Marín, V., Negre, F., & Pérez, A. (2014); Calvo 2012). El internet es uno de los recursos más usados al momento de buscar información; así mismo el uso de computadores y de software educativos en los procesos de enseñanza genera nuevas teorías, enfoques de aprendizaje y enseñanza en los que las TIC tienen gran relevancia.

Es pertinente establecer que la enseñanza y aprendizaje del inglés es una necesidad actual, debido a que es el idioma más usado para la comunicación internacional, igualmente en el campo de la ciencia y la tecnología. Por esta razón, muchos países alrededor del mundo lo han incluido como área fundamental y obligatoria en el currículo escolar, en cada uno de los niveles y grados de los establecimientos educativos públicos y privados.

Concretamente en Colombia, la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 en su artículo 5 “Fines de la Educación”, punto 5, expone que uno de los propósitos de la educación en el país es generar y ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos humanísticos, la enseñanza de un idioma hace parte de ello. Más adelante, en el artículo 23, establece las áreas obligatorias y fundamentales, incluyendo nueve grupos de áreas, entre ellas el área de humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. La enseñanza y aprendizaje del inglés implica el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas, el habla, la escucha, la lectura y la escritura; por tanto, y

siendo el centro de de esta investigación la habilidad lectora conviene fundamentar teóricamente tales procesos:

La lectura hace parte de las cuatro habilidades comunicativas, es una habilidad receptiva, en la que el lector pone a prueba sus pre-saberes y su herencia cultural para decodificar el mensaje o propósito del texto, esto implica entender su lenguaje, la intensión de las palabras, de las oraciones, de las diferentes expansiones gramaticales y semánticas del mismo.

Adams y Collins (1985) expresan que inicialmente la lectura se describe como el proceso por el que se pasa de elementos gráficas a la palabra hablada. Sostentan que lo que se debe entender por lectura es la habilidad de decodificar el significado, tanto explícito como implícito, de un texto escrito. Perfetti (1986) define la lectura como la capacidad para decodificar o transformar las palabras impresas en palabras habladas. Esta demarcación se refiere a un campo de actuación restringido y permite el examen de un reducido conjunto de procesos. Goodman, (1967) expresa que al leer en una lengua diferente a la materna, el proceso de lectura debe ser flexible y permitir diferencias en los sistemas de lenguas que difieren en su ortografía, en las características de tipos de textos y en la habilidad y propósitos del lector. En el proceso de lectura de una segunda lengua, usualmente se detectan similitudes en el uso de las estrategias; tales como lo es la traducción, el proceso de adivinar significados, con el objetivo de tener una visión del contenido del texto. En la lectura de textos en segunda lengua, se puede perder motivación durante el proceso, al estar condicionado por habilidades como el manejo de vocabulario, la gramática y la comprensión del mensaje, captar la idea general de un texto, etc. Los investigadores han desarrollado modelos, estrategias, técnicas o procedimientos para favorecer y analizar los procesos lectores, por ejemplo, el “bottom-up and top-down process”. Estos patrones son útiles en cuanto a la comprensión de textos, con reconocimiento de expertos en el tiempo. Grabe et al.,

(2002) plantean que toda lectura sigue un patrón mecánico, en el cual el lector crea pieza por pieza la traducción mental del texto, con pequeñas interferencias del conocimiento propio; se realiza paso a paso la lectura, se parte de un conocimiento mínimo hasta ampliar los propios basados en la lectura, teniendo en cuenta la visión y el contexto en el cual se desenvuelve. Con relación al sistema “Top-down models” Grabe et al., (2002) argumentan que la lectura es motivada por los objetivos y expectativas del lector, al tener una variedad de expectativas sobre la información del texto, parte de inferencias, relaciona los conocimientos previos y a partir de allí inicia la lectura, lo que permitirá ratificar las expectativas, agregar más conocimientos o refutar lo que anteriormente había establecido en sus objetivos.

A pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional, a través del Programa Nacional de Bilingüismo, cuyo principal objetivo es “tener ciudadanos capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural”¹ los resultados no han sido los esperados, tanto en el contexto nacional, regional y local. Específicamente en el Municipio se desarrolla el programa Montería Bilingüe, se gesta desde la Secretaría de Educación Municipal (SEM), tiene como objetivo “orientar y fortalecer la enseñanza de la segunda lengua, en cuanto a metodología y didáctica”. Siendo el fuerte del programa la capacitación docente a través de redes y pares académicos. A pesar de los esfuerzos, de los entes gubernamentales, en Colombia se estudia inglés desde el preescolar, (1 año), durante la básica y media (11 años más), y al final, la gran mayoría como lo reportan las estadísticas de las pruebas censales no alcanza los desempeños propuestos, al no “evidenciar competencias para mantener una conversación en segunda lengua, o usar el idioma para hablar, escribir o simplemente

¹ Se espera que a partir del año 2019, todos los estudiantes terminen su educación media con un nivel intermedio, B1 según los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés. (Ministerio de Educación Nacional (2007).

entender y leer sobre asuntos relacionados con su cotidianidad y el entorno académico”, los cuales son aspectos establecidos y evaluados por el MEN para el nivel A1; esta situación es evidenciada igualmente en el análisis estadístico de los años 2014, 2015 y 2016 de las pruebas Saber 11° (área de inglés) de la I.E Manuel Ruíz Álvarez. Particularmente, en la habilidad comunicativa de lectura, se les dificulta comprender textos.

Ante este panorama, es preciso analizar las causas por las cuales los estudiantes muestran estas dificultades, entre ellas:

- Recursos limitados: Alto costo de materiales didácticos para el área (libros, audios, videos, software, etc.). Así mismo, el hecho de ser elaborados por editoriales internacionales, hace que estos no atiendan a circunstancias específicas del contexto. Vale la pena señalar que existen sitios web para su enseñanza y aprendizaje, pero estos no son usados frecuentemente por los estudiantes, por situaciones similares a las anteriormente descritas. Se precisa decir que la I.E Manuel Ruíz Álvarez, no aporta suficiente material didáctico para trabajar los contenidos del área, los estudiantes no están motivados para aprender inglés. Los docentes a través de su quehacer diario (revisión de exámenes, trabajos, cuadernos, preguntas en clase, análisis e interpretación de textos etc.) han detectado debilidades relacionadas con la comprensión lectora y el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje listening (escucha), speaking (habla), reading (lectura), and writing (escritura).
- Metodologías poco efectivas y hacinamiento en las instituciones: Aunque actualmente, las orientaciones, teorías o enfoques comunicativos proponen no enseñar vocabulario aislado o limitarse a la enseñanza de estructuras gramaticales, esto aún persiste, sobre todo por aquellos docentes que no dominan a la perfección el idioma, (El MEN a través de los programas de incentivos para maestros de inglés busca la cualificación docente y anualmente realiza

convocatorias para inmersiones, donde se pretende llevar a los docentes de un nivel A1 a A2, y de A2 a B1; siendo este último el nivel que deben tener los estudiantes al culminar el 11º). Además, en la mayor parte de las instituciones públicas el número de estudiantes por curso, es de 45, en la I.E Manuel Ruíz Álvarez hay grupos que sobrepasan este número.

- Estatus del inglés y motivación: algunos estudiantes, especialmente de los contextos socioculturales y económicos menos favorecidos no ven la relevancia a su aprendizaje, ya que este se ha convertido en una asignatura más del plan de estudio y no le ven aplicabilidad en la cotidianidad. “En la I.E Manuel Ruíz Álvarez a los alumnos no les gusta aprender inglés. Ellos lo ven como algo difícil, estudian la lengua por obligación, porque hace parte del plan de estudio y es evaluado por el ICFES. (Respuesta dada por una docente del área de la I.E al preguntarle por el estatus de la lengua en la institución).

- Los docentes de primaria y preescolar no son usuarios del idioma: esto realmente es una limitante, pues la mayor parte de los estudiantes, sólo aprenden vocabulario aislado durante el preescolar y los grados de básica primaria; así, cuando llegan al bachillerato no manejan las competencias básicas que deben poseer al iniciar este ciclo. Igualmente, existen casos extremos en que esta asignatura no es trabajada en primaria, (aparece en el horario, pero los docentes al no estar cualificados, no dominan el idioma, no desarrollan las clases, o enseñan vocabulario aislado, con mala pronunciación). “Por ejemplo, en la I.E Manuel Ruíz Álvarez, en grado 10º los estudiantes ya deben manejar varios temas y comunicarse en inglés; más un 80%, no se presentan así mismo de manera fluida, suministra información personal, hablan y escriben sobre temas cotidianos o de interés general; entre otros aspectos mínimos que deben manejar, lo cual dificulta seguir los procesos y trabajar las temáticas que corresponden a dicho grado”. Los docentes de inglés son enfáticos en decir que “la falta de docentes capacitados en el área, en

básica primaria ha incrementado el problema de aprendizaje del idioma en la institución”. Esto está registrado en el diagnóstico realizado a los estudiantes al iniciar el año escolar.

- Panorama de actualización de los ambientes con estrategias didácticas y de evaluación contemporánea mediadas por TIC: Es importante señalar que en la I.E Manuel Ruíz Álvarez los entornos personales de aprendizaje como metodología o enfoque de enseñanza no es aplicado, y es poco o nada lo que se conoce al respecto de su uso y ventajas; lo que es aún más crítico es que a pesar de que existe un aula digital y una de informática, son subutilizada por los docentes de las áreas diferentes a la de informática; por ello, la propuesta da acogida al uso de las TIC, en la enseñanza del inglés y parte de los PLE para el desarrollo de competencias de lectura. Igualmente, pretende con ellos motivar a los estudiantes a aprender la lengua, generar conocimiento y crear hábitos de estudio).

- Problemas de comprensión de lectura en lengua materna y en segunda lengua: el problema de comprensión lectora no es exclusivo en la segunda lengua; también lo es en lengua materna lo que aún es más preocupante; las dificultades lectoras de los estudiantes colombianos son evidenciadas año tras año en los resultados de las diferentes pruebas de estado, así como en pruebas internacionales como PISA, la cual es una evaluación desarrollada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con el objetivo de “Proporcionar indicadores de eficacia, equidad y eficiencia de los sistemas educativos, fijar puntos de referencia de comparación internacional y dar seguimiento a las tendencias en el tiempo”. (Plataforma de la Fundación Carlos Slim). Tal como se registra en la gráfica 1, Prueba PISA 2009, Colombia se ubica entre los países con más bajo porcentaje a nivel mundial en cuanto a la habilidad de comprensión de lectora.

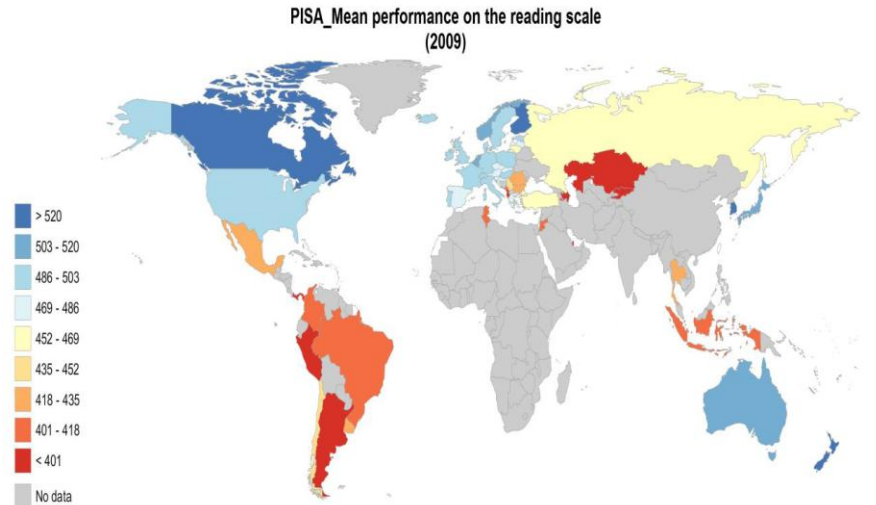


Gráfico 1. Resultados en la escalada de comprensión lectora. Pisa 2009

Fuente: PISA 2009 Reading StatPlanet.PNG. <http://www.statsilk.com/maps/statplanet-world-bank-open-data>.

En el 2015, la prueba Pisa fue tomada por 72 países y la I.E Manuel Ruíz Álvarez hizo parte de las instituciones Colombianas cuyos estudiantes la presentaron. Los resultados muestran que se mejoró un poco con relación a la Prueba de 2009. En lectura se evaluó la comprensión de textos escritos. Esta competencia implica también, según la OCDE "facultades de interpretación, reflexión y capacidad de utilizar la lectura para realizar objetivos personales. Aunque Colombia mejoró sus resultados en las pruebas, sigue estando rezagado en comparación con el promedio de los países miembros de la OCDE en las tres áreas evaluadas. Singapur se ubicó en el primer lugar de todas las pruebas; en el caso de lectura, con 535 puntos. Colombia obtuvo 425 en lectura, el puntaje más alto de las tres áreas, y el promedio general de la OCDE fue de 493 en esa misma. Chile obtuvo 459. Los mejores países en esta materia son, en su orden, Singapur, China, Canadá, Finlandia, Irlanda, Estonia, Corea del Sur, Japón, Noruega, Nueva Zelanda y Alemania. A nivel general, Colombia pasó de tener 376 a 390 puntos, y ascendió una posición,

ocupando el puesto 54 por debajo de Argentina, Chile y Uruguay, y por encima de México, Brasil, Perú y República Dominicana.²

- Con relación a los niveles de competencias en inglés a nivel internacional, Colombia aparece en el EF EPI, el ranking mundial más grande según su dominio del inglés en el puesto 49 entre 72 países, con una puntuación de 48,41 lo cual es un nivel muy bajo. Al interior del país los resultados muestran a las regiones y departamentos con promedios bajos y muy bajos. Tal como se puede apreciar en las siguientes gráficas.



Gráfico 2. Colombia según resultados de inglés a nivel internacional, en la escala del EF EPI, el ranking mundial más grande según su dominio del inglés de 2017

Fuente: EF Education First 2017 en: <http://www.ef.com.co/epi/regions/latin-america/colombia/>

² Artículo publicado en el Periódico Nacional El Tiempo. 06 de diciembre 2016, 04:14 p.m. En: <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/los-mejores-paises-en-las-pruebas-pisa-2016-42082> y <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/resultado-de-colombia-en-las-pruebas-pisa-2016-43510>

NIVELES DE INGLÉS POR PROVINCIA Y CIUDAD

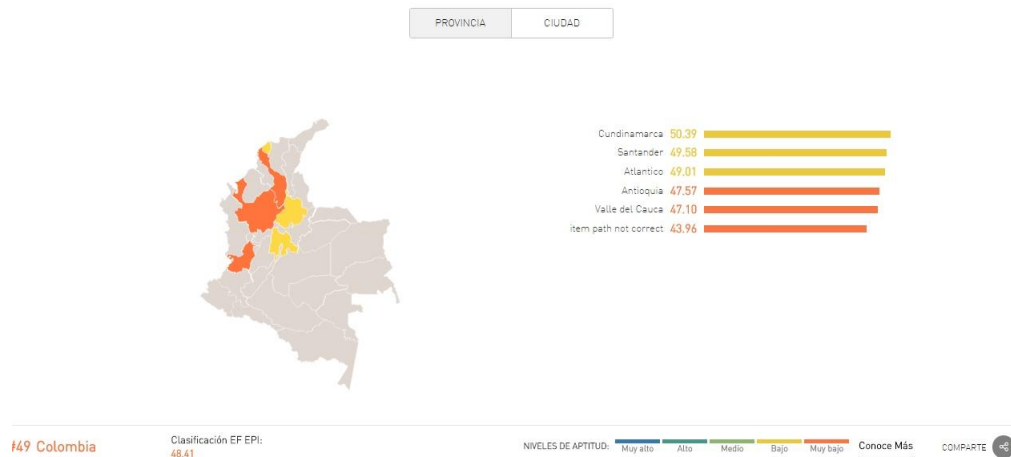


Gráfico 3. Colombia, niveles de competencias en segunda lengua a nivel regional- según la escala del EF EPI, el ranking mundial más grande según su dominio del inglés de 2017

Fuente: EF Education First 2017 en: <http://www.ef.com.co/epi/regions/latin-america/colombia/>

- En lo concerniente a las estrategias de lectura abordadas en la intervención, antes de cada lectura propuesta en los talleres, el conocimiento de los aprendices era escaso o las desconocían totalmente, su capacidad de comprensión de lectura se quedaba en la literalidad del texto, los jóvenes no habían definido unas estrategias que les permitieran mejorar su capacidad para comprender. La lectura es una de las habilidades en las cuales ellos mostraban mayor grado de dificultad, al solicitarle a los cuatro docentes del área de inglés de la I.E que calificaran de 1 a 5 el nivel de lectura comprensiva de sus estudiantes el promedio ponderado de su calificación fue de 2.1, planteando que estos resultados se deben al poco interés de los estudiantes para aprender, a no tener los elementos necesarios para practicar dicha lengua (laboratorio de inglés) y a no poseer los conocimientos previos correspondientes a cada grado. (Estructuras gramaticales y vocabulario).

Además, los componentes de lectura crítica e inglés no fueron los mejores promedios en las pasadas pruebas de estado, año 2016 (50,37 y 48,47 respectivamente). Lo que refleja unos bajos

desempeños y niveles de competencia de lectura de los estudiantes, incluso en lengua materna; la idea de determinar la influencia de los entornos personales de aprendizaje en el desarrollo de comprensión lectora en inglés en los estudiantes de 10° grado, nace de la necesidad de convalidar estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, para a partir de ellas darle solución a esta problemática.

Al respecto, resulta pertinente decir que los docentes de inglés coinciden en ver el internet y las TIC como herramientas para investigar y trabajar los contenidos del área; manifiestan que es importante la información que puede aportar la red para su trabajo y se muestran interesados en utilizar e incorporar las TIC a su labor docente; igualmente, les gustaría contar con herramientas TIC que proporcionen elementos y recursos para favorecer la creación y uso de entornos personales de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión de lectura en sus estudiantes.

A partir de estas apreciaciones y como docente de inglés, conocedor de la necesidad apremiante de incursionar y preparar a los estudiantes para el contexto global y de las comunicaciones internacionales espero desarrollar en los estudiantes de 10° grado las habilidades comunicativas que les permitan interactuar con los compañeros, amigos y docentes usando la segunda lengua, hablar de ellos, de la gente en general; “presentarse, a sí mismo, a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias, las personas que conoce; hablar de su colegio, materias favoritas, gustos, afinidades deportivas, pasatiempos; entender y usar expresiones cotidianas, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo personal; brindar información básica sobre sí mismo, su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, profesiones; preguntar y responder sobre temas de interés personal, entender, hablar, leer y escribir sobre temas relevantes acorde a su edad y grado. Deseo que puedan interactuar y relacionarse de forma sencilla y espontánea en segunda lengua con profesores y

compañeros y en lo posible, dado el caso con nativos de la lengua; que sean capaces de comunicarse para realizar y resolver tareas simples y cotidianas que no requieren más que el diálogo y el intercambio de información sobre asuntos cotidianos”, habilidades mínimas que deben manejar los estudiantes. Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006); más la realidad dista bastante del deseo y las exigencias del MEN; concretamente, la población objeto de estudio, estudiantes de 10° grado se encuentran en el nivel A-, según el diagnóstico de grado hecho por los docentes del área, lo cual quiere decir que no evidencian comprensión y utilización de expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato, algunos se les dificulta presentarse a sí mismos y a otros, pedir y dar información personal sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce, cuando deberían alcanzar el nivel B1.1 descrito en los niveles de desempeño del Marco Común Europeo, (MEN, 2006).

Esta información se obtiene a partir de los siguientes procesos de recolección y análisis de la información:

- Entrevistas realizadas a estudiantes y a los docentes de la institución educativa en mención, para registrar sus apreciaciones, acerca de los procesos de lectura en la segunda lengua de los estudiantes.
- Observación de clases donde se realizan actividades de lectura.
- Revisión de análisis estadístico, de las pruebas ICFES 2011 – 2016. En los cuales, se pudo verificar que los promedios de los resultados de las pruebas ICFES del área de inglés, aunque vienen aumentando, aún no alcanzan los niveles de satisfacción, porque la mayor parte de los estudiantes no obtienen los niveles específicos del grado 11, (nivel B1) siendo el

promedio del año 2011 de 39.24%; 2012 de 41%; 2013 de 39.55; 2014 de 45.76; 2015 de 46.19 y 2016 de 48.47.

Cabe anotar que como propuestas tendientes a mejorar los niveles de motivación hacia el aprendizaje del inglés fueron incluidos dentro del plan operativo del área, la realización del día del inglés, se lleva a cabo en el mes de septiembre, en él los estudiantes participan en actos culturales y olimpiadas de inglés, (pruebas que en general evalúan vocabulario y gramática). Estas actividades, aunque motivan a los estudiantes a participar haciendo uso de la segunda lengua, no aportan a la formación de hábitos de lectura en inglés y por ende no desarrollan las competencias lectoras de los estudiantes.

Otros eventos realizados en la institución y que aparecen en el mismo plan operativo es el English Day, donde los chicos muestran sus talentos y habilidades comunicativas en segunda lengua, cantan, bailan, actúan, recitan etc; pero este tiene como finalidad la motivación hacia el aprendizaje de la segunda lengua, y no el desarrollo de competencias de lectura. De igual forma, es preciso anotar que el docente investigador ha llevado a cabo propuestas pedagógicas que dentro del ámbito local y nacional han recibido reconocimientos como experiencias significativas, tales como el Proyecto “Desarrollo de habilidades comunicativas en inglés a través de las TIC y textos literarios, el cual fue diseñado para favorecer las habilidades comunicativas en inglés y dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con la presente investigación se retoma parte de su constructo con intenciones de documentarlo y generalizarlo como modelo, pero se precisa aclarar que los dos grupos de estudiantes que se toman como muestra en el proyecto no han sido intervenidos con estas estrategias. Lo que le aporta un valor agregado a la investigación porque permitirá determinar la efectividad de las mismas para el

desarrollo de competencias de lectura en inglés, con un estudio más profundo de corte investigativo.

1.2 Formulación del Problema

Ante la problemática anteriormente planteada surgen a diario múltiples preguntas acerca de cómo mejorar los procesos de aprendizaje de este idioma. ¿Qué metodología utilizar? ¿Cómo motivar a los estudiantes para aprender inglés? ¿Qué recursos utilizar? ¿Cómo conseguirlos? ¿Cómo crearlos? ¿Cómo facilitar el aprendizaje de un idioma en un medio donde existen pocas oportunidades para practicarlo? Ya que los estudiantes después de tres o cuatro horas semanales de clase no cuentan con espacios académicos y lúdicos para poner en práctica sus conocimientos ¿Cómo crear estos espacios?

Específicamente en lo que concierne a la comprensión de lectura de los estudiantes de 10° grado surgen los siguientes:

¿Cuál es el nivel de comprensión de lectura en inglés de los estudiantes de 10° grado de la I.E Manuel Ruíz Álvarez? ¿Qué estrategias de lectura pueden ser efectivas para el desarrollo de comprensión lectora en inglés en los estudiantes de 10° de la I.E Manuel Ruíz Álvarez? ¿Qué valor agregan los recursos tecnológicos a los ambientes de aprendizaje? ¿Cuál es el aporte de la interacción en red y con recursos web 2.0 al desarrollo de los estudiantes? ¿Qué procedimientos pueden ayudar a identificar la presencia de diferencias significativas entre estudiantes que desarrollan procesos de aprendizaje intervenidos por entornos personales de aprendizaje y los que trabajan con modelos de aprendizaje convencional? ¿Puede la lectura ser mediada con ambientes web 2.0? ¿Qué valor agregan estos entornos al desarrollo de competencias de lectura en inglés y los estudiantes que desarrollan sus procesos bajo modelos de enseñanza convencional?

Todos estos interrogantes llevaron a plantear un problema de investigación para darle solución a la problemática anteriormente descrita, partiendo de la siguiente pregunta:

¿Cuál es la influencia de los entornos personales de aprendizaje mediados con ambientes web 2.0 en el desarrollo de competencias de lectura en inglés en los estudiantes de 10° grado de la I.E Manuel Ruíz Álvarez?

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Mac Luhan, (1968) afirma que dado el desarrollo tecnológico y la globalización el mundo puede considerarse como una aldea global; hoy los medios de comunicación masivos, especialmente el internet nos conectan, permiten mayor interacción, facilita transacciones financieras y estar enterado del acontecer internacional. Andrade y Gómez (2008) sustentan a su vez que el internet se ha convertido en una herramienta que cada día tiene más valor en el campo educativo. Por ello, determinar la influencia del uso de entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 para el desarrollo de la comprensión de lectura en inglés de los estudiantes de 10° grado de la I.E Manuel Ruíz Álvarez en Montería permite esclarecer la influencia de estos recursos y medios en el aprendizaje de los estudiantes, así cómo hacerlos más útiles y efectivos. De hecho, ellos son en sí, una manera de poner en contacto a los jóvenes con la segunda lengua dentro del aula y en espacios fuera del salón de clase. Consecuentemente, se aportan alternativas de solución a los diferentes aspectos que causan los problemas objetos de estudio, así por ejemplo, los entornos personales de aprendizaje mediados con ambientes web 2.0 se convierten en una forma de suplir la carencia de recursos para el área de inglés en la institución, los recursos TIC, que resultaron de estos hacen parte del material didáctico institucional para favorecer el aprendizaje del idioma, por cuanto el Personal Learning Teaching Management Environment, PLTME, (Entorno Personal para la Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje, EPGEA), del docente investigador, y los PLE mediados con ambientes web 2.0 de los estudiantes, que incluyen plataformas para aprender y enseñar del British Council, poseen materiales de audio y video, y un sinnúmero de recursos multimediales con tecnología de Microsoft, que favorecen una nueva dinámica en el aula de clases, estos

aportan al uso de nuevas metodologías para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Igualmente, las dinámicas de trabajo propuestas en el proyecto dan un estatus diferente al inglés y motiva a los estudiantes a interactuar usando la lengua, puesto que los recursos tecnológicos de la institución están al servicio del área. Además, las herramientas resultantes de la presente investigación están disponibles para toda la comunidad educativa, los alcances del proyecto son socializados con la misma, especialmente con los docentes del área, tanto de preescolar, primaria y secundaria, lo cual sirve de motivación y aprendizaje entre pares para aportar a unos mejores procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ende, la sistematización, diseño e implementación de la propuesta sirve de plataforma para dar a conocer el uso de los entornos personales de aprendizaje como metodología o enfoque de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora.

Por otro lado, la propuesta es significativa y funcional al ser en sí misma un agente motivador para el aprendizaje, ya que la web se convierte en una herramienta útil en los procesos de aprendizaje, debido a que los estudiantes pueden acceder a ella en cualquier momento y lugar. Así mismo tanto, el PLTME y los PLE, sirven como escenario para el desarrollo y reconocimiento de potencialidades individuales y trabajo diferenciado con los alumnos con distintos estilos e intereses de aprendizaje, también permiten combinar entretenimiento y actividades de formación generadoras de motivación extrínseca.

Además, los estudiantes de grado 10° poseen pocos recursos económicos y el hecho que las lecturas y actividades se encuentren en el entorno creado permite reducir los costos en fotocopias y compra de textos, por cuanto la mayor parte de las actividades son desarrolladas en horas de clase en el aula digital de la institución.

Con la implementación de la presente propuesta se logra determinar la influencia de los medios en cuestión para mejorar los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes de 10°

grado, lo que a largo plazo aportará a mejorar los resultados de las pruebas ICFES, lo cual será de gran impacto en la comunidad educativa. Así mismo, existen antecedentes de investigaciones frente a problemas similares que han sido abordados a través del uso de los entornos personales de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión lectora. Por ejemplo; Calvo (2012) plantea que los entornos personales de aprendizaje se han convertido en una fórmula de aplicación de las TIC a los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, desde los académicos hasta los más informales al definir potencialidades pedagógicas y teorías de aprendizaje, proporcionar herramientas, recursos y aplicaciones 2.0 en forma de plataformas virtuales para su aprovechamiento didáctico.

En el mismo horizonte Sánchez y Salvador (2010) describen los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje, desde una perspectiva constructivista de orientación socio-cultural, haciendo énfasis en el potencial transformador de los entornos virtuales y la capacidad para mediar las relaciones entre profesores, estudiantes y contenidos. Marín, Negre, y Pérez (2014) argumentan que los PLE favorecen los procesos de aprendizaje, relacionando elementos y soportando su tesis en los constructos de expertos; los definen como estrategias que facilitan y promueven el aprendizaje colaborativo, donde el alumno es autónomo en su propio aprendizaje. Los PLE son definidos por los expertos como el conjunto de todos los recursos, herramientas, materiales y talento humano que una persona conoce y utiliza para aprender a lo largo de su vida Adell y Castañeda (2010), así como Wheeler (2009), señalan que los PLE involucran la gestión de la información relacionada con la gestión personal del conocimiento; la creación de contenidos y conexión con otros, lo que se conoce como red personal de aprendizaje o conocimiento. Los PLE implican un cambio en la educación a favor del aprendizaje centrado en el alumno. Por tanto, los PLE facilitan al alumno tomar el control para la gestión de su propio

aprendizaje, a partir de objetivos de aprendizaje, la comunicación con otros en el proceso de aprendizaje y todo aquello que contribuye al logro de los objetivos. Salinas (2013).

Todo lo anterior aporta a la consolidación de los entornos personales de aprendizaje en el desarrollo de la comprensión de lectura en inglés en los estudiantes de 10° grado de la I.E Manuel Ruíz Álvarez en Montería, ya que el estado del arte permite pensar en estos como una alternativa para mejorar los procesos lectores en lengua extranjera. El estudio es pertinente por cuanto determina la influencia de los entornos personales de aprendizaje mediados con ambientes web 2.0 en el desarrollo de competencias de lectura, esto aporta sin duda nuevas metodologías en la I.E para mejorar la situación de la enseñanza y aprendizaje del inglés, lo cual es prioridad ya que las evaluaciones nacionales e internacionales incluyen la valoración de esta habilidad a través textos extensos. La propuesta plantea entonces una serie de talleres y rutas de lectura con las cuales se hace un seguimiento sistemático teniendo en cuenta las estrategias de lectura por información específica, lectura para definir temática y lectura por detalles, con el objetivo de mejorar la comprensión lectora en inglés, lo cual es prioritario para aportar estrategias que llevaran a los estudiantes de 10° grado a pasar del nivel de lectura de tipo literal, al inferencial y crítico. El nivel literal es el más bajo en rango de comprensión de textos, ya que quien lee hace una transcripción exacta de lo leído, sin analizar, inferir o llegar a los demás procesos interpretativos. Barletta et al., (2002), hace referencia al mismo como el proceso de decodificación, como puerta de acceso al texto, más no se trasciende de lo meramente textual". (p. 27). La lectura de tipo inferencial permite hacer deducciones, inferencias a partir de lo leído, lo cual es un nivel mayor en la habilidad para comprender o interpretar textos. Barletta et al., (2002), argumenta que en este nivel el lector es capaz de acoger toda la globalidad de un texto, su macroestructura, ya que posee la habilidad para captar y relacionar las pistas, las señales y los

intersticios encontrados en el texto que desembocan en conjeturas y asociaciones semánticas” (p. 27). A su vez el nivel crítico al ser el nivel más alto, implica tener la capacidad para analizar un texto. En este estadio, el lector reconoce cual es la intención del texto, establece una posición o punto de vista frente al mismo, crea y produce a partir de lo leído. De acuerdo con Barletta et al., (2002), el nivel, involucra también, “la activación de conocimientos previos, ir más allá de la construcción semántica, descubrir e interpretar las intenciones comunicativas del escrito, de esta forma el lector adquiere la habilidad de relacionar los conocimientos adquiridos, desarrollando una postura crítica para construir y producir conocimientos” (p. 27). Con el desarrollo del nivel crítico se logra la comprensión lectora a través de la elaboración o representación mental del texto que se lee. Igualmente, con la investigación se propuso explorar un estamento que el investigador ha titulado “más allá de la lectura” (beyond reading), el cual, atendiendo a las posturas de los autores anteriormente relacionados podría citarlo dentro del nivel crítico, pero el docente investigador se centró en confrontar a los estudiantes con la vivencia diaria a partir de lo leído, con la forma como percibe su realidad a partir de los textos propuestos; es decir, se buscó confrontar la experiencia de los estudiantes a partir de los textos leídos para llevarlos a encontrarse con su realidad y la manera como explora su propia existencia.

Finalmente, el desarrollo de esta intervención podría servir de apoyo pedagógico a las instituciones públicas que hacen parte del programa Montería Bilingüe y a las que se integren al mismo en el futuro.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

- Determinar la influencia de los entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 para el desarrollo de competencias de lectura en inglés en los estudiantes de 10° de la I.E Manuel Ruíz Álvarez.

3.2 Objetivos Específicos

- Modelar y evaluar un entorno para la gestión de la enseñanza desde la perspectiva de tecnologías aplicadas al desarrollo de competencias lectoras en inglés.
- Implementar estrategias orientadas al diseño de entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 para el desarrollo de las competencias lectoras en inglés de los estudiantes de 10° de la I.E Manuel Ruíz Álvarez.
- Verificar la presencia de diferencias significativas entre estudiantes que desarrollan procesos de aprendizaje basados en entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 y estudiantes que desarrollan sus procesos bajo modelos de enseñanza convencional.

4. MARCO DE REFERENCIA

4.1 Antecedentes Investigativos

A continuación se presenta un recorrido sobre investigaciones recientes, acerca del uso de entornos personales de aprendizaje, los procesos para el desarrollo de competencias de lectura en inglés, investigaciones concernientes a la implementación de ambientes web 2.0 y demás aspectos que guardan relación con la implementación de las TIC en los procesos de aprendizaje, por la relación que estos tienen con los PLE, con el objetivo de situar la presente investigación frente a estudios realizados en diferentes contextos. Para su sistematización se ha tenido en cuenta caracterizaciones que permiten establecer comparaciones entre las mismas, así como su relación y aporte a la propuesta investigativa en cuestión, teniendo en cuenta principalmente las categorías de estudio de esta investigación (entornos personales de aprendizaje y desarrollo de competencias de lectora en inglés). El camino investigativo al respecto inicia en la esfera internacional, luego pasa al plano nacional y finaliza en el contexto regional y local.

Al consultar sobre los entornos personales de aprendizaje y las TIC en la enseñanza en el contexto internacional se encuentran trabajos interesantes entre ellos:

Desde España, Calvo (2012) nos presenta un trabajo titulado “Entornos personales de aprendizaje en red: relación y reflexión dialéctico-didáctica a partir de plataformas virtuales”. Argumenta que “los entornos personales de aprendizaje (PLE por las siglas en inglés de Personal Learning Environment) se han convertido en una fórmula de aplicación de las TIC a los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, desde los académicos hasta los más informales”. (CALVO, 2002. pág. 173). Igualmente, plantea que la forma en que estos entornos se conjugan e interrelacionan, definen tanto las potencialidades pedagógicas que presentan como las teorías de

aprendizaje subyacentes. Herramientas, recursos y aplicaciones 2.0 en forma de plataformas virtuales son desarrollados siguiendo diferentes lógicas de unión, las cuales determinan su aprovechamiento didáctico. Este estudio pretende dibujar trazos generales acerca de los principales esquemas que los PLE pueden seguir, analizando las funciones que cada plataforma virtual asume, la manera en que estas piezas se incluyen en los distintos procesos de aprendizaje, así como la intencionalidad, la acción y los modelos de comunicación puestos en marcha. Para la presente investigación el trabajo referenciado permite aclarar la conveniencia de intervenir el problema de investigación con los entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 para crear un escenario que responda a las necesidades de la población objeto de estudio. Más cuando en su estudio Calvo (2012) propone una reflexión a partir de la implantación de estos modelos, justificando las posibles dificultades, así como una visión crítica que tiene como objetivo afinar las aplicaciones formativas de las herramientas tecnológicas: didáctica, software libre, dualidad continente/contenido, etcétera.

Similarmente, García y Perera, (2007), realizan en España la investigación titulada la Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje, en esta analizan los procesos de comunicación asincrónica en foros de *e-learning*. Esta investigación desarrolla un sistema de categorías que permite el análisis de la interacción didáctica y presenta el análisis de los datos obtenidos mostrando la importancia de atender a los elementos de comunicación social, cognitiva y didáctica para que el aprendizaje en contextos virtuales se desarrolle de manera más eficaz. Los investigadores sustentan que fue conveniente intervenir el problema de investigación con la implementación de estrategias que involucran hacer acopio de elementos TIC, a través de los entornos personales de aprendizaje para crear un escenario acorde a los gustos y exigencias intelectuales y emotivas de la población

objeto de estudio. El estudio se basó en el análisis de los mensajes enviados a los foros de discusión de diez cursos de *e-learning* organizados en la Universidad de Sevilla. Estos cursos responden a actividades de máster o doctorado que la Universidad desarrolla. Los cursos fueron de una duración variable: entre seis meses y un año. Se recurrió a la elaboración de un sistema de categorías. Este sistema de categorías se basó en las aportaciones del modelo desarrollado por Anderson, Garrison, Archer y Rourke. Estos autores diferencian tres grandes dimensiones en el análisis de la interacción *on-line*: *presencia social*, *cognitiva* y *didáctica*. Basándose en estas tres dimensiones y en algunas subcategorías se procedió a generar un sistema de categorías. Este sistema de categorías se realizó de forma semi-inductiva. Para la presente investigación este trabajo permite aclarar la conveniencia de intervenir el problema de investigación con la implementación de estrategias que involucran elementos TIC, y específicamente porque aborda los PLE como escenario para aprender y enseñar. Los ambientes siempre serán más efectivos cuando partan de los gustos, exigencias intelectuales y emotivas de la población objeto de estudio.

En esta misma categoría, en Estados Unidos, Hsiung- Tu, C., & McIsaac, M. (2002), nos presenta su trabajo “The relationship of social presence and interaction in online clases”, el propósito de este trabajo como su nombre lo indica fue estudiar la relación entre la presencia social y la interacción de clases online. La dimensión de la presencia social fue examinada usando métodos cuantitativos y cualitativos, plantea la investigadora que existen tres dimensiones de presencia social, la comunicación en línea y la interacción, los cuales emergen como elementos importantes al momento de establecer un sentido de comunidad entre los aprendices en línea.

El factor de privacidad resultó también en esta investigación como un elemento importante como referente de confort en los estudios en línea, un incremento en los niveles de interacción en línea ocurre con la mejora de la interacción social. Todo ello puede ser adoptado considerando características de los estudiantes, seleccionando la mediación apropiada usando la comunicación a través de los computadores y los elementos de instrucción apropiados para el diseño de cursos. Esta investigación aporta al presente estudio por cuanto suministra referentes teóricos de interacción que serán tenidos en cuenta en el diseño de los PLE.

Desde México, Sánchez, A. B., & Salvador, C. (2010), nos presenta su trabajo los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje: Desde una perspectiva constructivista de orientación socio-cultural, en este trabajo se presenta un modelo teórico que permite analizar el potencial transformador de los entornos virtuales a partir de su capacidad para mediar las relaciones entre profesores, estudiantes y contenidos. Atendiendo a los principios básicos del modelo teórico, se revisan algunos temas centrales relacionados con el análisis de la actividad conjunta en estos entornos y se propone una aproximación multi-método para su estudio. Por último, se destacan aspectos relacionados con el diseño y la investigación de entornos virtuales concebidos como espacios para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje; estos aportes teóricos tienen una incidencia significativa en el constructo metodológico y dinámica de trabajo propuesta en la presente investigación.

Al respecto, Camiletti y Pizarro (2006), desarrollan en Argentina el estudio “Análisis de experiencias de integración de las TIC en educación”. Se propusieron elaborar estrategias de cambio a partir de la identificación de diversos factores que posibilitan a las TIC favorecer la acción educativa en los distintos niveles. Los autores recomiendan que cualquier actividad de cambio implementada para mejorar la integración de las TIC en una institución debe estar

fundamentada en un proyecto institucional, que involucre y cuente con el apoyo de los directivos y la comunidad educativa sino los efectos y mejoras serán muy lentos, o en tal caso no se conseguirán. Durante la ejecución de estas actividades es conveniente contar con momentos para la reflexión y valoración de lo realizado, extraer las experiencias exitosas, las variables que incidieron en las mejoras de la integración y los inconvenientes presentados durante el proceso, ya que, estos aspectos contribuyen a la definición de instrumentos mejorados, permitiendo evaluar, futuras practicas de integración de las TIC en las instituciones de todos los niveles.

Este estudio aporta a la presente propuesta por cuando establece una dinámica de reflexión al realizar las actividades y orienta sobre el papel decisivo que implica el estar consciente de las metodologías a trabajar. Se precisa entonces el escoger los entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Con relación a la teorización y proyectos afines acerca del uso de entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 en el ámbito nacional encontramos:

Soto, (2012), abordó el “Impacto de un curso mediado por la web 2.0 en el desarrollo profesional de un grupo de futuros docentes de inglés, estudiantes de licenciatura en inglés de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual se fundamentó en constructos teóricos relativos a las competencias de docentes en TIC y desarrollo profesional docente de las TIC en Colombia, enseñanza aprendizaje de lenguas mediados por TIC, y la Web 2.0 aplicada a la enseñanza de la lengua; argumenta esta experta que “el estudio permitió comprobar la eficiencia de herramientas como podcasts, blogs, microblogs y wikis en el desarrollo profesional de un grupo de futuros docentes de inglés en tres aspectos: tecnológico, pedagógico y lingüístico. La información recogida a través de entrevistas, documentos de los estudiantes publicados en la red, y un pretest y un postest evidenció la necesidad de mejorar las políticas de desarrollo profesional docente con

el fin de formar al profesorado de inglés de bachillerato acorde con la situación actual, respecto a la enseñanza de idiomas mediante el uso de la tecnología, a la vez que permitió comprobar que los participantes del estudio mejoraron su conocimiento y uso de las herramientas, cambiaron su actitud y percepción de las mismas al considerarlas herramientas pedagógicas que cumplen un rol en la educación y mejoraron el dominio de la lengua oral y escrita”. Este estudio resulta interesante como referente en el presente proyecto ya que confirma la efectividad de recursos de la web 2.0 en el aprendizaje del inglés, más cuando corrobora y describe como los blogs pueden ser usados para favorecer el aprendizaje de la segunda lengua, esto es trascendental porque precisamente varios blogs hacen parte del Personal Learning Teaching Management Environment (PLTME), del docente y de los PLE, a través de ellos los estudiantes tendrán acceso a un sin número de programas, actividades y links.

Un estudio interesante en esta misma línea es el proyecto Planes TIC, de Osorio Gómez, Cifuentes, García y Rey Arévalo (2010), en la universidad de los Andes. El estudio tuvo como objetivo apoyar a las instituciones de educación superior colombianas en la planeación estratégica de la incorporación y uso educativo de las TIC. Aporta al presente estudio al describir unos marcos pedagógicos, tecnológicos y organizacionales, referidos a la integración de las TIC en la educación, desde un enfoque de la planeación estratégica. Sus fundamentos teóricos, aportan al desarrollo de esta investigación, al expresar que un proceso dinámico debe responder a las condiciones cambiantes, y que se requiere un recorrido por las etapas a manera de ciclos en la formulación de una visión, planificación, implementación, evaluación y seguimiento (Osorio Gómez et al., 2010, p.4). Resulta atrayente pensar como dinamizar el aprendizaje de la segunda lengua, específicamente el desarrollo de la comprensión lectura con el uso de los entornos personales de aprendizaje a través de todo un proceso de planificación, implementación,

evaluación y seguimiento, no sólo por la mera actividad rutinaria de planear una clase con el uso de una herramienta tecnológica, se trata de determinar la viabilidad de toda una estrategia para generar aprendizaje. (Comprobación de hipótesis a través de toda una dinámica de investigación).

Al respecto del uso de las TIC, en la enseñanza en general, en el ámbito regional y local encontramos:

Soto y Franco (2013) en su trabajo para optar el título de Magister en Educación en SUE Caribe (Montería) presentó la investigación “Desarrollo de una Metodología para Integrar las TIC en las IE de Montería”. El objetivo fue desarrollar una metodología que permita la integración de las TIC en las IE de Montería; caracterizar a través de las experiencias de los docentes del área de tecnología e Informática, los procesos de integración TIC realizados en las IE de Montería, para identificar avances y dificultades presentados en su desarrollo, definir conjuntamente con los docentes del ATI estrategias políticas y educativas, que contribuyan al mejoramiento de la integración TIC, a partir de las debilidades y fortalezas de sus procesos, validar con los docentes del ATI las estrategias políticas y educativas que brindan mejores resultados en el proceso de integración de TIC en las IE de Montería, con el fin de consolidarlas y hacerlas sostenibles en el tiempo. El estudio se sitúa en una perspectiva cualitativa por la naturaleza propia del objeto que está relacionado con la transformación de procesos educativos que ocurren en un contexto; a los procesos relacionados con la integración TIC; así como la aplicación de técnicas de recolección de datos abiertas, ya se adaptan mejor a las influencias mutuas, el muestreo intencional y el análisis inductivo de los datos, en donde se describen las situaciones y se toman decisiones sobre la transferibilidad a otras situaciones. Analizando el documento de sistematización de esta investigación es preciso señalar que esta aporta a la

presente investigación pues orienta la necesidad sentida de desarrollar una metodología para integrar las TIC en las Instituciones Educativas de Montería.

Con relación a la segunda categoría desarrollo de competencias de lectura en inglés, en el contexto internacional, nacional y regional se observan una gama de trabajos interesantes:

En Chile, BRAVO (2011), presenta su tesis para obtener el título de magíster en lingüística con mención en Lengua Inglesa por la Universidad de Chile: Relaciones entre cantidad y calidad del conocimiento léxico y la comprensión de lectura en aprendientes de inglés como lengua extranjera. Manifiesta la experta que “la importancia del conocimiento léxico en la resolución de tareas de comprensión de lectura ha sido tradicionalmente reconocida, tanto en la lengua materna como en un idioma extranjero. El trabajo estudia cómo se relacionan las dimensiones de cantidad y calidad del conocimiento léxico con la capacidad lectora de aprendientes de inglés como lengua extranjera. Treinta y tres estudiantes de una universidad chilena participaron en este estudio. Se aplicaron *Vocabulary Levels Tests* para medir la cantidad de conocimiento léxico en su nivel receptivo, *Word Associates Test* para determinar la calidad del conocimiento léxico y el Subtest de Comprensión de Lectura del *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)* para evaluar el nivel de comprensión de lectura alcanzado. Los resultados sugieren que las dimensiones de cantidad y calidad del conocimiento léxico están relacionadas con la habilidad de lectura, encontrándose en los niveles de 3.000 palabras y vocabulario académico su relación más significativa. Es preciso decir que el fuerte del trabajo de Bravo, con relación a la presente investigación son los referentes teóricos que aporta para enriquecer el Marco Teórico Conceptual.

Siguiendo con este recorrido, encontramos el trabajo “Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias meta-cognitivas de estudiantes universitarios venezolanos

al leer textos académicos en Inglés”, desarrollado por Jorge J Ramírez L y Silvia I Pereira R, de la universidad Pedagógica Experimental Libertado, el cual tuvo como objetivo adaptar a una población de estudiantes universitarios venezolanos el “Survey of Reading Strategies” (SORS) (Mokhtari y Sheorey, (2002) y evaluar algunas de sus propiedades psicométricas de validez y confiabilidad. El SORS evalúa el conocimiento el conocimiento meta-cognitivo de estrategias de lectura en estudiantes, al leer materiales académicos en inglés. Entre los avances de esta investigación encontramos, el reconocimiento al papel que juega la metacognición en la comprensión de la lectura es aplicable, no sólo en la enseñanza de la lectura en una primera lengua o lengua materna, sino también, a la enseñanza de una segunda lengua o de una lengua extranjera, además las propiedades del instrumento favorecen su utilización en las actividades docentes y de investigación psicológicas, lingüísticas y educativas.

De igual forma, García (2009), presenta su trabajo titulado “Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés, (A proposal for teaching reading comprehension in English). Manifiesta la experta que “Las universidades en México exigen una certificación de comprensión de lectura en un idioma extranjero como requisito de egreso para licenciatura y de ingreso para estudios de posgrado; sin embargo, los niveles de reprobación para certificar dicha comprensión son altos. Esto llevó a buscar un medio que permitiera a los estudiantes adquirir las estrategias y estructura del idioma necesarios para acreditar estos exámenes. A partir de un análisis cognitivo de tareas se desarrolló una estrategia instruccional enfocada a la enseñanza de la comprensión de lectura, la cual permitió identificar la ejecución de lectores expertos y modelarla para apoyar a los estudiantes en la comprensión de la lectura en inglés.” Esta propuesta aporta a la presente investigación referentes de tipo conceptual y teóricos, específicamente en lo que responde a la organización sistemática del curso, a manera de

intervención que se propone para facilitar el desarrollo de los niveles de comprensión de lectura. Esta propuesta es interesante para el estudio, porque permite redireccionar estrategias de lectura al momento de abordar los textos que plantean las plataformas dispuestas para practicar lecturas en los PLE.

Con relación a la teorización y proyectos afines en esta categoría en el ámbito nacional encontramos:

Mayorga, (2011), desarrollo el proyecto “Comprensión lectora en inglés a través del léxico en sujetos minoritarios y mayoritarios bilingües de tercer grado de escolaridad convencional. Reading Comprehension in English Through the use of Lexicon in Minority and Majority Bilingual Subjects of Third Grade from Conventional Schooling. El objetivo de esta investigación, de tipo no experimental, cuasi experimental y comparativo, consistió en determinar la comprensión lectora en inglés a través del léxico entre estudiantes de lengua materna minoritaria (Embera Chamí) y español como segunda lengua, en comparación con los de lengua materna mayoritaria (español) y en formación bilingüe de tercer grado de primaria en contexto escolar convencional. Los instrumentos de apareamiento de la muestra poblacional fueron, en primer lugar, el cuestionario de información general y el test de inteligencia no-verbal: test de matrices progresivas de Raven (1993); y en segundo lugar, la adaptación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP) de Allende, Condemarín y Milicić (1991). El trabajo de campo se llevó a cabo en una institución educativa pública de educación convencional en Armenia, Quindío. Los resultados sugirieron que los niños de lengua materna minoritaria tuvieron mejor desempeño en la tarea requerida en el test. Concluyendo que si bien ser bilingüe no garantiza el desempeño óptimo en tareas de comprensión lectora, si mejora las habilidades cognitivas y sus operaciones involucradas en el proceso de decodificación

del texto, tales como reconocimiento de palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria. Este estudio resulta atrayente como referente en el presente proyecto ya que su propósito es el desarrollo de competencias lectoras, así mismo los instrumentos utilizados se convierten en materia de estudio y comparación con los desarrollados en esta propuesta.

Al respecto de proyectos relacionados con el desarrollo de competencias de lectura en el ámbito regional y local encontramos:

Del Toro. (2013) para optar el título de magíster en educación, presenta el trabajo “Desarrollo de la comprensión lectora en inglés a través del uso de estrategias metacognitivas de lectura en la Institución Educativa José María Córdoba de Montería. El objetivo de este estudio fue determinar la contribución de las estrategias metacognitivas en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de 6° grado, para lo cual se realizó un estudio de corte cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional; cuasi experimental. Para la recolección de la información se aplicaron un pretest y postest de comprensión lectora en inglés. La información obtenida fue analizada y tabulada, utilizando el programa estadístico SPSS v 7.0, teniendo en cuenta pruebas no paramétricas tales como prueba Wilcoxon y U de Mann-Whitney, aplicadas en ambos grupos. La aplicación del estímulo experimental se realizó básicamente a través de implementación de talleres y rutas de lecturas mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de lectura en el ejercicio de la comprensión lectora en inglés, teniendo en cuenta los tiempos de la lectura (antes, durante y después), utilizando las estrategias metacognitivas, considerando los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) al resolver interrogantes con el fin de colocar en ejercicio la comprensión de las lecturas en inglés. Teniendo en cuenta el análisis de los resultados y luego de la aplicación de las pruebas pertinentes se analizó que la aplicación de las estrategias metacognitivas en el proceso de comprensión de lectura en inglés

produjo resultados positivos en el grupo intervenido, debido al mejoramiento en cada uno de los niveles de lectura. Este trabajo resultó pertinente al realizar la presente intervención, pues sirvió de orientación a la misma en cuanto a metodología y aporta referentes que sirvieron de punto de partida del Marco Teórico. De igual manera, la investigación de Del Toro, igual que la que nos ocupa, también buscó el desarrollo de competencias de lectura, en los niveles literal, inferencial y crítico de la población objeto de estudio, lo que a su vez permitió definir estrategias de intervención a partir de sus hallazgos, ya que el propósito del estudio fue “contribuir al desarrollo de la habilidad de lectura en inglés para mejorar los resultados de los exámenes de estado a largo plazo”.

Dada la anterior revisión se evidencia que a nivel de la Maestría en Educación SUE CARIBE, no existen investigaciones sobre entornos personales de aprendizaje, tecnologías de la información y la comunicación, relacionadas con el desarrollo de los niveles de comprensión de lectura en inglés. Esto permite pensar que esta propuesta podría convertirse en un referente importante al estudiar dos categorías que guardan relación con los desafíos de la sociedad del siglo XXI como son el uso apropiado de las tecnologías de la información y la comunicación y el dominio de al menos una segunda lengua para favorecer las comunicaciones internacionales.

Se precisa también dejar claro que los trabajos anteriormente relacionados aportan elementos teóricos y metodológicos a la presente propuesta, más ninguno de los citados incluye el uso de entornos personales de aprendizaje o la implementación de las TIC en el desarrollo de competencias de lectura en inglés o de las otras habilidades comunicativas, lo que representa un aporte particular de la presente propuesta, no sólo al programa de maestría, sino que se convertiría en un referente teórico metodológico para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la región.

Además, la sistematización del estado del arte de esta investigación, específicamente lo vivenciado en el acontecer educativo de la ciudad de Montería, a través de los foros de experiencias significativas permite evidenciar la integración de las TIC, aunque sea de manera embrionaria en algunas de las áreas fundamentales, más su uso en el área de inglés es incipiente y casi nulo, pues como se citó anteriormente no se encuentran tesis de maestría que orienten sobre su uso y alcance. En este mismo sentido, como se puede comprobar en los proyectos anteriores, cada vez más las TIC, los ambientes web 2.0, y específicamente los entornos personales de aprendizaje se abren espacio en el contexto escolar, por ello resulta pertinente la realización de la presente propuesta para determinar la influencia de los entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 para el desarrollo de competencias de lectura en inglés en los estudiantes de 10° de la I.E Manuel Ruíz Álvarez.

4.2 Marco Teórico – Conceptual

Se desarrolla en este apartado una síntesis que da cuenta de la búsqueda de argumentos y evidencias acerca del desarrollo de competencias de lectura, así como del valor que agregan los entornos personales de aprendizaje desde conceptos y teorías que permitan sustentar esta investigación; por tanto, este capítulo es vital para consolidar la investigación desde la intervención de los problemas de lectura de los estudiantes a través de los PLE.

4.2.1 Lectura y Estrategia de Lectura en la Segunda Lengua – Inglés:

La lectura se describe como el proceso por el que se pasa de las convenciones gráficas a las palabras habladas. Sin embargo, algunos autores afirman que debemos entender por lectura no solo la capacidad para decodificar, sino la habilidad de extraer el significado, tanto explícito como implícito, de un texto escrito. Adams y Collins (1985). En este sentir Perfetti (1986) plantea que la lectura es la capacidad para transformar las palabras impresas en palabras

habladas. Esto permite afirmar que la lectura en segunda lengua debe darse como un proceso flexible para permitir diferencias en las estructuras de lenguas que difieren en su ortografía, en las características de diferentes tipos de textos y en la capacidad y propósitos del lector. Se debe leer según propósitos o intenciones. Goodman (1967). En el proceso de lectura de una segunda lengua, comúnmente podemos detectar similitudes en el uso de las estrategias como la traducción y el proceso de adivinar significados, con el objetivo de tener una visión del contenido del texto. En esta situación, se puede perder motivación fácilmente durante el proceso, ya que se está condicionado a otras habilidades como manejo de vocabulario, gramática y la comprensión del mensaje de la lectura.

La comprensión de textos está relacionada directamente con las habilidades del lector y está estipulada por el nivel de lectura que éste maneja. Según Barletta et al, (2002), “la diferencia entre un lector que alcanza un grado de comprensión más elevado y aquel que no logra interpretar adecuadamente un texto, está determinado por el nivel de competencias lingüísticas y comunicativas que maneja”. Se puede afirmar que el nivel de profundidad en el análisis de la lectura depende de las habilidades del lector. Teniendo en cuenta lo anterior se dan tres niveles de lectura:

✓ Lectura de Tipo Literal: Hace referencia al nivel más bajo en el grado de comprensión de textos, en este rango, el lector reproduce lo que ha leído en forma exacta conforme a la letra del texto, sin ninguna actividad interpretativa. “Este proceso es conocido como decodificación, que es la puerta de acceso al texto pero que no permite ir más allá de lo meramente literal”. (Barletta et al., 2002).

✓ Lectura de Tipo Inferencial: Este nivel se centra en la deducción, en la posibilidad de inferir y en la capacidad de comprender textos, es decir, se basa en la habilidad interpretativa del

lector. “El lector es capaz de captar de manera global el texto, es decir, la macroestructura, al poner en juego la habilidad para abstraer y relacionar las pistas, las señales y los intersticios encontrados en el texto que llevan al lector a deducir, inferir y hacer asociaciones semánticas”. (Barletta et al., 2002).

✓ **Lectura de Tipo Crítico:** Este es el nivel más alto relacionado con la capacidad analítica de un texto. En este estadio, el lector puede conocer la intencionalidad de un escrito, tomar una postura y establecer un punto de vista, hasta llegar a la creación a partir de la propia iniciativa, tomando como base lo leído. Este nivel, implica, además, “la activación de conocimientos previos, ir más allá de la construcción semántica, descubrir e interpretar las intenciones comunicativas del escrito de manera que el sujeto desarrolle la capacidad de relacionar los conocimientos adquiridos y al mismo tiempo una perspectiva crítica que le permita construir y producir conocimientos”. (Barletta et al., 2002).

El objetivo final de la comprensión es la elaboración de una representación mental del texto, basada en éste, pero completada con aportes del sujeto. Una última destreza caracteriza al lector eficiente; algunos autores como Wagner y Sternberg (1987), sostienen que el lector eficiente se caracteriza por la flexibilidad de la lectura, por la dedicación al seleccionar los recursos – estrategias, esfuerzo y tiempo, en función de los objetivos. Teniendo en cuenta esta consideración, es preciso hablar de las estrategias de lectura.

Existen estrategias que pueden ser usadas antes durante y después del proceso de lectura, las cuales además de facilitar la comprensión lectora, también ayudan en el proceso de estudio y aprendizaje. Van Dijk y Kinntsch (1983), Nickerson, Perkins y Smith (1990) postulan que “las estrategias de lectura pueden ser enseñadas ya que se desarrollan por medio de la práctica y se adquieren y se desarrollan a través del tiempo”; lo que permite inferir que los PLE al incluir

plataformas para la práctica de la comprensión lectura es un excelente aliado para el alcance de los objetivos propuestos, su utilización y el manejo constante favorecerá los niveles de comprensión de los estudiantes.

Wallace (1992) expresa que “Strategies involve ways of procesing text which will vary with the nature of the text, the reader’s purpose, and the context of situation”. Por tanto, las estrategias se refieren a las diferentes formas para acceder, decodificar, inferir y reaccionar a partir de un texto, éstas variarán según la naturaleza del mismo, el propósito del lector y la situación del contexto. Se encuentran muchas estrategias de lecturas y muchas clasificaciones, más para la presente investigación se proponen las siguientes:

1. Las técnicas de señalización de texto, las cuales incluyen resaltar, subrayar, encerrar, copiar palabras claves, frases u oraciones, parafrasear y realización diagramas.
2. Las tácticas de aprendizaje mental, donde están incluidas la búsqueda de información específica, integración mental, relación de la información con el contexto conocido, visualización y auto evaluación.
3. Las tácticas de lectura, en las cuales se incluye la lectura en sí, identificación de las ideas principales (skimming), identificación de información específica (scanning), lectura lenta y lectura de textos seleccionados. Entre ellas:
 - Activación de los conocimientos previos: Esta estrategia se utiliza antes de suministrar la nueva información o antes que los estudiantes inicien la indagación sobre el nuevo objeto de estudio. Para la construcción de nuevos aprendizajes es necesario partir de lo que ya se sabe, para relacionarlo y fortalecerlo, de esta forma se asimila e interpreta la información nueva, se reestructuran, transforman nuevas posibilidades y conocimientos. Para Palincsar y Brown

(1984) los estudiantes deben evocar lo que ellos ya saben sobre el tema del texto, antes de que empiecen la lectura.

- Predicción sobre la lectura: La predicción tiene como fin predecir el contenido del texto, para ello se establecen hipótesis sobre lo que se encontrará en el texto, basándose en la interpretación, conocimientos previos, en la experiencia del lector. Igualmente importante es la confirmación, ya que es mediante la comprobación que los estudiantes elaboran su comprensión. Smith (1990) argumenta que “La predicción consiste en formular preguntas; la comprensión en responder a esas preguntas”. De esta manera, los estudiantes están forzados a averiguar mientras leen, con el fin de verificar las expectativas planteadas previamente.

- Uso del diccionario: Con él se busca principalmente ampliar y lograr el mejoramiento en el uso del vocabulario, lo cual se puede convertir en una técnica de la estrategia de activación de conocimientos previos. Con ello, se enriquece el vocabulario, se crea autonomía al buscar significados de manera individual. Moreno (2003) recomienda preguntarse si las palabras contenidas en una lección son conocidas por los estudiantes y si su uso es frecuente. Si antes se hablaba de conocimientos previos, ahora conviene hacerlo de activar o enseñar previamente el vocabulario, de esta forma los alumnos pueden aprender las palabras que se requieren para comprender el texto. Esta actividad ayuda a identificar los términos, conceptos claves, ideas fundamentales y globales del texto.

- Identificación de las ideas principales y secundarias: Para identificar las ideas principales es necesario determinar el tema, al tenerlo claro se puede iniciar la clasificación de las ideas que lo componen. Para la discriminación de las ideas principales de las secundarias se parte de dos criterios; la relación con el tema principal y la autonomía. Las ideas principales expresan una información básica sobre el texto, sobre algún aspecto esencial del tema; por ello son

consideradas como autónomas o independientes; las ideas secundarias, por lo contrario dependen de una idea principal, amplían, ejemplifican o la demuestran. Esta estrategia ayuda a extraer del texto la información necesaria y relevante, simplifica la estructura física del texto, sin que se pierda información, al permitir deducirla a partir de la información seleccionada. Oakhill y Garnham (1988) “Applying and integrating background knowledge and understanding relations between parts of a text”; es decir, la aplicación e integración del conocimiento en contexto y la relación entre las partes de un texto.

- Identificación de las ideas generales (skimming): constituye el análisis superficial del texto, sin leerlo en detalle, con el fin de obtener una idea general del contenido. Esto es posible mediante el análisis de la tipografía, ilustraciones, referencias numéricas, deducciones, identificación de cognados, el título y subtítulo, la estructura del texto y todo aquello que pueda proporcionar una idea global. Con ella se identifica rápidamente las ideas centrales del texto, por desarrollarse a una velocidad tres o cuatro veces más rápido.
- Identificación de información específica (scanning): Consiste en leer rápidamente el texto para encontrar partes de información. Se identifica la información que es importante para el propósito específico de la lectura, las ideas específicas, las definiciones de palabras, frases, identificación del contexto del texto (el tiempo, lugar) o encontrar la oración que expresa el tema o idea principal (cuando están explícitamente planteadas en el texto). Spratt, Pulverness y Williams (2005) señalan que “If we read a text just to find a specific piece or pieces of information in it, we usually use a subskill called reading for specific information or scanning. When we scan, we don’t read the whole text. We hurry over most of it until we find the information we are interested in”, si leemos un texto sólo para encontrar una parte específica o pedazos de información, usualmente utilizamos una subdestraza llamada lectura por información

específica o análisis específico. Cuando escaneamos, no leemos el texto completo, se pasa la mirada rápidamente hasta encontrar la información que nos interesa. Esta estrategia es llamada “lectura por información específica”, y se pone en práctica cuando se conoce la información que se está buscando y no se necesita la información global del texto. Para implementar la búsqueda se utilizan palabras o ideas claves para facilitar y agilizar el proceso. Se involucra el movimiento de los ojos rápidamente, buscando las palabras o frases específicas. Cuando se coloca en práctica, se observa con claridad las palabras que el autor utiliza como organizadores, por ejemplo números, letras, pasos, y la secuencia utilizada por él.

- Supervisión y regulación de la propia comprensión: Busca identificar cuándo el texto es comprensible, principalmente a reconocer las causas, cuando se presenta incomprensión, las cuales pueden ser de construcción, deficiencias ortográficas (acentuación, puntuación, conectores, etc.) o de contenido (inconsistencia en la jerarquización de ideas, redundancia en los conceptos, información fragmentada, etc.). Baker (1985) afirma que se necesita tener una conciencia adecuada de ese procedimiento, de las dificultades que se van encontrando, por lo que se deben tener los recursos para darle solución a los problemas, de esta manera, la lectura se convierte en un proceso dinámico.
- Tomar notas: Moreno (2003) sustenta que tomar notas de una explicación o de una lectura no es una actividad fácil, exige concentración y el desarrollo de ciertas estrategias que conviene tener en cuenta y practicar.
- Marcar o subrayar: esta estrategia parte de los ejercicios de tomar nota, ayuda a resaltar y detectar con facilidad información relevante, sirve para desechar información no esencial en el texto, por ejemplo, las palabras repetidas o las aclaraciones innecesarias. Las actividades de marcar o de subrayar pueden ser tan diversas como el objetivo concreto que se busca, requieren

atención cuidadosa y un saber declarativo concreto, a su vez el uso de esta estrategia resume en gran medida un texto al dejar de lado detalles sin importancia Moreno, (2003).

✓ Resolución de problemas: Esta estrategia tiene diferentes subestrategias usadas frecuentemente por los estudiantes, como cambiar la velocidad de la lectura, según sea necesario, la relectura, uso de diagramas, preguntas sobre la comprensión etc. Moreno (2003) argumenta que informar a los lectores de las diferentes fases de la resolución y animarles a tomarse con calma y concentración la primera de ellas puede resultar eficaz en el logro de los objetivos. Por eso, a los estudiantes se les deben mostrar diferentes formas de resolver problemas dentro de la lectura. La relectura de un texto permite aclarar dudas sobre lo leído, corroborar información y a asimilar con claridad aspectos relevantes.

Todas las estrategias mencionadas pueden ser realizadas en diferentes momentos de la lectura, es decir antes, durante y después.

4.2.2 Tiempos o Momentos Durante la Lectura

Las actividades desarrolladas durante los principales tiempos de la lectura tienen como objetivo fundamental, ubicar y orientar al lector en la comprensión del texto para lograr que su acceso sea más eficiente y significativo.

(Wallace, 1992, p. 86) señala que

The idea that there are three main types of reading activities, those which precede presentation of the text, those which accompany it, and those which follow it, is now a common feature of discourse about the reading

Esto permite deducir la existencia de tres tipos de actividades de lectura, aquellas que preceden la presentación del texto, las que lo acompañan y aquellas que le siguen; esto ha marcado una ruta y característica común del discurso sobre la lectura:

✓ **Actividades antes de la lectura:** Por lo general estas actividades van encaminadas a activar los conocimientos previos del lector, y a despertar curiosidad sobre el contenido del texto, además invitan a ratificar experiencias propias del lector y expresar las expectativas que presentan relación con el título del texto, además durante este momento de la lectura se pueden lanzar juicios hipotéticos, los cuales se podrán corroborar al finalizar.

Wallace, 1992, p.86) afirma que

Traditionally this type of questions followed the text and was designed to test comprehension, but in more recent materials questions often precede the text and function as scanning task, that is the learner reads the text quickly in order to find specific information related to the questions.

De esto se infiere que las actividades antes de la lectura, con relación a las preguntas, anteriormente seguían al texto, y eran diseñadas para comprenderlo mejor, pero en materiales más recientes, las preguntas frecuentemente preceden al texto y funcionan como ejercicio de scanning, que es cuando el lector lee el texto rápidamente con el objetivo de encontrar información específica relacionada con las preguntas.

✓ **Actividades durante la lectura:** En esta etapa de la lectura se busca que el lector esté conectado continuamente con la lectura, sin perder la motivación, estas preguntas requieren que este sea muy selectivo en las líneas que siguen, se necesita atención y reflexión sobre el proceso que se está realizando.

(Wallace, 1992, p. 93) establece que

Generally, the aim of while reading activities is to encourage learners to be flexible, active and reflective readers. Flexibility is encouraged by inviting the reader to read in ways which are perceived (by the materials writers) to be appropriate to the type of text being presented.

Con ello se puede afirmar que generalmente el objetivo de las actividades durante la lectura pretende a ayudar a los lectores a ser flexibles, activos y reflexivos. La flexibilidad es estimulada por la invitación de leer teniendo en cuenta la intencionalidad de los materiales escritos, del tipo de textos que se está abordando.

✓ Actividades después de la lectura: Estas actividades pretenden en su gran mayoría resolver preguntas generales o globales del texto, ya que se ha tenido la oportunidad de desarrollar la lectura en su totalidad e intenta además observar la interpretación general del lector.

(Wallace, 1992. p. 101) menciona que

There is a place for post-reading tasks but, as with pre- and while-reading tasks, the activity needs to be motivated by the genre, the context of learning, and likely learner purpose.

Es decir, hay un lugar para las actividades después de la lectura, pero así como en las actividades antes y durante la lectura, esta tarea necesita ser motivada de acuerdo al contexto de aprendizaje y la intención que se tiene para ser analizada por el estudiante.

Luego de haber estudiado las estrategias de lectura se puede entonces estimular la utilización de estas, a través de un proceso crítico y reflexivo, analizando cuáles de dichas estrategias los estudiantes utilizan con frecuencia y cuales les permiten realizar un proceso de comprensión de lectura más eficiente y efectivo. A continuación se muestra lo concerniente a ese tipo de conciencia individual.

4.2.2.1 Rol del Lector y Uso de Estrategias de Lectura.

Identificar las estrategias de lectura que son efectivas o pertinentes para abordar un texto en específico es fundamental en el proceso lector, ya que permite tener conocimiento sobre cuál de las estrategias de lectura anteriormente mencionadas, contribuyen a obtener mejores resultados o

mayor comprensión durante cada actividad. Igualmente, el tener conciencia del rol del lector, la intención que se tiene al abordar un texto y el propósito en sí de lo que se está leyendo, permite reconocer el comportamiento y la postura como lector, así mismo facilita el éxito en el proceso y en muchas otras actividades dentro del aula de clases, también se promueve la autonomía en los estudiantes. Al respecto.

(Wallace 1992, p. 111) sostiene que

We might encourage learners to be aware not only of their own possibly idiosyncratic behavior, as reader but of ways they have being socialized into certain pattern of reading behavior, and ways they are addressed not as individuals but as members of social group such as “students” or “consumers” or “foreigners.

Por tanto, se debe estimular a los estudiantes para que sean conscientes de su rol, y asuman un comportamiento responsable como lector, así como de las formas como interactúan al leer como estudiantes, como consumidores, o como lector de un texto en lengua diferente a la suya, pues en muchas ocasiones los textos responden a diferentes tipos de lectores. Se debe promover en el lector la indagación, y sobre todo el explorar sus propias formas para leer eficientemente y sacar el mejor provecho de su proceso lector.

En la presente propuesta se partió de las estrategias anteriormente relacionadas, pues permiten el dominio y adquisición de la comprensión de lectura, y las planteadas por Spratt y Pulverness (2007):

1. Reading for specific Information: (Leer por información específica o scanning): cuando buscamos información específica no se lee todo el texto, se pasa la mirada rápidamente hasta encontrar la información que nos interesa.

2. Reading for gist or skimming: Leer rápidamente el texto para obtener una idea general de su tema central.
3. Reading for Detail: (leer por detalles) es una lectura profunda en la cual se quiere tener claridad sobre cada parte del texto.
4. Extensive Reading: (Lectura de textos largos) cuando se leen textos largos, las estrategias pueden variar a lo largo del mismo, se puede leer por información específica en partes y en otras leer por detalles

4.2.3. Enfoque Pedagógico y Didáctico Constructivista.

El presente proyecto trabaja con el enfoque constructivista. Piaget (1952), Vygotsky (1978), Ausubel (1963), Bruner (1960); Not, (1938, 1992); Ducret (2001). La teoría constructivista postula que el conocimiento resulta de la interacción de los esquemas de acción del sujeto con los esquemas de acción del objeto. El docente y los estudiantes interactúan entre sí y con los hechos y eventos de la naturaleza física y social. La responsabilidad del maestro es acompañar a los estudiantes de manera activa para que ellos también actúen sobre los hechos y eventos que desean comprender. Se parte de los conocimientos previos de los estudiantes y se orienta a la construcción del nuevo conocimiento. Las actividades son física, socialmente realizables, interpretativas, reflexivas, argumentativas y propositivas.

4.2.4. *Enfoque por Competencias:*

La presente investigación responde al enfoque por competencias ya que se centra en el desarrollo y alcance de estándares y competencias en los cuales gira la educación en Colombia; específicamente a los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjeras. Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2005), a los Derechos Básicos de Aprendizaje. (MEN, 2016) y las

Orientaciones Generales para la Educación en Tecnología. (MEN 2008). Entre las competencias o desempeños que se busca desarrollar o fortalecer en el usuario al utilizar los PLE en mención se encuentra la competencia comunicativa, la cual hace referencia al conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite al estudiante hacer uso del idioma inglés en un contexto determinado. Los estándares en inglés son “criterios claros que permiten a los estudiantes y a sus familias, a los docentes y a las instituciones escolares, a las secretarías de educación y demás autoridades educativas conocer lo que se debe aprender y que sirven como punto de referencia para establecer lo que los estudiantes están en capacidad de saber sobre el idioma y lo que deben saber hacer con él en un contexto determinado”. (MEN, 2006). Al utilizar los PLE y practicar la habilidad comunicativa de lectura, los estudiantes estarán poniendo en práctica saberes específicos, y al momento de realizar las evaluaciones son ellos mismos los encargados de determinar cuáles son sus niveles de desempeño en cuanto a identificar palabras claves en un texto que le permiten comprender su sentido general, identificar el punto de vista del autor, asumir una posición crítica frente a este, utilizar variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y tipo de texto, los cuales hacen parte de los estándares específicos para el grado 10°. (MEN, 2006.)

4.2.5 Uso de las TIC en los Procesos de Enseñanza:

Cuando se habla de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se hace referencia al conjunto de dispositivos y técnicas empleadas para el tratamiento y transmisión de información en la informática, el internet y las telecomunicaciones. Se puede decir que hoy día las TIC son cada vez más utilizadas en todos los campos de acción del hombre, en el trabajo, en lo social, para la investigación y en la educación; los sitios web, redes sociales, blogs, wikis, podcasts y demás herramientas de la web 2.0, usados pedagógicamente hace que el internet tenga

apertura y se involucre en los espacios educativos como un instrumento de desarrollo personal del estudiante, para acceder a la información, como recurso de consulta e investigación, para comunicarse y publicar. Al respecto Andrade y Gómez (2008.) afirman “El uso de internet en la educación posibilita satisfacer en gran medida las necesidades de información, tanto en contenidos como en metodologías y recursos; la red es un sistema de difusión del conocimiento y un espacio de encuentro y colaboración, aspectos imprescindibles en los desarrollos educativos; específicamente en lo que respecta al proyecto, el hecho de determinar cuál es influencia del uso de entornos personales de aprendizaje en el desarrollo de la comprensión lectora en inglés en los estudiantes de 10° de la I.E Manuel Ruíz Álvarez permitió teorizar al respecto y generar estrategias efectivas para crear ambientes de aprendizaje en el que el alumno es el centro del proceso e interactúa con sus pares, y con el entorno para construir saberes. En los talleres del proyecto se dió la posibilidad a los estudiantes de leer y poner a prueba sus competencias interpretativas, argumentativas y propositivas.

4.2.6. Entornos Personales de Aprendizaje

Los Entornos Personales de Aprendizaje o PLE, por sus siglas en inglés (*Personal Learning Environment*) son definidos desde una perspectiva pedagógica, como el conjunto de todas las herramientas, materiales y recursos humanos que una persona conoce y utiliza para aprender a lo largo de su vida. Attwell, 2007; Adell & Castañeda, 2010; Hílzensauer & Schaffen, 2008; Marín, V., Negre, F., & Pérez, A. (2014).

Attwell (2007), uno de los creadores del concepto PLE, lo concibe como, parte de una idea que integra las presiones y los movimientos, hacen parte del aprendizaje permanente, dentro de contextos formales e informales e involucran los estilos de aprendizaje, nuevos enfoques de evaluación y herramientas cognitivas. Por otra parte, el PLE se inspira en el éxito de integrar las

nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de los softwares de computación a nivel de contexto y en el marco social. Calvo (2012) se refiere a ellos como un desarrollo educativo-tecnológico que responde a la forma en que los miembros de un colectivo, con un objetivo común y muchos objetivos subjetivos, aprenden unos de otros a partir de comunidades en las que se crean, consumen, modifican y comparten recursos, materiales e ideas.

(Esteban, 2002, p. 1) afirma que

Los entornos de aprendizaje parten de una concepción constructivista del conocimiento y se sustentan en que todo aquello que una persona vive, experimenta, absorbe, interioriza o cuestiona acaba formando parte, de una forma u otra, de su bagaje e ideario personal o profesional. Por tanto el conocimiento es elaborado individual y socialmente por los estudiantes, fundado en las propias experiencias y representaciones del mundo y sobre la base de los conocimientos declarativos ya conocidos.

Los PLE son conformados por herramientas que permiten tomar el control, gestionar y direccionar el aprendizaje, al establecer objetivos, gestionar los contenidos y los procesos, facilitan los canales de comunicación para alcanzar metas de estudio. Un PLE puede estar integrado por uno o varios sistemas entre los que se pueden encontrar aplicaciones de escritorio o servicios web. Para Salinas (2013; citado Marín, V., Negre, F., y Pérez, A. 2014). El PLE, facilita al alumno tomar el control y gestionar su propio aprendizaje, teniendo en cuenta la decisión de sus propios objetivos, la comunicación con otros y todo aquello que contribuye al logro de sus propósitos. Para algunos autores, al hablar de PLE no sólo debe hacerse referencia a las herramientas Web 2.0, a los aplicativos de escritorio, o a los servicios web, sino también hacer alusión a las relaciones interpersonales entre estudiante y estudiante; y entre estudiante y docente, así como las relaciones entre estos y los demás miembros de la comunidad educativa e

incluso personas externas a la misma. Los PLE pueden hacer referencia tanto a los espacios físicos, los materiales y demás elementos con los que se crean o facilitan los ambientes de aprendizaje.

Calvo (2012), se basa en los postulados de Greca y González (2002): para definir y graficar el tipo de relaciones que se dan en los PLE, manifestando que la comunidad de aprendizaje puede caracterizarse como una red sincrónica en la que diferentes actores se encuentran en diferentes locales geográficos pero que participan de una misma actividad e interactúan unos con otros a través del diálogo, de la construcción de un enfoque y una solución a problemas comunes, a través de compartir datos cuantitativos o cualitativos en relación a un determinado asunto y a través de la discusión y el debate. Calvo (2012) resume la relación entre los usuarios y un sistema de gestión de cursos en un PLE en la siguiente gráfica:

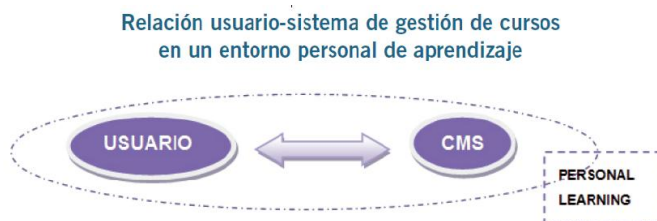


Gráfico 4. Relación usuario-sistema de gestión de cursos en un PLE.

En cuanto a la sincronía / asincronía, se expresa que esta no depende tanto de que haya alguien al otro lado, como de que las plataformas utilizadas sean capaces de enriquecer el proceso y generar posibilidades de comunicación. Los protagonistas son los participantes, el PLE y sus núcleos educativos-tecnológicos expanden el proceso comunicativo de forma activa. Las plataformas son herramientas posibilitadoras para trasladar el mensaje y generar parte activa de una comunicación bidireccional. A continuación se presentan las relaciones de comunicación que

se dan entre los elementos del entorno, y los modelos de entornos personales, atendiendo a sus estructuras y propósitos, así como la representación y definición de algunos entornos dados por Calvo (2012); los esquemas muestran diferentes tipos y permiten analizar la forma en que las personas incluyen en su proceso de aprendizaje unos u otros elementos, así como la importancia que se les da a los mismos y los modelos de comunicación dentro de estos. Cada modelo de entorno personal de aprendizaje es único, más existen elementos que dan forma al concepto. Estos son compartidos y generados en comunidades de aprendizaje en la que la interacción entre los miembros posibilita que los elementos sean considerados significativos. Para ilustrar estas posibilidades.

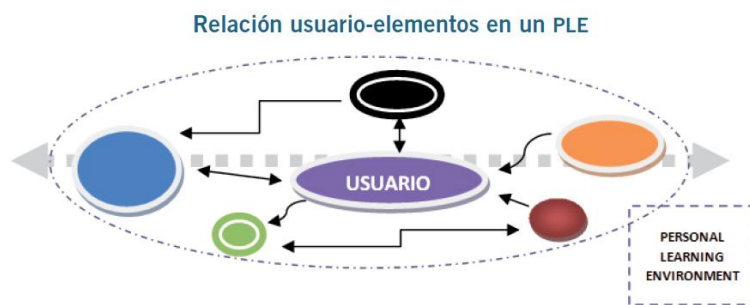


Gráfico 5. Relación usuario-elemento en un PLE

Modelo de entorno por objetivos y tareas: están basados en el uso de plataformas y espacios virtuales organizados por tareas. Este tipo de entorno busca el aprendizaje por objetivos, aunque aparentemente es contradictorio que dentro de un modelo constructivista dentro de los PLE, se enfoque una pedagogía conductista.

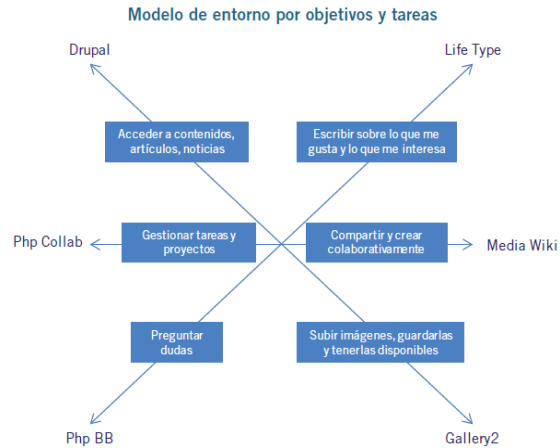


Gráfico 6. Modelo de entornos por objetivos y tareas

- Entorno personal de aprendizaje por herramientas y productos: se caracterizan por una categorización de elementos en base a sus potencialidades técnicas. Dispone de un esquema de posibilidades que apuntan a la obtención de productos específicos. La relación entre el usuario y la herramienta se presenta en base al producto esperado.

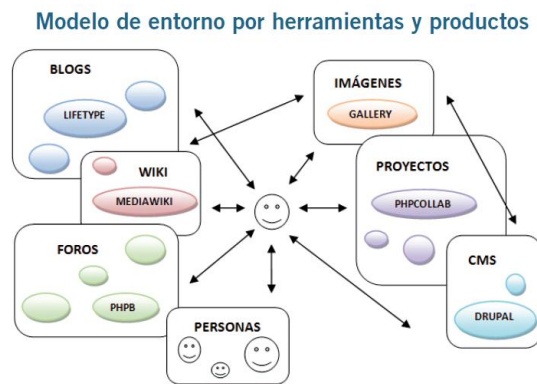


Gráfico 7. Modelo de entornos por herramientas y productos

El Modelo de entorno de temporalizado responde al proceso de formación profesional de una persona, en un proceso de formación continuo a una distribución de cualquiera de los ejemplos mostrados anteriormente. Apoyado en una horizontalidad temporal, centra un número limitado de elementos que dan respuestas y productos diferentes. Los elementos están presentes de forma constante, son elegidos según las necesidades. Muestra como una persona los usa desde la

individual que el estudiante usa para gestionar su aprendizaje. Por ello se orientó la creación de los PLE desde un listado de recursos y herramientas web y dispositivos móviles para que los estudiantes los tuvieran en cuenta al diseñar e implementar su propio Personal Learning Environment (PLE), Entorno Personal de Aprendizaje (EPL), mediado con ambientes web 2.0.

4.2.7. Herramientas Web 2.0 en el Contexto Escolar

Las Herramientas Web 2.0, son cada vez más utilizadas en el contexto escolar debido en gran parte a la utilidad que estas ofrecen y porque son poco complejas, muy fáciles de usar, Ruipérez, García, Castillo y Román (2008), definen la “la web 2.0 como una plataforma fácil de usar, sustentan que no se requiere grandes conocimientos de informática para su acceso y uso. En el contexto académico posibilita el acceso e intercambio de información, conocimiento o saberes entre los miembros de una comunidad educativa y entre comunidades académicas, por ello, con su uso se crean verdaderos escenarios de aprendizaje. En la presente propuesta la web 2.0 aporta canales de comunicación y creatividad en la interacción entre el docente y estudiantes. A través del PLTME, y los PLE se crean y comparten documentos de texto, videos, material de audio, fotos y toda una gama de elementos multimediales para crear un ambiente agradable que complemente las lecturas seleccionadas y actividades para practicar y evaluar las competencias de los estudiantes. Anderson, (2007) afirma que la Web 2.0 no es un producto opuesto a la Web 1.0, es una versión desarrollada de la misma, sus productos son resultados de las reflexiones directas o indirectas producidas por sus usuarios. La Web 2.0 aporta muchas ventajas y beneficios en el contexto escolar, puede ser usada como un entorno virtual de aprendizaje para el trabajo en equipo y compartir información. La web 2.0 permite la elaboración, edición y

publicación de contenido académico para generar conocimiento entre los estudiantes y potencializar el desarrollo de sus habilidades comunicativas en inglés.

Dentro de las herramientas TIC, trabajadas en esta propuesta, y que hace parte del conjunto que ofrece las web 2.0 encontramos los Blogs creados por el investigador y los estudiantes; estos ofrecen la oportunidad de publicar documentos de diferentes tipos de textos para describir acontecimientos, publicar y estudiar a partir de fotos, gráficas, videos, canciones, etc.; estos son llamados entradas. Los blogs tienen como principal ventaja en el contexto educativo la facilidad de interacción que permiten entre el docente, los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa; igualmente pueden servir de plataforma para establecer vínculos e intercambiar información con estudiantes de toda la institución educativa, (del mismo o diferentes grados), con los pares de otras instituciones y con otros usuarios del idioma, (nativos y no nativos). Crear y publicar en ellos es fácil, no se necesita ser expertos en el diseño de páginas web para acceder y utilizar la herramienta. De la Torre, (2006) argumenta que el rápido avance en la facilidad de publicación de un blog permitió a expertos y no expertos en el diseño de páginas web, poder acceder a este recurso, razón por la cual la comunidad de blogueros se disparó en cuanto a la cantidad de blogs que existen en la red y también en cuanto a los campos en los que se usan los blogs actualmente: periodismo, guerra, medicina, política, negocios, etc., y, por supuesto, la educación. En relación con este último tema, que es el que nos atañe, los blogs se pueden utilizar de diversas maneras. En lo que concierne al proyecto se hará acopio de la sencillez de este recurso para poner en contacto a los estudiantes con una serie de actividades tales como lecturas y estrategias de lectura, amenizados con elementos multimediales para activar su potencial de aprendizaje. Para crear y actualizar los blogs que hacen parte de la intervención se utiliza Blogger, un servicio creado por PyraLabs, hoy propiedad de Google. Se escogió blogger ya que

este permite crear y publicar fácilmente las entradas en un cuadrante en la red. Para empezar a publicar los contenidos, no se requieren códigos, como tampoco instalar programas de servidor o scripting. Tanto en los blogs “English Teaching” al cual se accede a través de la dirección <https://levisenglishteacher.blogspot.com>, así como el blog “Montería”, (monteriacity.blogspot.com) están alojados en Blogger, el cual hace parte de los servidores de Google bajo el dominio [blogspot.com](https://www.blogspot.com). En la presente investigación estos blogs y demás recursos que hacen parte del PLTME y de los PLE de los alumnos, se convierten en oportunidades para crear un ambiente ameno de aprendizaje para practicar y desarrollar los niveles de competencias de lectura.

5. METODOLOGÍA

5.1 Enfoque y Tipo de Investigación

Este estudio se desarrolla desde el paradigma cuantitativo; pretende establecer el valor de una estrategia al intervenir una problemática educativa específica: las dificultades en el desarrollo de competencias de lectura en segunda lengua-inglés, en una población específica, (estudiantes de 10° grado). Se consideró que el diseño más apropiado es el de la comparación de los resultados entre dos grupos, uno control y otro experimental.

La muestra son estudiantes de la Institución Educativa Manuel Ruíz Álvarez de la Ciudad de Montería, (Córdoba-Colombia). Una de las expectativas a partir de los resultados de la investigación es generar un marco interpretativo y explicativo de la interacción entre variable independiente y dependiente dado que el trabajo giró alrededor de la implementación de un conjunto de actividades soportadas en recursos con pretensión de intervención y mejora; Así, la investigación pretende determinar la influencia de los entornos personales de aprendizaje en el desarrollo de los niveles de comprensión de lectura en inglés. El sistema de hipótesis se

planeó con fines de comprobación para obtener evidencia empírica sobre el efecto de la intervención en el estado de competencias de los estudiantes. La Tabla 1 presenta las relaciones entre preguntas, objetivos, y el diseño y trabajo de campo que orientan la investigación:

<p>OBJETIVO GENERAL: Determinar la influencia del uso de entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 para el desarrollo de competencias de lectora en inglés en los estudiantes de 10° de la I.E Manuel Ruíz Álvarez.</p>		
<p>Pregunta Especifica</p> <p>1. ¿Cuáles son los criterios que se deben considerar para la gestión de la enseñanza mediada por TIC?</p> <p>2. ¿Qué características deben tener los entornos personales de aprendizaje basados en web 2.0 para favorecer el desarrollo de las competencias lectoras en inglés de los estudiantes de 10° de la I.E Manuel Ruíz Álvarez?</p> <p>3. ¿Qué habilidades de comprensión lectora se desarrollan a partir del uso de entornos personales de aprendizaje? ¿Qué diferencias significativas existen entre los niveles de competencia lectora entre estudiantes que desarrollan procesos de aprendizaje mediados por los entornos personales de aprendizaje y los estudiantes que desarrollan sus procesos bajo modelos de enseñanza convencional?</p>	<p>Objetivos Específicos</p> <p>1. Modelar y evaluar un entorno para la gestión de la enseñanza desde la perspectiva de tecnologías aplicadas al desarrollo de competencias lectoras en inglés.</p> <p>2. Diseñar entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 para el desarrollo de las competencias lectoras en inglés de los estudiantes de 10° de la I.E Manuel Ruíz Álvarez.</p> <p>3. Verificar la presencia de diferencias significativas entre estudiantes que desarrollan procesos de aprendizaje basados en entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 y estudiantes que desarrollan sus procesos bajo modelos de enseñanza convencional.</p>	<p>Diseño y trabajo de campo</p> <p>1. Definir recursos, estrategias didácticas, sistemas de tareas individuales y colectivas, evaluar herramientas web 2.0 y objetos de aprendizaje.</p> <p>2. Revisión, clasificación y elaboración de clases y talleres de lectura que den cuenta del uso de entornos personales de aprendizaje (se intervino al grupo experimental) se realizaron talleres en el marco del uso de entornos personales de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión lectora en inglés.</p> <p>3. Análisis y contrastación de los datos estadísticos de la aplicación de la prueba inicial, esta vez llamada postest para observar el impacto de la aplicación del tratamiento a los estudiantes; para así sistematizar los resultados y presentarlos a manera de conclusiones. Esto muestra los pormenores de la influencia de la utilización del estímulo aplicado y permite teorizar acerca del efecto en el ambiente escolar.</p>

Tabla 1. Relaciones entre preguntas, objetivos y el diseño y trabajo de campo que orientan la Investigación

5.2 Diseño Metodológico

La naturaleza de este estudio es cuasi-experimental; se toman grupos intactos con características similares, del mismo nivel de escolaridad, en relación con la edad, contexto sociocultural y económico, formado previamente al iniciar el año del escolar. “Los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento” (Hernández, 2010, p. 148), se organizaron dos grupos (grupo control y grupo experimental).

5.3 Población y Muestra

La población beneficiada con el proyecto son los estudiantes de grado 10°, dicha población son jóvenes entre los 16 y los 20 años de edad. La I.E Manuel Ruíz Álvarez viene realizando diferentes proyectos y programas para aportar al desarrollo integral de los estudiantes, específicamente este estudio nace como aporte a esta política.

Para la aplicación del pre-test se seleccionó una muestra probabilística por azar simple, dos grupos de 10°, uno testigo y el otro experimental, cada uno de 30 alumnos, para un total 60 estudiantes.

5.4 Operacionalización de Variables

5.4.1 Variable Independiente y Variable Dependiente

En la presente investigación la variable *independiente* o tratamiento es la didáctica mediada por entornos personales de aprendizaje y la variable *dependiente* es el nivel de competencia lectora en inglés. Para el control de variables extrañas, se controló la familiaridad con herramientas web 2.0 por parte de los estudiantes, ambos grupos (experimental y control)

pertenecen al mismo grado (10°1 y 10°2), y contexto escolar, con edades que van de los 16 a los 20 años. Esto evidencia que los miembros de la muestra son equivalentes de entrada (prueba la comparación de medias entre O_1 y O_3 . Igualmente, para realizar el control de las variables se tuvo en cuenta, garantizar condiciones del aula de clase, disponibilidad o accesibilidad a internet desde la escuela y trabajo extraescolar (acceso a internet desde las casas), determinar acceso a equipos para cada estudiante, etc.

5.4.2 Cuadro de Operacionalización de Variables

Propósito	Definición del constructo	Dimensiones	Indicadores	Items
Determinar el nivel de competencias de lectura de los estudiantes de 10°.	<p>Competencias de lectura: “La comprensión es el proceso de elaborar significados en interacción con el texto, captar rasgos esenciales y relacionarlos con la experiencia personal. Pero si aquello que se lee no dice nada a la propia vida, es imposible que se dé interacción alguna en la confrontación entre texto y lector”. (Moreno, 2003, p 45).</p> <p>NIVELES/LEVELS “En el análisis de la lectura como proceso cognitivo se distinguen dos enfoques distintos. Un enfoque tradicional, clásico, que señala tres niveles de lectura, el literal, inferencial y crítico, según la complejidad de las</p>	<p>Nivel Literal: es el nivel más bajo en el rango de comprensión de textos, ya que quien lee hace una reproducción exacta de lo leído, sin analizar, inferir o llegar a los demás procesos interpretativos. Barletta et al (2002), hace referencia al mismo como el proceso de decodificación, como puerta de acceso al texto, más no se trasciende de lo meramente textual”. (p. 27). En este punto se busca identificar las competencias de lectura literal de los estudiantes para ello se incluyeron 8 preguntas (1-8), tanto en pretest como en el postest.</p>	<p>Lectura por información específica/Reading for specific information:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende términos y conceptos dentro del texto. • Relaciona sinónimos en inglés dentro de la lectura. • Identifica detalles significativos en el texto. <p>Lectura por información general/Reading for general information:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Halla la idea central del texto • Comprende información relevante de la lectura • Resuelve preguntas relacionadas con el contenido del texto. • Reconoce aspectos relevantes una vez finalizada la lectura. 	<p>Preguntas para evaluar el nivel literal (1-8). Ver Pretest y Postest. Anexo 1 y 10</p>

	<p>habilidades de conocimiento que utiliza el lector para llegar a construir el significado del texto". (Moreno, 2003, p 34)</p>	<p>Lectura de Tipo Inferencial: en este nivel los estudiantes son capaces de hacer deducciones e inferencias a partir de lo leído, lo cual es un nivel mayor en la habilidad para comprender o interpretar textos. Barletta et al (2002), argumenta que en este nivel el lector es capaz de acoger toda la globalidad de un texto, su macroestructura, ya que posee la habilidad para captar y relacionar las pistas, las señales y los intersticios encontrados en el texto que desembocan en conjeturas y asociaciones semánticas" (p. 27) En este punto se busca identificar las competencias de lectura inferencial de los estudiantes para ello se incluyeron 7 preguntas (9-15), tanto en pretest como en el postest.</p>	<p>Lectura por detalles/Reading for details: "When a person read for detail, he/she reads getting the sense of each word. Read for details is a deep reading to clarify each part of the text. Spratt, Pulverness y Williams (2007).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la intención de las palabras usadas por el autor. • Analiza frases usadas y las diferentes partes del texto. • Identifica la intención del texto y lo que quiere decir el autor en diferentes a partes del discurso. 	<p>Preguntas para evaluar el nivel inferencial (9-15). Ver Pretest y Postest. Anexo 1 y 10</p>
		<p>Nivel Crítico: al ser el nivel más alto, implica tener la capacidad para analizar un texto. En este estadio, el lector reconoce cual es la intención del texto, establece una posición o punto de vista frente al mismo, crea y produce a partir de lo leído. De acuerdo con Barletta et al. (2002), el nivel, involucra también, "la activación de conocimientos previos, ir más allá de la construcción semántica, descubrir e interpretar las intenciones comunicativas del escrito, de esta forma el lector adquiere la habilidad de relacionar los conocimientos adquiridos</p>	<p>Lectura para plantear posturas frente al texto. Beyond Reading.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emite juicios a partir del texto. • Presenta argumentos para aceptar o rechazar lo leído. • Compara lo leído con otras fuentes de información. Intertextualidad. • Asume una postura crítica y propositiva frente a lo que lee. • Crea un discurso propio a partir de lo leído. 	<p>Preguntas para evaluar el nivel crítico (16-20). Ver Pretest y Postest. Anexo 1 y 10</p>

		<p>y, al mismo tiempo desarrolla una postura crítica para construir y producir conocimientos” (p. 27). Con el desarrollo del nivel crítico se logra la comprensión lectora a través de representación mental del texto que se lee.</p> <p>En este punto se busca identificar las competencias de lectura crítico de los estudiantes para ello se incluyeron 5 preguntas (16-20), tanto en pretest como en el postest.</p>		
--	--	--	--	--

Tabla 2. Operacionalización de Variables

5.5 Hipótesis

5.5.1 Hipotesis Alternativa

H₁: La intervención pedagógica “Entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 en los estudiantes 10° de la I.E Manuel Ruíz Álvarez” produce diferencias significativas entre pruebas antes y después en cuanto al desarrollo del nivel de competencias de lectura en inglés, alcanzando niveles de comprensión lectora de tipo literal, inferencial y crítico en los estudiantes del grupo experimental, comparado con los niveles de comprensión de los estudiantes del grupo control.

5.5.2 Hipotesis Nula:

H₀: La intervención pedagógica con el uso de entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 en los estudiantes 10° de la I.E Manuel Ruíz Álvarez no produce diferencias significativas entre pruebas antes y después en cuanto al desarrollo del nivel de competencias de lectura en inglés al no alcanzarse niveles significativos de comprensión de

lectora de tipo literal, inferencial y crítico en los estudiantes del grupo experimental, comparado con los niveles de comprensión de los estudiantes del grupo control.

	Muestras de datos	Tratamiento	Muestras de datos	
Control	O ₁		O ₂	MUESTRAS RELACIONADAS
experimental	O ₃	X	O ₄	MUESTRAS RELACIONADAS
	MUESTRAS INDEPENDIENTES		MUESTRAS INDEPENDIENTES	

Tabla 3: Hipótesis (Alternativa y Nula)

5.5.3 Hipótesis según las pruebas estadísticas no paramétricas

5.5.3.1 Según prueba Wilcoxon

Los niveles de lectura mejoran representativamente después de la intervención pedagógica con los entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0.

5.5.3.2 Según prueba U de Mann-Whitney

Los niveles de lectura mejoran visiblemente en el grupo experimental con la intervención pedagógica con los entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0.

5.6 Técnica de Recolección de la Información

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron las siguientes:

Primero se aplicó un cuestionario diagnóstico, (Pretest), que al decir de Hernández Sampieri et al, 2010, es “un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (p. 217), concerniente a la comprensión lectora de los estudiantes (ver anexo 1), este cuestionario es congruente con el planteamiento del problema e hipótesis. Brace (2008). Éste instrumento fue seleccionado ya que permitió la recolección de datos en forma precisa, efectiva y además porque a través de su utilización se pudo obtener información concreta con respecto a la variable que se midió, en este caso la comprensión lectora en inglés de los estudiantes, utilizando los entornos

personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0. El tipo de preguntas contenidas en el cuestionario son preguntas cerradas, de selección múltiple con única respuesta. Aplicado este se realizó la intervención y finalmente se aplicó un posttest, (ver anexo 10) el cual consistió en una evaluación similar al pretest en aras de medir los avances de los estudiantes luego de la intervención.

5.6.1 Instrumentos

Esta investigación tuvo presente el principio causa-efecto, pues se cuestiona la influencia de los entornos personales de aprendizaje en el desarrollo de la comprensión lectora en inglés para ello se aplicó un pretest, este incluye un texto, como insumo para la actividad lectora con el propósito de evaluar el nivel de comprensión de lectura de la muestra. El instrumento además del texto incluye interrogantes, para medir el nivel literal, inferencial y crítico. Con estas mismas características y para verificar la presencia de diferencias significativas entre estudiantes que desarrollan procesos de aprendizaje basados en entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 y estudiantes que desarrollan sus procesos bajo modelos de enseñanza convencional; luego de la intervención se aplicó un posttest a ambos grupos (experimental y control). La información obtenida fue analizada y tabulada utilizando el programa estadístico SPSS v 7.0, teniendo en cuenta pruebas no paramétricas tales como prueba Wilcoxon y U de Mann-Whitney. A su vez, para determinar la fiabilidad, confiabilidad de los instrumentos se usó test de Kuder-Richardson. Ambos instrumentos (pretest y posttest) constan de 20 preguntas cerradas de tipo selección múltiple con única respuesta, dirigidas a desarrollar los niveles de lectura; literal, inferencial y crítico, de la 1-8 se evalúa el nivel de lectura literal, de la 9-15 el inferencial y de la 16-20 el nivel crítico. (Ver Anexo 1 y 10). Igualmente, durante la intervención, las diferentes actividades organizadas en cada uno de los temas establecidos en el

PLTME, así como los cuestionarios, foros y tareas a los que se accede a través de este y de los PLE de los estudiantes, permitieron ir registrando los avances en cuanto al desarrollo de competencias de lectura. Todos los instrumentos fueron aplicados a los participantes del grupo experimental (10^o-1); al grupo control (10^o2), sólo se le aplicó el pretest y postest.

En el siguiente cuadro se pueden observar los instrumentos, así como los objetivos y la población objeto de esta investigación.

INSTRUMENTO	OBJETIVOS	POBLACIÓN
Pretest	Identificar el nivel de comprensión de lectura en inglés que tienen los estudiantes de 10 ^o (grupo experimental y grupo control) antes de la intervención.	Grupo Control / Grupo Experimental.
Postest	Identificar el nivel de comprensión de lectura en inglés que tienen los estudiantes de 10 ^o (grupo experimental y grupo control) después de la intervención.	Grupo Control / Grupo Experimental.

Tabla 4. Instrumentos aplicados en la investigación, los objetivos y la población a la cual se le aplicó.

5.6.2. Criterios para asignar puntajes en el Pretest y Postest.

Preguntas del Nivel Literal	Tipo 1. True or False (1-4) 2. Check your understanding. Multiple choice (1-8)	Puntaje otorgado por aciertos: 0.625 Total: 5
Preguntas del Nivel Inferencial	Multiple choice (9-15)	Puntaje otorgado por aciertos: 0.714 Total: 5
Preguntas del Nivel Crítico	Multiple choice (16-20)	Puntaje otorgado por aciertos: 0.1 Total: 5

Tabla 5. Criterios para asignar puntajes en el Pretest y Postest.

Los Criterios para asignar puntajes en el Pretest y Postest, responden a la **ESCALA DE VALORACION INSTITUCIONAL Y SU EQUIVALENCIA CON LA ESCALA NACIONAL³**: Se manifiesta en el Proyecto Educativo institucional (PEI) de la **I.E Manuel**

³ Ver: Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Ministerio De Educación Nacional y el *Sistema Institucional de Evaluacion y Promocion de los Estudiantes (S.I.E.)*.

Ruíz Álvarez que la escala de valoración institucional será numérica, de **1.0 a 5.0**, con un solo decimal y la aproximación se hará a criterio del profesor.

La nota de 5.0 corresponde al desempeño superior

De 4.0 a 4.9 corresponde al desempeño alto

De 3.0 a 3.9 corresponde al desempeño básico

De 1.0 a 2.9 corresponde al desempeño bajo

Las centésimas que resulten del promedio aritmético, se aproximarán por encima o por debajo de la décima así: entre 01 y 05 a la décima inferior, y de 06 a 09 a la décima superior.

Las asignaturas se aprueban con notas iguales o superiores a 3.0 (Básico, Alto, y Superior), y se reprueban con notas inferiores a 3.0 (Bajo)

5.7 Validación de los Instrumentos:

Siendo el pretest y postest dos instrumentos, que si bien parten de textos publicados en la plataforma del British Council “<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice>”, y cuyas preguntas responden o están basadas en las allí expuestas, así como en referentes de exámenes internacionales y nacionales (Pruebas Saber) para medir los niveles de comprensión de lectura, para refrendar su calidad, fueron sometidos a validación por expertos, para determinar la confiabilidad y validez del mismo.

5.7.1 Pruebas de Validación

Antes de aplicar los instrumentos se llevaron a cabo las siguientes pruebas de validación:

1. Una prueba piloto fue realizada con una sub-muestra seleccionada del grupo control, con el objetivo de observar la claridad de las preguntas, los estudiantes fueron seleccionados teniendo

en cuenta algunas características comunes entre ellos; tales como su desempeño en el área de inglés e interés hacia la lectura, fueron 6 participantes en total.

2. Previamente a este proceso, estos instrumentos pasaron por una etapa de validación a través del juicio de expertos. “La cual se refiere al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con voces calificadas” (Hernández et al, 2010, p. 204) en este caso se contó con la colaboración de especialistas, magísteres y doctores del Departamento de Inglés de la Universidad de Córdoba, y de la Universidad del Sinú, los cuales cuenta con la experiencia necesaria para dar aprobación a los instrumentos aplicados; no sólo por el manejo de la lengua, sino por sus conocimientos y práctica en el campo de la educación y la investigación:

A cada experto se le entregó un formato para la validez de los instrumentos pertenecientes a la investigación, el cual contiene las generalidades de la misma (Ver anexo 8). Dentro de la revisión, los expertos consideraron 5 aspectos, así:

1. Relación de la pertinencia de las preguntas con los objetivos de la investigación,
2. Relación de la pertinencia de las preguntas con las variables,
3. Relación de la pertinencia de las preguntas con las dimensiones
4. Relación de la pertinencia de las preguntas con los niveles de competencias de lectura (literal, inferencial, crítico),
5. y finalmente, la redacción de las preguntas. Estos aspectos fueron valorados dentro de un rango de (1. Suficiente, 2. Medianamente Suficiente, 3. Insuficiente). El análisis y contraste de esta información arrojó un 100% de validación de los instrumentos (Pretest y Postest) dentro del rango de suficiente para cada uno de los anteriores ítems.

5.7.2 Pruebas de Fiabilidad del Pretest y Postest

La confiabilidad puede ser definida como la ausencia relativa de error de medición en el instrumento; es decir, en este contexto, el término confiabilidad es sinónimo de *precisión* (Ruiz, C (s.f). En este sentido, se puede decir que la confiabilidad nos da la certeza de la claridad del instrumento y la precisión de las respuestas del mismo sobre lo que queremos valorar. Igualmente, se puede relacionar con el término seguridad, al medir los resultados obtenidos luego de la aplicación de un instrumento. La confiabilidad de un instrumento se expresa mediante un coeficiente de correlación: rtt, que teóricamente significa correlación del test consigo mismo. Sus valores oscilan entre cero (0) y uno (1.00). Ruiz, C. (S.f). Una manera práctica de interpretar la magnitud de un coeficiente de confiabilidad puede ser guiada por la escala siguiente:

RANGOS	MAGNITUD
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,20	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

Tabla 6. Escala de confiabilidad _ Kuder-Richardson

Fuente: Ruiz, C. Confiabilidad. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación. cruizbol@intercable.net.ve

El coeficiente de confiabilidad utilizado es el conocido como Kuder-Richardson, este modelo es aplicable en las pruebas de ítems dicotómicos en los cuales existen respuestas correctas e incorrectas, aplicado a dos grupos. El cuál era el modelo más pertinente en este estudio, al

analizar las respuestas dadas por los estudiantes y teniendo en cuenta la discriminación entre correctas e incorrectas.

5.7.2.1 Pruebas de Fiabilidad del Cuestionario Pretest

Al evaluar la confiabilidad del instrumento usando el test de Kuder-Richardson encontramos una puntuación de 0.53, en el pretest; el cual se encuentra en el rango 0.41 a 0.60 como se puede observar en la tabla anterior corresponde a una magnitud moderada. Según la teoría, en el caso de instrumentos con coeficientes de confiabilidad moderados, una manera de saber hasta dónde los mismos pueden ser aceptables, consiste en comparar la desviación estándar de la distribución de puntajes S_y con el error estándar de medición EEM. (Ruiz, C. s.f).

Se recurre al criterio del error estándar de medición para decidir sobre la aceptabilidad de un coeficiente de confiabilidad moderado, se requiere que se cumpla la condición de que $S_y > EEM$. En el caso de este instrumento, por ejemplo que el resultado fue de 0,53 y tenemos duda acerca de su aceptación. Asumamos, además que $S_y = 1,5$. Si aplicamos la fórmula para estimar el valor del EEM, tenemos:

$$EEM = 1,5 * \sqrt{1 - 0,58} = 0,9794$$

Como se puede observar en el caso anterior el EEM (0,97) no excede el valor de la S_y (1,5); es decir que se cumple la condición de aceptabilidad señalada anteriormente ($S_y > EEM$). En consecuencia, se puede afirmar que el instrumento teniendo en cuenta su nivel de confiabilidad puede ser utilizado. Igualmente al aplicar el Alfa de Cronbach, basada en los elementos estandarizados en el pretest, tenemos:

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos

,539	,574	20
------	------	----

Tabla 7. Estadística de Fiabilidad Pretest.

Como se puede observar el valor del R20 es 0,53, lo que indica una fiabilidad moderada, sin embargo en el análisis desagregado de la influencias que tienen cada ítems el valor de la confiabilidad la tabla de estadísticas totales de elementos, nos sugiere que si suprimimos la pregunta número 10, la confiabilidad del cuestionario sería de 0,64, lo que nos daría una confiabilidad alta, como nos lo referencia la Tabla 6. Escala de confiabilidad _ Kuder-Richardson

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
You believe most of what you see in internet	29,29	7,571	,583	.	,445
You follow your country's online rules	29,43	8,286	,373	.	,491
You know there are danger on line	29,43	7,286	,777	.	,414
You are polite to people online	29,29	7,571	,583	.	,445
You share photos online everyday	29,57	7,952	,692	.	,455
You don't worry about privacy sittings	29,43	7,286	,777	.	,414
What can the reader find in this text?	29,57	8,952	,211	.	,522
One of the ideas presented in the text is	29,14	7,810	,494	.	,463
According to the text a good digital citizen	29,14	11,476	-,605	.	,653
Share time with people online will be nicer if:	29,14	8,810	,150	.	,531
In order to stay safe online we should:	29,00	10,333	-,319	.	,603
A good digital citizen checks carefully a document or photo before sharing it because	29,14	7,810	,494	.	,463
A good digital citizen follows the country laws	29,00	9,667	-,110	.	,572

online because:					
A person who is a good digital citizen always:	29,00	8,667	,232	.	,516
According to the reading it is possible to say that a good digital citizen is polite to people online because:	28,86	8,810	,276	.	,514
It can be said that the quiz allows to know at the end if we are a good digital citizen or not because	28,86	8,810	,276	.	,514
According to the reading it is possible to say that in order to be a good digital citizen people should:	29,00	8,000	,483	.	,471
The suggestions about how to be good digital citizens should be followed by:	28,86	9,476	-,020	.	,552
This quiz could be considered a way to know if we are good digital citizens because:	29,14	11,143	-,520	.	,641
One of the ideas given in the text is that a good digital citizen:	29,29	11,238	-,545	.	,644

Tabla 8. Estadísticas de total de elemento

Aplicando nuevamente el R20 sin la pregunta número 10, obtenemos una confiabilidad del 0,64, lo que quiere decir que estaríamos trabajando con una fiabilidad alta.

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,644	,660	19

Tabla 9. Estadística de Fiabilidad Pretest.

5.7.2.2 Pruebas de Fiabilidad del Cuestionario Postest

Con relación a la fiabilidad del POSTEST, se aplicaron los mismos estadísticos:

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,870	,862	20

Tabla 10. Estadística de Fiabilidad Posttest.

Como se puede observar en la prueba, el sistema estadístico SPSS arroja un valor del R20 de 0,87 lo que indica una confiabilidad muy alta para el cuestionario.

Lo anterior nos da suficiente evidencia estadística para decir que el cuestionario es altamente fiable.

5.8 Descripción de la Intervención:

Desde el punto de vista procedimental los estudiantes de los dos grupos (experimental y control) tomaron una prueba diagnóstica, (pretest) para medir el nivel inicial de comprensión de lectura. Aplicado este, se procedió con la aplicación del estímulo experimental a través de la implementación de talleres en el transcurso de 4 meses, que corresponde aproximadamente a 80 horas clases. La intervención partió de la socialización del proyecto con la comunidad educativa, específicamente con el grupo experimental, en primera instancia se dieron detalles del Personal Learning Teaching Management Environment (PLTME), el cual contiene recursos, contenidos y actividades provenientes de diferentes plataformas organizadas en un espacio web, teniendo como base la plataforma moodle. Por tanto, la aplicación del estímulo experimental parte de todo un sistema de trabajo con diferentes recursos, unidos en un entorno para enseñar y aprender, en español este se denomina, Entorno Personal para la Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje (EPGEA). Igualmente, se dió un listado de recursos y herramientas web y dispositivos móviles para que los

estudiantes diseñaran e implementaran su propio Personal Learning Environment (PLE), Entorno Personal de Aprendizaje (EPL), mediado con ambientes web 2.0, (Ver explicación de la Fase de Diseño y anexo 3), los trabajos o actividades tomadas están complementados con talleres contextuales de actividades de aprendizaje y evaluación, creados a propósito de la intervención, de esta manera se creó un ambiente que se vale de una estructura validada y que sigue estándares internacionales para favorecer una metodología que responde a una intervención pedagógica de cara a un contexto específico. A través del PLTME el grupo experimental accedió a cursos gratuitos para aprender inglés, las actividades estuvieron complementadas con talleres contextuales de actividades de aprendizaje y evaluación creados a propósito de la intervención, de esta manera se constituyó un ambiente que parte de una estructura validada y que sigue estándares internacionales, y al mismo tiempo favorece procesos individuales de cara al contexto para favorecer la comprensión lectora en inglés. Transcurrido este tiempo ambos grupos tomaron una prueba similar, esta vez llamada postest, hecho esto se analizaron los resultados y se planteó el informe final.

5.8.1 Modelo del PLTME y Funciones de los PLE

El Personal Learning and Teaching Management Environment (PLTME), *Entorno Personal para la gestión de la enseñanza y el aprendizaje (EPGEA)*, es un entorno para enseñar y aprender, igualmente se convirtió en un referente para que los estudiantes crearan su propio PLE, este incluye los siguientes elementos.

- ✓ Recursos – Plataformas para aprender inglés.
- ✓ Modelo de Trabajo
- ✓ Actividades – Evaluación

- ✓ Roles
- ✓ Ambientes web 2.0: blogs
- ✓ Plataformas, comunidades de aprendizaje y Herramientas Microsoft. (Ver anexo 3)

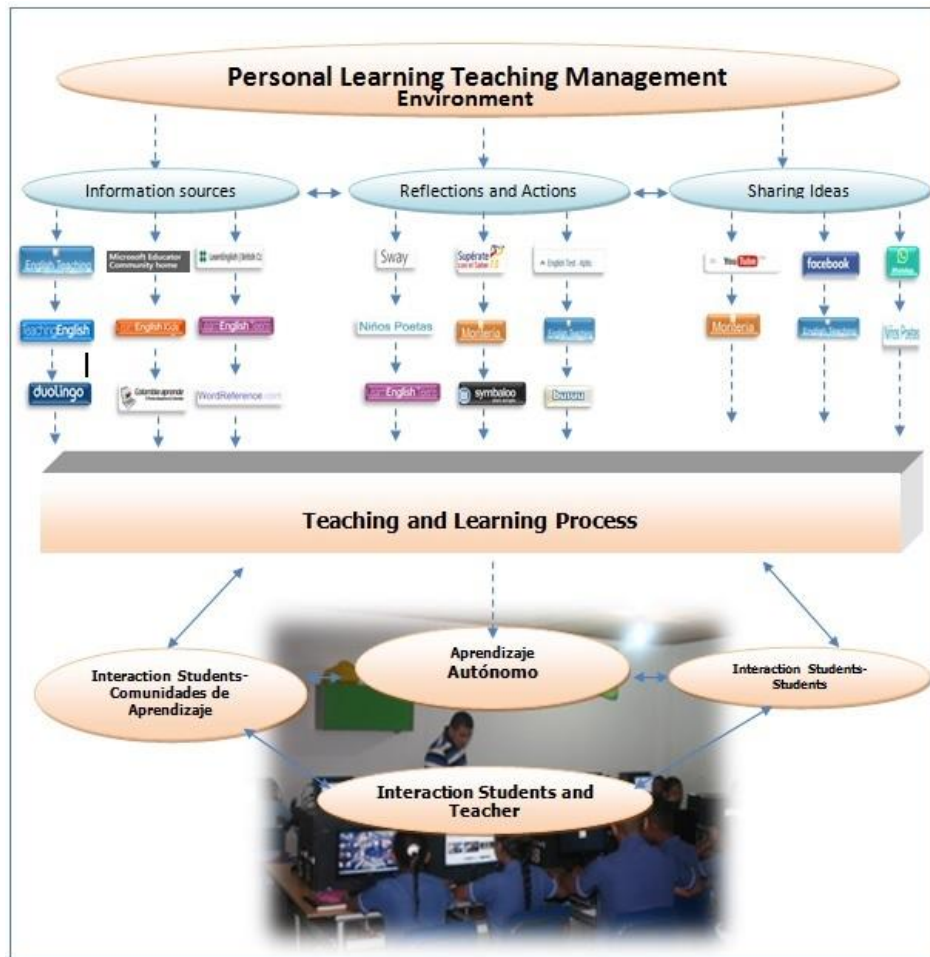


Gráfico 9. Modelo del PLTME.

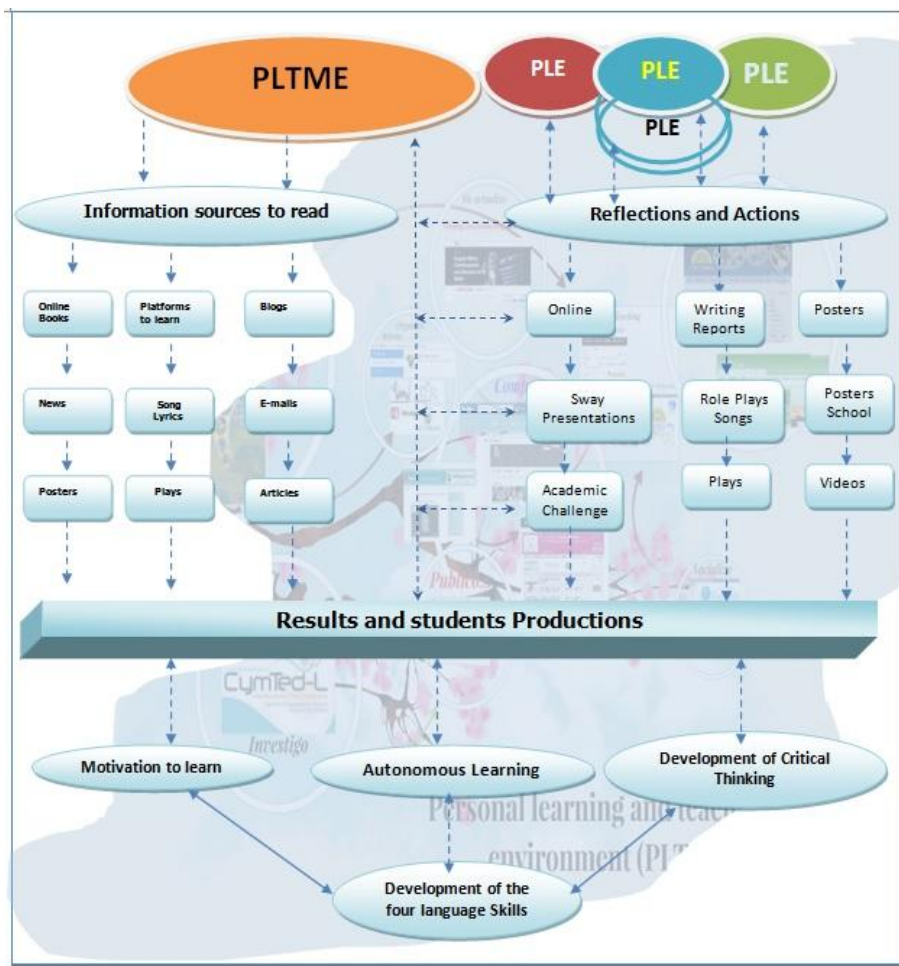


Gráfico 10. Funciones del PLE de los estudiantes.

Si bien el PLTME del Docente y los PLE de los estudiantes son usados en esta investigación como recursos de mediación para el desarrollo de competencias de lectura, las gráficas 8 y 9 en que se representan, muestran cómo estos pueden ser pertinentes a la hora de motivar a los estudiantes a aprender, desarrollar las demás habilidades del lenguaje y el pensamiento crítico. Para mayor explicación de los recursos que lo componen ver Anexo 3.

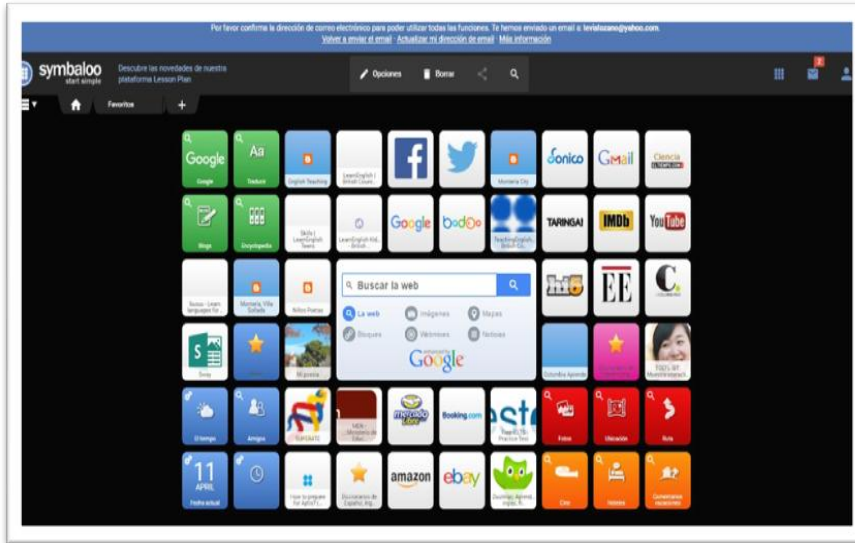


Gráfico 11. *Modelo del PLE de los estudiantes dentro de la gráfica de bloques que permite crear la plataforma symbaloo.com*

5.9 Fases de la Intervención:

5.9.1 Fase Preparatoria (Momento Diagnóstico- Conducta de Entrada)

En esta fase se observaron los dos grupos, se llevó a cabo el análisis estadístico de la prueba Saber 11 de la institución, se aplicaron encuestas a los docentes, finalmente se identificó el problema. Todo el proceso de diagnóstico reveló las necesidades prioritarias de los estudiantes con relación al aprendizaje, lo cual contribuyó en la toma de decisiones sobre la habilidad en la cual se debía profundizar, delimitándose así tema de investigación.

5.9.2 Fase de Aplicación Pretest de Comprensión de Lectura

En esta fase se aplicó el pretest a los dos grupos (testigo y experimental) hecho esto se realizó el análisis y comparación de resultados de ambos grupos. Para la ejecución de este cuestionario, se perpetraron las pruebas pertinentes para la validación, tal como se referenció en apartes anteriores. La aplicación del pretest de comprensión de lectura en inglés de los estudiantes en los grupos seleccionados permitió establecer comparaciones entre los resultados de las dos

aplicaciones (pretest/postest) y sacar conclusiones referentes a la influencia de los entornos personales de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión de lectura. (Ver anexo 1).

5.9.3 Fase de Diseño

Primeramente se diseñó el PLTME, teniendo como base la la plataforma de moodle, se realizaron ajustes a las publicaciones hechas en el curso English Teaching; (blog <http://levisenglishteacher.blogspot.com/>); blog Montería (<http://monteriacity.blogspot.com>), se seleccionaron las actividades de la plataforma del British Council (<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice>), se definieron las herramientas Microsoft a utilizar, e igual las de los otros sitios web y blogs que corresponden al PLTME del docente y de los que se sugirieron para que los estudiantes incluyeran en sus PLE, adicionalmente, a las actividades de estos, se realizaron otras con bancos de preguntas abiertas, y cerradas, tipo ICFES, junto con elementos multimediales para llamar la atención de los estudiantes y motivarlos a trabajar. Además se motivó a los docentes, directivos y estudiantes de la institución, se habló de la propuesta y sus alcances, del porqué su implementación y cómo se realizarían cada una de las etapas o fases de la misma. (Ver anexos 2-9)

5.9.4 Fase de Intervención:

Con el propósito de mejorar la comprensión de lectura en el área de inglés, se desarrolló la intervención basada en el uso del sistema de trabajo del docente titulado “Personal Learning Teaching Management Environment (PLTME)”, el cual fue descrito anteriormente, (Ver Anexo 2-9). La organización responde a trabajos por rutas y temas; Los estudiantes empiezan respondiendo a un foro de presentación, seguidamente son familiarizados con el eje central del proyecto “Los Entornos Personales de Aprendizaje, en este sentido se les orienta a crear los suyos; se realizan sesiones de lecturas, atendiendo a los

tres niveles (literal, inferencial y crítico), con el fin de llevar a los estudiantes a un mejor nivel de comprensión de lectura en inglés. (Ver anexos 3, 4, 5, 6, 7, 8). Esto en cuanto a las sesiones en clase, más los estudiantes, en tiempos complementarios en casa, hicieron uso de su PLE para aprender a su ritmo y necesidades. Los jóvenes por sugerencia del docente, crearon y gestionan sus PLE, usando la herramienta Symbalo.com y demás recursos sugeridos, así como los que ellos consideraron pertinentes. (Ver Anexo 2). A continuación se describen las etapas de la intervención, las cuales contribuyeron a la integración sistemática y organizada de cada una de las sesiones para el uso de herramientas TIC, pertinentes en la creación e implementación del PLTME y de los PLE mediados con ambientes web 2.0, dando como resultado una metodología dinámica de trabajo.

5.9.4.1 Primera etapa:

Durante la implementación de esta etapa lo primero que se hizo fue la explicación de como trabajar en el PLTME del docente, y en la creación de los PLE. Igualmente, se establecieron rutas de trabajo y estrategias de lectura para abordar los textos de la plataforma del British Council <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice>. (5 textos que corresponden al nivel A1). Los cuales se encuentran dispuestas a manera de talleres en publicaciones del curso English Teaching (blog <http://levisenglishteacher.blogspot.com/>) y en la plataforma de Moddle. (Ver anexo 3, 4, 5, 6, 7).

5.9.4.2 Segunda Etapa

Durante la implementación de esta etapa, los estudiantes se enfrentaron a textos un poco más extensos y complejos, tomados igualmente de la plataforma del British Council <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice>. (5 textos que

corresponden al nivel A2; Las preguntas realizadas luego de la lectura están relacionadas con los tres niveles: literal, inferencial y crítico. (Ver anexo 8, 9,10, 11,12)

5.9.4.3 Tercera Etapa

En el ejercicio de esta fase, los estudiantes se familiarizaron con otras plataformas y herramientas de trabajo. Se instruyó en el uso de Microsoft Community Home, los recursos Microsoft Office, Movie Maker, Microsoft Sway, Power Point Online etc., estos sirvieron para la sistematización de tareas asignadas a partir de las actividades de lectura. (Para trabajar con alguno de estos recursos los estudiantes tuvieron que crear una cuenta en outlook.com). Igualmente, se introdujo la plataforma www.bussu.com, esta permite crear cuentas de manera gratuita y registrarse en cursos para aprender idiomas, accediendo a gran cantidad de sus actividades sin generar costos en los estudiantes. Se propuso a los jóvenes crear sus cuentas y se trabajó la primera lección de la primera unidad. Los jóvenes accedieron libremente en clase a las demás actividades y unidades, atendiendo a su ritmo de trabajo, y complementaron en sus tiempos libres en casa.

Es necesario señalar que durante el tiempo de intervención, en sus tres etapas, los estudiantes accedieron libremente a sus PLE, para ejercitar sus competencias de lectura; en este sentido se organizaron sesiones de trabajo para monitorear, tanto lo que los estudiantes realizaron en sus casas, como lo abordado en las sesiones de clase.

De la misma forma se procedió a explicar y trabajar cada una de las plataformas y recursos detallados en el cronograma de las actividades desarrolladas durante la implementación de la intervención.

5.9.4.4 Despliegue de la intervención por sesiones

Sesiones	Actividad	Herramientas/Recursos y Texto Trabajado
Sesión 1	Aplicación Pre-test	Pre-test
Sesión 2	Explicación de qué es y cómo crear un PLE.	Creación de PLE con la plataforma de www.symbaloo.com .
Sesión 3	Socialización de los PLE de los estudiantes.	Los estudiantes expusieron por qué y cómo usar sus entornos creados.
Sesión 4	Explicación de cómo y por qué usar la plataforma LearnEnglish Teens del British Council.	Workshop 1. Level A1: A lost dog. http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/lost-dog
Sesión 5	Workshop 2	Level A1: A thank-you email http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/thank-you-email
Sesión 5	Workshop 3	Level A1: At a restaurant: http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/restaurant
Sesión 6	Workshop 4	Level A1: At a swimming pool. http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/swimming-pool
Sesión 7	Workshop 5	Level A1: At a train station. http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/train-station
Sesión 8	Fase 2 Plataforma British Council. Workshop 1	Level A2: 7 tips for a tidy desk. http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/7-tips-tidy-desk
Sesión 9	Workshop 2	Level A2: A restaurant menu. http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/restaurant-menu
Sesión 10	Workshop 3	Level A2: A train timetable. http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/train-timetable
Sesión 11	Workshop 4	Level A2: About the earth. http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/about-earth
Sesión 12	Workshop 5	Level A2: Finding a job. http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/finding-job
Sesión 13	Explicación de por qué y cómo usar Sway y otras herramientas de Microsoft. Los estudiantes las incluyeron en sus entornos de aprendizaje para crear informes y presentaciones. Igualmente, se orientó a usar los recursos de Microsoft Office.	Elaboración de una presentación para hablar de sí mismo y de la familia usando la plataforma Microsoft Sway. https://sway.com/ .
Sesión 14	Explicación de por qué y cómo usar la plataforma www.bussu.com	Se trabajó la primera unidad en clase. Luego los alumnos decidieron si la incluían en sus entornos, seguir el curso en casa y en espacios de trabajo libre en clase.

Sesión 15	Explicación de por qué y cómo usar el blog English Teaching.	Los alumnos accedieron al blog y realizaron las actividades correspondientes a la publicación Grammar 5. http://levisenglishteacher.blogspot.com.co/search/label/Grammar%205
Sesión 16	Explicación de por qué y cómo usar el blog Montería City.	Los alumnos accedieron al blog monteriacity.blogspot.com, leyeron libremente las publicaciones hechas, luego para trabajar con el proyecto I know my city, its history, biodiversity and society realizaron un trabajo de consulta, atendiendo a una guía, para escribir en inglés la historia del barrio en que viven.
Sesión 17	Explicación de por qué y cómo usar el blog Niños Poetas	Los alumnos accedieron al blog “Niños Poetas” http://poetasdemitierra.blogspot.com.co/ y leyeron libremente las publicaciones hechas, luego escribieron poemas en español y en inglés, como parte del proyecto “La Poesía una oportunidad para manifestar lo que somos”.
Sesión 18	Aplicación Prueba Post Test.	Se aplicó la prueba postest para determinar la influencia del uso de entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 para el desarrollo de competencias de lectura en inglés.

Tabla 11. Cronograma de Actividades

5.9.4.5. Fase de Aplicación de la Prueba Postest

En esta fase ambos grupos (testigo y experimental) tomaron una prueba similar al pretest, esta vez denominada postest para determinar la influencia de los entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 para el desarrollo de competencias de lectura. Al analizar y contrastar sus resultados se demuestra el impacto y efectividad tanto del Personal Learning Teaching Management Environment (PLTME) del docente, como del Personal Learning Environment de los estudiantes (PLE). En el análisis de resultados del postest, tanto del grupo testigo como experimental se establecieron comparaciones en los grupos mediante la aplicación de las pruebas de Wilcoxon y la U de Man-Whitney respectivamente. Este instrumento fue previamente validado y su confiabilidad verificada según lo establecido en la descripción de los instrumentos.

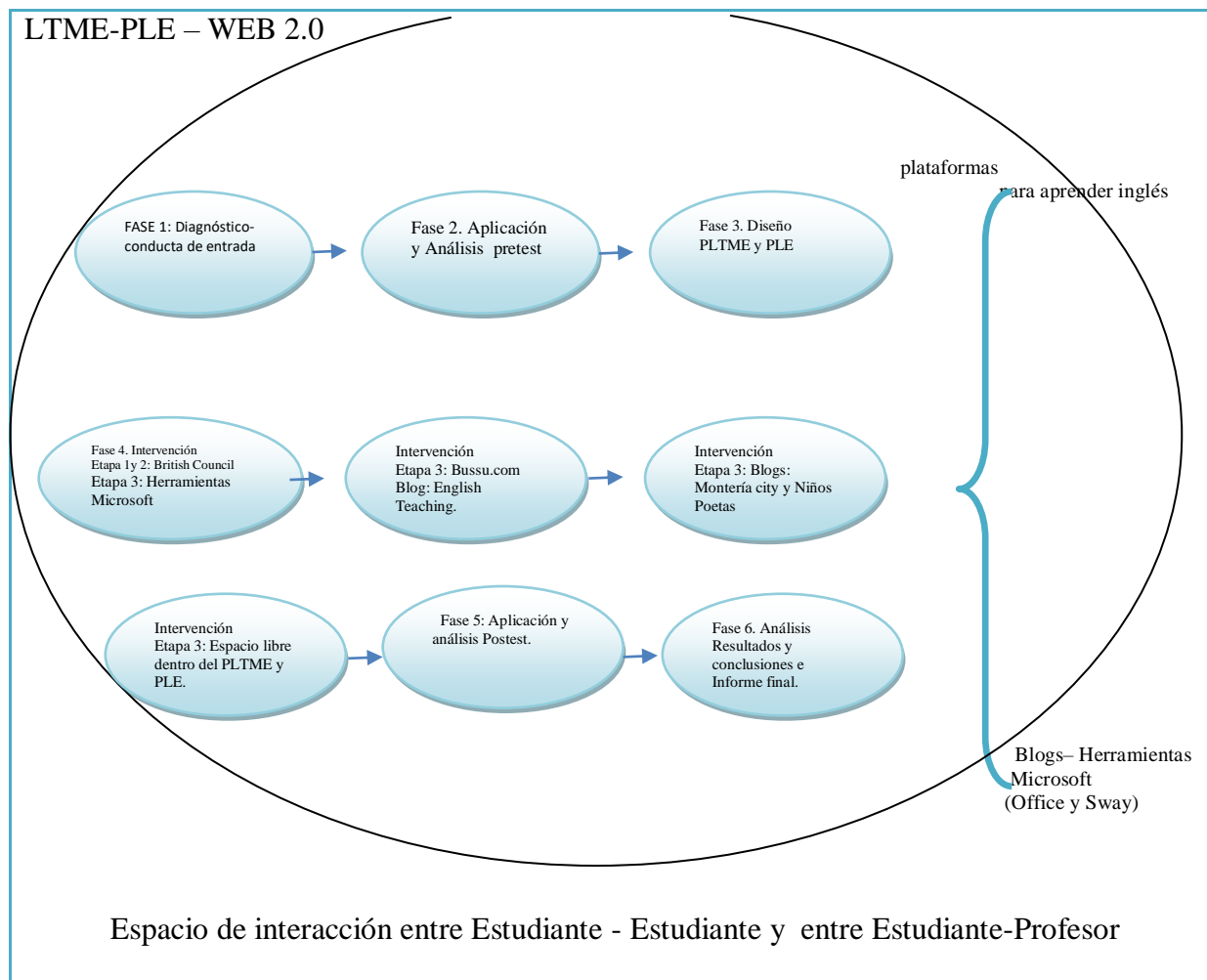


Gráfico 12. Fases de la Investigación dentro del PLTME y PLE

5.9.4.6 Plan de Análisis

Se realizó un análisis siguiendo las diversas formas para interpretar los resultados de la aplicación de cada uno de los instrumentos. El nivel de medición de la variable determina cuál es la medida de tendencia central apropiada para interpretar (Hernández et al., 2010). Estos datos son mostrados a través de gráficas para detallar con claridad información relevante con relación a las variables. La información obtenida se analiza desde una perspectiva descriptiva para

mostrar si los estudiantes de la muestra transitan de un nivel de competencia de lectura a otro y luego desde los criterios de estadística inferencial, aplicando las pruebas estadísticas no paramétricas de Wicolxon para evaluar diferencias intragrupo (antes y después del tratamiento del mismo grupo) y la U de Mann Whitney, al comparar los resultados de las pruebas de los grupos independientes, es decir, el grupo control y el experimental (10°1 y 10°2).

6. RESULTADOS

6.1.1 Análisis Descriptivo

A continuación se presenta el análisis estadístico atendiendo a los resultados obtenidos por los grupos experimental y control, en cada uno de los niveles de comprensión de lectura (literal, inferencial y crítico), teniendo en cuenta la escala nacional que establece los criterios de evaluación por competencia, dados por el Ministerio de Educación Nacional, en el decreto 1290 y las convenciones definidas por la institución Educativa Manuel Ruíz Álvarez; así como se estableció en la Tabla 2. (Cuadro de operacionalización de variables) y en la Tabla 5 (Criterios para asignar puntajes en el Pretest y Postest), los puntajes de los estudiantes se analizan teniendo en cuenta su puntuación como insuficiente, básico, alto y superior. Se comienza este análisis con los datos estadísticos del pretest en el grupo control:

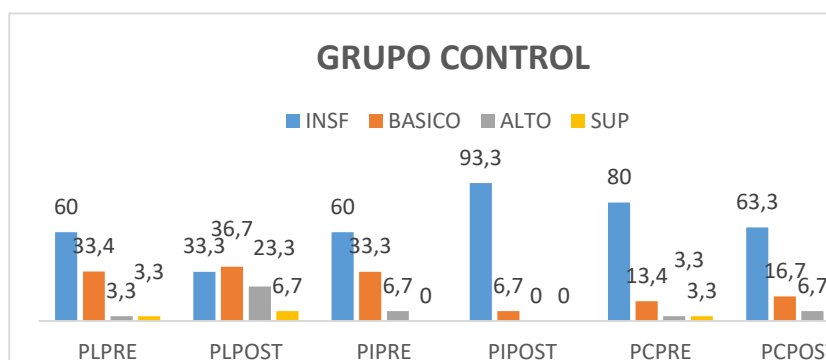


Gráfico 13. Resultados Pretest y Postest Grupo Control

El gráfico muestra los niveles de lectura literal (PLPRE), inferencial (PIPRE) y crítico (PCPRE), antes del tratamiento, (PRETEST) y después del mismo, POSTEST, lectura literal

(PLPOST), inferencial (PIPOST) y crítico (PCPOST). Se puede evidenciar que en el pretest el 60% de los estudiantes presentaron un nivel de lectura literal insuficiente y en el posttest se pasó a un 33,3% de insuficiencia; lo que muestra cierta mejoría. De igual forma el 33,4% se ubicó en un nivel literal básico en el pretest, mientras el posttest muestra un 36,7% en este rango. Sólo el 3,3% alcanzó un nivel literal alto en el pretest, frente a un 23,3% en el posttest. Finalmente, un 3,3% alcanzó un nivel literal superior en el pretest, frente a un 6,7% en el posttest. Los resultados en el nivel literal tanto del pretest y posttest son bastante bajos, y aunque en el posttest mejoraron un poco no deja de ser preocupante, ya que se espera que los estudiantes de 10° grado tengan un nivel de lectura literal superior, por ser este un nivel elemental en el proceso lector.

La lectura de la gráfica en cuanto al el nivel inferencial en el pretest y posttest, muestra que de un 60% de estudiantes con nivel inferencial insuficiente en el pretest se pasó a un 93,3%. De un 33,3% en básico a un 6,7%. Igualmente un 6,7% se ubicó en el nivel inferencial alto en el pretest, más en el posttest los estudiantes no alcanzaron este rango.

En cuanto al nivel crítico, el 80% de los estudiantes presentaron un nivel insuficiente en el pretest; frente a un 63,3% en el posttest; el 13,4% se ubicó en un nivel crítico básico en el pretest, frente a un 16,7% en el posttest. El 3,3% obtuvo un nivel crítico alto y superior; frente a un 6,7% y 13,3% en el posttest en cada nivel respectivo.

Para concluir el análisis comparativo de resultados en el grupo control, en cuanto a las dos pruebas (pretest y posttest), se podría decir que aunque hubo avances en los resultados, luego de un tiempo, sin ser intervenidos con la estrategia de los “Entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 para el desarrollo de competencias de lectura en inglés” estos son mínimos. Lo que permite pensar que los resultados satisfactorios en el grupo experimental, si se deban a la intervención. De hecho, en el caso del nivel inferencial, los promedios permiten

sustentar que hubo una disminución representativa en los niveles de competencias de lectura de los estudiantes con relación al pretest frente al postest; como fue reseñado anteriormente.

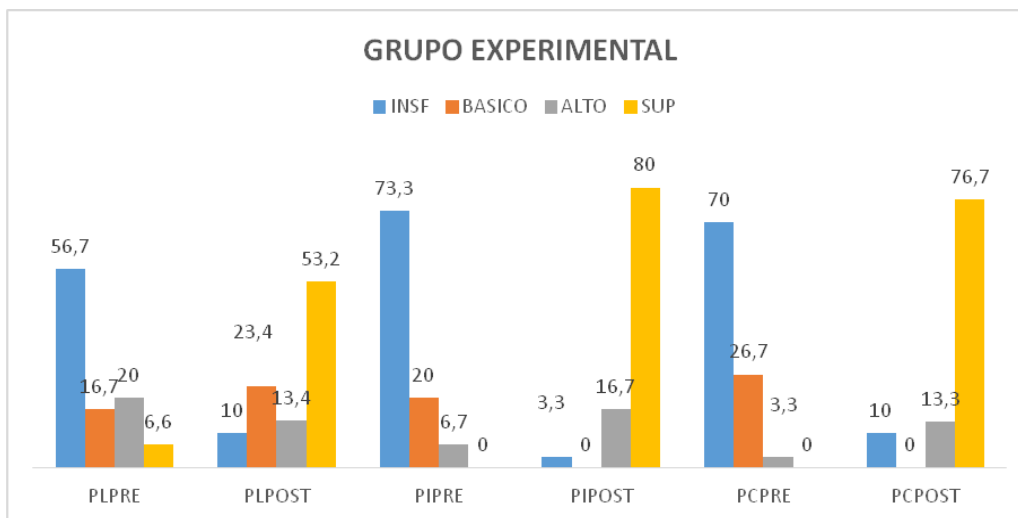


Gráfico 14. Resultados pretest y postest grupo experimental.

El gráfico 10 muestra los niveles de lectura literal (PLPRE), inferencial (PIPRE) y crítico (PCPRE), antes del tratamiento, PRETEST y después del mismo, POSTEST, lectura literal (PLPOST), inferencial (PIPOST) y crítico (PCPOST) del grupo experimental. Los resultados nos muestran cómo se pasó de un 56,7 % de insuficiencia en el nivel literal a un 10%, lo que indica una disminución de un 46,7%; de de igual forma, el porcentaje de estudiantes con nivel literal básico aumentó en el postest, se pasó de un 16,7% a un 23,4%; aunque de 20% en el literal alto se pasó a un 13,4%; el aumento de estudiantes con niveles de lectura literal superior en el postest fue bastante significativo, ya que se pasó de un 6,6% literal superior en el pretest a un 53,2% superior en el postest.

En el Nivel Inferencial, en el pretest el 73,3% de los estudiantes presenta un desempeño bajo, el 20% básico, el 6,7% alto, y ningún estudiante alcanza un desempeño superior en este nivel. Más en el postest, los resultados mejoraron significativamente; lo que evidencia la efectividad de

la intervención; el 3,3% de los estudiantes presenta un desempeño insuficiente, el 16,7% tiene un nivel inferencial alto y el 80% un nivel inferencial superior.

Analizando los resultados en el nivel crítico, igualmente se evidencian avances luego de la intervención; así por ejemplo, en el pretest el 70% obtuvo un nivel de insuficiencia, lo cual disminuyó frente a un 10%; igualmente, el 26,7% de los estudiantes alcanzaron un nivel crítico básico en el pretest, siendo este el rango más representativo, en número de estudiantes, porque sólo el 3,3% se ubicó en el nivel alto. Más luego de la intervención; la gráfica muestra como el 13,3% de los estudiantes alcanzaron un nivel crítico alto y un 76,7% superior.

6.1.2 Comparativos entre el Grupo Experimental y Control-Nivel Literal

		GRUPO		Total
		EXPERIMENTAL	CONTROL	
Prueba Literal Pretest	SUPERIOR	2	1	3
	ALTO	6	1	7
	BÁSICO	5	10	15
	INSUFICIENTE	17	18	35
Total		30	30	60

Tabla 12. Cruzada Prueba Literal del Pretest

		GRUPO		Total
		EXPERIMENTAL	CONTROL	
Prueba Literal del Postest	SUPERIOR	16	2	18
	ALTO	4	7	11
	BÁSICO	7	11	18
	INSUFICIENTE	3	10	13
Total		30	30	60

Tabla 13. Cruzada Prueba Literal del Postest

6.1.3 Comparativos entre el Grupo Experimental y Control-Nivel inferencial

		GRUPO		Total
		EXPERIMENTAL	CONTROL	
Prueba Inferencial Pretest	ALTO	2	2	4
	BÁSICO	6	10	16
	INSUFICIENTE	22	18	40
Total		30	30	60

Tabla 14. Cruzada Prueba Inferencial Pretest*GRUPO

		GRUPO		Total
		EXPERIMENTAL	CONTROL	
Prueba Inferencial Postest	SUPERIOR	24	0	24
	ALTO	5	0	5
	BÁSICO	0	2	2
	INSUFICIENTE	1	28	29
Total		30	30	60

Tabla 15. Cruzada Prueba Inferencial Postest

6.1.4 Comparativos entre el Grupo Experimental y Control-Nivel Crítico Pretest

		GRUPO		Total
		EXPERIMENTAL	CONTROL	
Prueba Critico Pretest	SUPERIOR	0	1	1
	ALTO	1	1	2
	BÁSICO	8	4	12
	INSUFICIENTE	21	24	45
Total		30	30	60

Tabla 16. Comparativos entre el Grupo Experimental y Control-Nivel Crítico Postest.

		GRUPO		Total
		EXPERIMENTAL	CONTROL	
Prueba Critico Postest	SUPERIOR	23	4	27
	ALTO	4	2	6
	BÁSICO	0	5	5
	INSUFICIENTE	3	19	22
Total		30	30	60

Tabla 17. Comparativos entre el Grupo Experimental y Control-Nivel Crítico Postest.

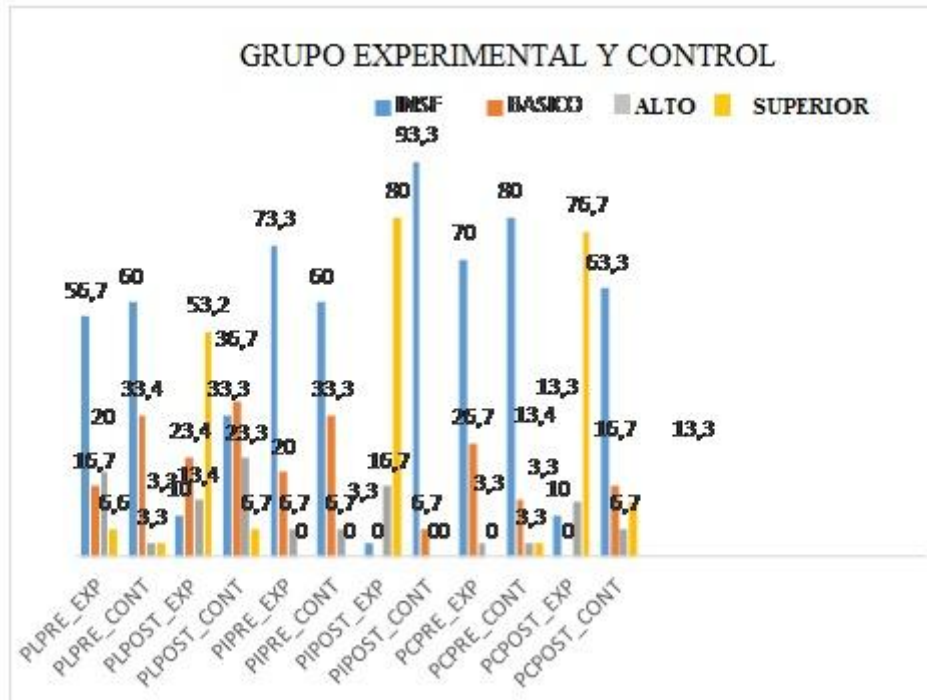


Gráfico 15. Resultados pretest y postest grupo experimental y control.

Se puede analizar de acuerdo a los resultados hallados en el pretest que en el grupo experimental la mayoría de los estudiantes presentan un nivel de comprensión de lectura literal insuficiente, (56.7%), seguido de un 16,7% en básico y un 20% alto; y un 6,6% superior. Así mismo en el grupo control un 60% presenta un nivel de comprensión de lectura literal insuficiente, seguido de un 33,4% en básico y un 3,3% tanto en alto como superior.

Esto permite decir, que las diferencias entre un grupo y otro son mínimas en cada rango del nivel literal, al momento de empezar este proceso investigativo; y que ambos grupos presentan serias dificultades en cuanto a la comprensión de textos, pues se espera que los estudiantes de 10° tengan un nivel de lectura literal superior. En este nivel ambos grupos mejoraron en la prueba postest; sin embargo, el Grupo Experimental supera significativamente al Grupo Control, luego de la intervención, sólo el 10% de los estudiantes presentaron un nivel literal insuficiente, frente a un 33,3% del control. Un 23,4% quedaron en básico en el grupo experimental, frente a un

33,3% en el control. Un 13,4% presenta un nivel alto frente a un 23,3% en el control. Más la mayor parte de los estudiantes del Grupo Experimental se ubican en el nivel literal superior, lo que es el 53,2% frente a un 6,7% en el control. Esto quiere decir que luego de la intervención el nivel literer superior del Grupo Experimental supera al del Grupo Control en un 46.5%.

En cuanto al nivel inferencial de los estudiantes del Grupo Experimental, antes de la intervención, el pretest arroja que el 73,3% tiene un nivel inferencial bajo, frente a un 60% del control, un 20% del experimental está en básico; frente a un 33,3% en el control; un 6,7% en ambos grupos se encuentra en el nivel inferencial alto; analizando estos datos se puede decir que antes de la intervención el grupo control supera al grupo experimental. Ahora, bien, las gráficas muestran como luego de la intervención el Grupo Experimental supera significativamente al grupo control así: Ningún estudiante del Grupo Experimental tienen un nivel de lectura inferencial insuficiente, más el 93,3% de los estudiantes del Control lo presentan. El 16,7% de los estudiantes del Grupo Experimental se encuentra en alto, mientras que en el Grupo Control ninguno alcanza este nivel. De igual manera, es significativo que la mayor parte de los estudiantes, luego de la intervención, alcanza un nivel inferencial superior (80%), mientras que en el control como ya fue citado el mayor porcentaje está en insuficiente 93,3%.

Finalmente, al analizar el nivel crítico, antes y después de la intervención, en ambos grupos encontramos: El 70% de los estudiantes del Grupo Experimental presenta un nivel crítico insuficiente en el pretest, frente a un 80% en el Grupo Control; el 26,7% del experimental se encuentra en básico, frente a un 13,4% en el Control; En el Grupo Experimental el 3,3% de los estudiantes alcanzaron el nivel alto y no hubo porcentajes en el nivel superior; mientras en el Grupo Control el 3,3% de los estudiantes se encuentra en el nivel alto y superior. Esta lectura nos permite comparar los dos grupos, manifestando que antes de la intervención el grupo control,

supera al grupo experimental, aunque mínimamente en diferentes rangos de los niveles de lectura. Por el contrario, los resultados del postest, evidencian diferencias significativas a favor del Grupo Experimental en el nivel crítico, así por ejemplo, sólo el 10% presenta un nivel de insuficiencia en este grupo, frente a un 63,3% de insuficiencia en el control. Un 10% del Experimental tiene un nivel alto, frente a un 6,7% del control. Más lo que realmente permite pensar acerca de la efectividad de los Entornos Personales de Aprendizaje para el desarrollo de los niveles de competencias de lectura, es que el 76,7 % de estudiantes del Grupo Experimental se ubicaron en un nivel crítico superior después de la intervención; mientras que en el control, sólo el 13,3% alcanzó este nivel. Analizando los bajos resultados del Grupo Control, y la disminución en los rangos de porcentaje de este grupo en el Postest con relación al Pretest, podríamos decir que se deben a lo mejor a que el grupo no fue intervenido con los Personal Learning Enviroments para el desarrollo de la comprensión de lectura, por tanto, algunos no tienen el hábito de leer, lo que incide en que no alcancen los niveles de lectura apropiados a su edad y grado de escolaridad.

6.2 Análisis Inferencial a partir de la Comparación Pretest/Postest

A continuación se dan a conocer los resultados hallados en los diferentes niveles evaluados en lo concerniente al nivel de comprensión de lectura en inglés que presentan los estudiantes de grado 10°1 y 10°2, de la Institución Educativa Manuel Ruíz Álvarez. Inicialmente, se evaluaron tres niveles de comprensión de lectura en inglés: literal, inferencial y crítico, cada uno de los cuales fue valorado con ítems específicos para cada uno en el instrumento diseñado para medirlos. Esta prueba fue tomada por el Grupo Control (30 estudiantes del 10°1) y por el Grupo Experimental (30 estudiantes de 10°2); luego de esto se ejecutaron las estrategias de la intervención al grupo Grupo Experimental; para medir los resultados, ambos grupos tomaron

una prueba similar denominada Postest. Los resultados del número de estudiantes con preguntas correctas para cada nivel del grupo control y experimental en el PRETEST y luego de un tiempo de evaluado con el POSTEST son los siguientes:

6.2.1 Pruebas de Diferencia entre el Grupo Control y el Grupo Experimental Pretest y Postest

Dado que los grupos en que se quiere verificar o probar si hay diferencias, son grupos independientes y además provienen de una distribución que no es normal, se asume la prueba de Mann-Whitney como estadístico de prueba. Este estadístico me permite comprobar si hay o no diferencias entre el grupo experimental y grupo control.

6.2.1.1 Prueba de Mann-Whitney

	Estadísticos de prueba ^a					
	PLPRE	PLPOST	PIPRE	PIPOST	PCPRE	PCPOST
U de Mann-Whitney	450,000	206,000	399,000	10,500	410,000	130,000
W de Wilcoxon	915,000	671,000	864,000	475,500	875,000	595,000
Z	,000	-3,691	-,776	-6,772	-,635	-5,004
Sig. asintótica (bilateral)	1,000	,000	,438	,000	,526	,000
Significación exacta (bilateral)	1,000	,000	,442	,000	,551	,000
Significación exacta (unilateral)	,501	,000	,221	,000	,275	,000
Probabilidad en el punto	,003	,000	,002	,000	,008	,000

Tabla 18. Prueba de Mann-Whitney

Se puede observar que p valor para los casos del pretest no superan el 0,05, lo que indica que no hay suficiente evidencia para afirmar que existan diferencias entre el grupo experimental y el grupo control en el pretest. Esto se debe porque el pretest es la prueba antes de aplicar el tratamiento al grupo experiemental. De igual forma evidenciamos que el p valor para los casos del postest es mayor que 0,05 lo que indica que si hay una diferencia entre los grupos, situación que se demuestra que al aplicar el tratamiento al grupo experimental genera una diferencia de resultados entre los grupos.

6.2.2 Pruebas de Diferencia entre el Postest y el Pretest Para Grupos Relacionados

Después de hacer las pruebas de normalidad y encontrar suficiente evidencia para determinar que la distribución de la muestra no es normal, se asume la prueba no paramétrica de Wilcoxon para determinar si hay diferencias o no entre el pretest y postest. En el grupo control se puede observar lo que pasa antes y después sin haber aplicado un tratamiento y en el caso del grupo experimental se puede observar lo que pasa antes y después de aplicar el tratamiento Entornos Personales de Aprendizaje para el Desarrollo de los Niveles de Competencia de Lectura.

6.2.3 Pruebas de Diferencia entre el Postest y el Pretest Grupo Control

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

		Rangos ^a		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
PLPRE – PLPOST	Rangos negativos	16 ^b	12,44	199,00
	Rangos positivos	5 ^c	6,40	32,00
	Empates	9 ^d		
	Total	30		
PIPRE – PIPOST	Rangos negativos	7 ^e	14,00	98,00
	Rangos positivos	22 ^f	15,32	337,00
	Empates	1 ^g		
	Total	30		
PCPRE – PCPOST	Rangos negativos	11 ^h	11,41	125,50
	Rangos positivos	7 ⁱ	6,50	45,50
	Empates	12 ^j		
	Total	30		

Tabla 19. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon Grupo Control

Estadísticos de prueba ^{a,b}			
	PLPRE – PLPOST	PIPRE – PIPOST	PCPRE – PCPOST
Z	-2,908 ^c	-2,588 ^d	-1,768 ^c
Sig. asintótica (bilateral)	,004	,010	,077

Tabla 20. Estadísticos de prueba^{a,b} de rangos con signo de Wilcoxon Grupo Control

La prueba bilateral nos da un P-valor < 0,05, lo que indica que hay evidencia para aceptar que si hay diferencias en el pretest y postest, en el grupo control, más como se puede observar esta

diferencia es mínima con relación a los resultados obtenidos en el grupo experimental en la prueba posttest, después de aplicar el tratamiento.

6.2.4 Pruebas de Diferencia entre el Posttest y el Pretest Grupo Experimental

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

Rangos ^a				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
PLPRE – PLPOST	Rangos negativos	25 ^b	15,08	377,00
	Rangos positivos	3 ^c	9,67	29,00
	Empates	2 ^d		
	Total	30		
PIPRE – PIPOST	Rangos negativos	29 ^e	16,00	464,00
	Rangos positivos	1 ^f	1,00	1,00
	Empates	0 ^g		
	Total	30		
PCPRE – PCPOST	Rangos negativos	27 ^h	15,78	426,00
	Rangos positivos	2 ⁱ	4,50	9,00
	Empates	1 ^j		
	Total	30		

Tabla 21. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon Grupo Experimental

Estadísticos de prueba ^{a,b}			
	PLPRE – PLPOST	PIPRE – PIPOST	PCPRE - PCPOST
Z	-3,968 ^c	-4,782 ^c	-4,565 ^c
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000

Tabla 22. Estadísticos de prueba^{a,b} de rangos con signo de Wilcoxon Grupo Experimental)

La prueba bilateral nos da un P-valor < 0,05, lo que indica que hay suficiente evidencia para aceptar que si hay diferencias en el pretest y posttest después de aplicar el tratamiento.

7. DISCUSIÓN

Se ha planteado que el desarrollo y mejoramiento de los niveles de competencias de lectura es un trabajo complejo, riguroso y sistemático, que existe la necesidad de mejorar los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes; labor que se ve afectada por procesos como los estilo

de aprendizaje, el poco hábito y creación de espacios de lectura que generen placer por leer, dentro y fuera de la escuela; así como los recursos disponibles. Al respecto, puede decirse que luego de la intervención a través de Entornos Personales de Aprendizaje para el desarrollo de la comprensión de lectura queda claro que si bien esta es una labor compleja, existen muchas posibilidades para facilitarla y brindar herramientas que permitan a los estudiantes mejorar sus niveles de lectura; igualmente, los recursos diseñados y los provenientes de las plataformas que conforman el PLTME del docente y PLE de los estudiantes, utilizados a partir de la intervención permitieron potenciar un alto nivel de comprensión de textos, teniendo en cuenta los intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes. Además, resulta pertinente anotar que las lecturas seleccionadas permitieron tocar en gran parte la vida de muchos jóvenes, pues su temática abordó aspectos propios de su edad, lo cual les permitió acceder y reflexionar sobre circunstancias específicas a su entorno familiar, de amigos, intereses, necesidades y expectativas futuras. Teniendo en cuenta los resultados se precisa señalar que en el grupo control, en las dos pruebas (Pretest y Posttest) los tres niveles de comprensión lectora son bajos, esto se evidencia al contrastar la información; lo cual se debe tal vez, a que este grupo tomó el posttest después de un determinado tiempo, sin implementar los Entornos Personales de Aprendizaje como estrategias para el desarrollo de los niveles de comprensión de lectura. Por el contrario, al analizar los resultados en el nivel literal, inferencial y crítico del grupo experimental se observan avances significativos después de la intervención, los porcentajes son más altos a los del grupo control, esto muy posiblemente es debido al trabajo que se realizó con la aplicación de la intervención, a la práctica constante a la cual se expuso el grupo durante el tiempo establecido, practicando y profundizando en cómo mejorar los tres niveles de lectura; lo cual demuestra con facilidad que la intervención realizada arrojó un cambio significativo en el proceso lector de los estudiantes. El

mejoramiento significativo de los niveles de comprensión de lectura representa una gran ventaja para el desarrollo de las clases, no sólo de inglés, sino de las demás áreas donde los estudiantes deberán valerse de sus habilidades de lectura, tanto en lengua materna como en la segunda para acceder a conocimiento específico.

A partir del contraste entre el presente estudio, y los resultados de investigaciones que sirvieron de referente al mismo, se puede expresar que en esta investigación al igual que las referenciadas en el Estado del Arte, permitieron definir estrategias para mejorar los niveles de competencias de lectura, más en este caso se puede observar que se obtuvieron resultados significativos en cuanto a la comprensión de lectura en inglés; igualmente se aportó en el diseño y selección de recursos web para la creación de los PLE de los estudiantes, quienes podrán seguir usándolos para la practica y perfeccionamiento de su comprensión y análisis de textos.

Además, en esta investigación se profundizaron los referentes existentes y se aportaron nuevos soportes teóricos que muy seguramente servirán de base para la elaboración del marco teórico-conceptual y antecedentes de futuras investigaciones.

Apartir de la lectura y análisis de los hallazgos de la presente investigación y el estudio de Calvo (2012) “Entornos personales de aprendizaje en red: relación y reflexión dialéctico-didáctica a partir de plataformas virtuales” se puede argumentar que los PLE, se convierten en una excelente estrategia de aplicación de las TIC a los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en contextos académicos como informales; si bien Calvo (2012) dibujó trazos generales acerca de los principales esquemas que los PLE pueden seguir, analizando las funciones que cada plataforma virtual asume, la manera en que las piezas se incluyen en los distintos procesos de aprendizaje, así como la intencionalidad, la acción y los modelos de comunicación puestos en marcha, la presente investigación fue mucho más allá, ya que se creó

todo un escenario de aprendizaje que parte del esquema titulado Personal Learning Teaching Management Environment, (PLTME) el cual sirvió de motivación para la creación de los PLE de los estudiantes; es decir que no sólo se teoriza a partir de la funcionalidad y tipos de PLE, sino que se intervine un problema de aprendizaje (bajos niveles de comprensión de lectura de los estudiantes) con el uso de estos, (se llevan a la práctica, se crean recursos propios (PLTME y PLE) los cuales permitieron fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este mismo sentir la entrega e intercambio de trabajos a través de las diferentes plataformas que conforman el PLTME y los PLE de los estudiantes permitieron la interacción entre estudiante-estudiante y estudiante-profesor; esto cambio significativamente las prácticas de aula, rompiendo la monotonía en el salón de clase; al comparar los resultados de esta investigación con los hallazgos en el estudio de Hsiung- Tu, C., & McIsaac, M. (2002), en Estados Unidos, “The relationship of social presence and interaction in online clases”, (el cual buscó estudiar la relación entre la presencia social y la interacción de clases online), se observó igualmente que los espacios de aprendizaje en línea favorecen la interacción espontánea, sin los miedos, nervios, temereres u otras emociones que usualmente presentan muchos estudiantes al compartir en público y que afectan negativamente los procesos. Por tanto, se puede plantear que los “Entornos Personales de Aprendizaje” facilitan el trabajo de los aprendices que son un poco introvertidos o tímidos. Hsiung- Tu, C., & McIsaac, M. (2002) argumenta que el factor de privacidad es un elemento importante como referente de confort en los estudios en línea; y aunque la presente intervención no fue exclusivamente en línea, por cuanto se partió de clases presenciales que partieron de recursos e interacción a través de PLE mediados por ambientes 2.0, los estudiantes se sintieron en un ambiente de confianza y privacidad para la entrega de tareas a través de la web; por ello, la ejecución de las diferentes actividades programadas dentro del

PLTME y PLE de los estudiantes fueron exitosas e incrementaron los niveles de competencias de lectura literal, inferencial y crítico.

Finalmente, es importante resaltar que en el ámbito Colombiano y regional, no se encontraron investigaciones tendientes a mejorar las competencias de lectura a partir de los PLE; por tanto, el presente estudio se convierte en un referente para el desarrollo de la comprensión lectora, específicamente partiendo de los resultados obtenidos, la propuesta podrá ser replicada de 6° a 11° en la institución Educativa Manuel Ruíz Álvarez, y por parte del investigador queda la gestión para que las estrategias y el proyecto en general sea un referente dentro del marco del programa de bilingüismo de la ciudad de Montería, proyectándose hacia la comunidad académica del país.

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El objetivo principal de la presente investigación fue determinar la influencia del uso de entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 para el desarrollo de competencias de lectura en inglés en los estudiantes de 10° de la I.E Manuel Ruíz Álvarez, al respecto se puede concluir que las estrategias mencionadas contribuyeron satisfactoriamente para mejorar los niveles de comprensión de lectura en inglés (literal, inferencial y crítico), lo cual se evidencia en el desarrollo de los objetivos específicos de la investigación, relacionados a continuación.

Considerando el primer objetivo específico, el cual se refiere a modelar y evaluar un entorno para la gestión de la enseñanza desde la perspectiva de tecnologías aplicadas al desarrollo de competencias lectoras en inglés, se puede afirmar que el pretest, (antes de la intervención), mostró que los estudiantes de ambos grupos (control y experimental) se encontraban con un nivel de lectura literal insuficiente, (En el Grupo Experimental el 56,7% frente a un 60% en el

Grupo Control). Luego de la intervención (sólo al Grupo Experimental), el Postest arroja resultados favorables, sólo el 10% de los estudiantes mantiene resultados de lectura literal insuficientes, frente a un 33,3% del grupo control. Lo que es aún más valioso es que sólo el 6,6% de los estudiantes del Grupo Experimental alcanzaron un nivel de lectura literal superior en el pretest frente aún 53,2% de lectura literal superior en el postest. Mientras que en el Grupo Control, no hubo mucho avance al respecto, (Sólo el 3,3% de los estudiantes alcanzaron un nivel de lectura literal superior en el pretest, frente a un 6,7% en el postest). También se puede decir que en el Grupo Experimental hubo un mejoramiento significativo en el nivel inferencial, mientras que en el pretest, el 73,3% de los estudiantes presentó un nivel insuficiente, en el postest el 80% de los estudiantes alcanzó un nivel de lectura inferencial superior. Caso contrario ocurrió en el Grupo Control, donde el 60% presentó un nivel de lectura insuficiente en el pretest, frente a un 93,3% de lectura inferencial insuficiente en el postest; es decir, los niveles de competencia de lectura inferencial disminuyeron en un 33,3% en este grupo.

Con relación al nivel crítico, los resultados del Grupo Experimental, superan a los del Grupo Control. En el pretest el 70% de los estudiantes presentaron un nivel crítico insuficiente, más luego de la intervención, el postest arrojó que el 76,7% alcanzó un nivel crítico superior. En contraste, en el Grupo Control, la mayor parte de los estudiantes no alcanza el nivel crítico, (en el pretest el 80% de los estudiantes tienen un nivel crítico insuficiente y en el postest el 63,3% lo mantienen). Todo lo anterior permite concluir que el Personal Learning Teaching Management Environment y los Entornos Personales de Aprendizaje para el desarrollo de los niveles de competencias de lectura fueron efectivos en el grupo experimental. Es importante recordar que el grupo control no estuvo expuesto al tratamiento y quizás por ello los bajos resultados que se evidencian en el postest.

Por otro lado y con el fin de desarrollar el segundo objetivo específico, el cual consiste en “Implementar estrategias orientadas al diseño de entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 para el desarrollo de las competencias lectoras en inglés de los estudiantes de 10° de la I.E Manuel Ruíz Álvarez”, el grupo experimental, no sólo crearon sus entornos, sino que estos se convirtieron en epicentros de aprendizaje en los que el intercambio de conocimientos y rutas web para practicar el idioma fueron fundamentales para alcanzar los resultados anteriormente descritos.

Siguiendo el tercer objetivo específico, el cual hace referencia a verificar la presencia de diferencias significativas entre estudiantes que desarrollan procesos de aprendizaje basados en entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 y estudiantes que desarrollan sus procesos bajo modelos de enseñanza convencional, se puede afirmar, que la implementación y ejecución de la propuesta de intervención tuvo repercusiones positivas en el proceso de la comprensión de lectura en inglés, dándose por aceptada la hipótesis alterna, la cual manifiesta que la intervención pedagógica con el uso de entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 en los estudiantes 10° de la I.E Manuel Ruíz Álvarez produce diferencias significativas entre pruebas antes y después, en cuanto al desarrollo del nivel de competencia de lectura en inglés, alcanzando niveles de comprensión de lectura de tipo literal, inferencial y crítico en los estudiantes del grupo experimental comparado con los niveles de comprensión de los estudiantes del grupo control. Además, teniendo en cuenta el análisis de los resultados de los instrumentos utilizados (pretest y postest) y los tipos de pruebas desarrollados, es decir, la prueba de Wilcoxon y la U de Mann Whitney, donde se observa claramente el mejoramiento de los niveles de competencias de lectura en inglés aplicando los PLE. Se puede evidenciar en los porcentajes comparativos del Grupo Experimental y Control anteriormente

relacionados que se produjo un cambio positivo en nivel litererel, inferencial y crítico en el grupo intervenido con los Entornos Personales de Aprendizaje.

Se puede mencionar que a través del uso de los PLE los estudiantes del Grupo Experimental, no sólo mejoraron sus niveles de comprensión de lectura en inglés, lo cual se demuestra en las pruebas estadísticas; sino que además pasaron de estar en unos rangos de insuficiencia elevados en el pretest, a unos mejores resultados en el postest: En el nivel literal, 56,7% insuficiente a 53,2% superior. En el inferencial 73,3% insuficiente a un 80% superior. En el nivel crítico 70% insuficiente a un 76,7% superior. Por consiguiente, es importante considerar el uso de las los PLE dentro del aula, pues estos se convierten en herramientas útiles y efectivas que facilitan el proceso de comprensión de lectura en inglés, y por ende contribuyen al mejoramiento significativo de los niveles de competencias de los estudiantes en el área. Se aconseja el desarrollo y seguimiento de esta estrategia en otros grados de la misma institución, con el fin de mejorar las competencias de lectura y superar las dificultades previamente detectadas en dicha habilidad a nivel institucional.

Se sugiere seguir investigando los efectos de los PLE, no sólo en el proceso de lectura, también en las habilidades de escritura, habla y escucha, aumento de vocabulario y de gramática, así como en el desarrollo de competencias específicas de las demás áreas de formación.

Se recomienda además, seguir implementando esta intervención en próximos estudios en otras instituciones y en otros grados, especialmente los involucrados en el plan de bilingüismo, con el objetivo de observar y analizar el impacto que esta podría tener en contextos diferentes y en otras asignaturas, recurriendo a la interdisciplinariedad.

En cuanto a las limitaciones de la presente investigación estuvo presente la disposición del aula de informática para las clases de inglés, así como la conectividad o acceso a internet para

trabajar en los en el PLTME Y PLE, este tipo de problemas fueron sorteados haciendo un cronograma de actividades donde se incluían las sesiones a trabajar en el aula, apartando con tiempo la disponibilidad del aula con el responsable de la misma, así como el número de computadores a necesitar. Limitaciones como estas podrán ser superadas en próximas investigaciones programando a tiempo las actividades y previendo trabajo extra clase cuando no haya conectividad, igualmente teniendo rutas de trabajo alternas que no requieran acceso a internet inmediato, más se recomienda confrontar después lo realizado con las consultas en línea y subir a las plataformas de trabajo las evidencias.

REFERENCIAS

Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. In R. ROIG VILA & M. FIORUCCI (Eds.), Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas. (pp. 19-30). Alcoy: Marfil / Roma TRE Università degli Studi. (<http://hdl.handle.net/10201/17247>) (10-05-2013).

Adell, J. y Castañeda, L. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. In L. CASTAÑEDA & J. ADELL (Eds.), Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en Red. (pp. 29-51). Alcoy: Marfil. (<http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/30409/1/capitulo2.pdf>) (10-07-2013).

Attwell, G. (2007). The Personal Learning Environments: The Future of eLearning? eLearning Papers, vol. 2, n.º 1. Disponible en: www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf, [consulta: febrero de 2012].

Ducret, J (2001). Constructivismo: Usos y Perspectivas en la Educación. En Revista Perspectiva. N° 118. Dossier El Constructivismo y La Educación. 157-170. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001249/124945so.pdf>.

Esteban, M. (2002). «El diseño de entornos de aprendizaje constructivista». Revista de Educación a Distancia, n.º 6. Ediciones de la Universidad de Murcia. Disponible en: <http://revistas.um.es/red/article/view/25321/24601>, [consulta: febrero de 2012].

Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, Technologies and Implications for Education. JISC Technology and Standards Watch. Visitado el 11 de marzo de 2011 en <http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/services/techwatch/reports/horizonscanning/>

Andrade, Hugo y GÓMEZ, Luis. Tecnología Informática en la Escuela. Bucaramanga: División de Publicaciones UIS, 2008. 139.

Cohen, R., y Miller, J.,. (2004). North Star. Reading and writing. 2 ed. Longman.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje: inglés 6º-11º. Ministerio de Educación Nacional. 1- 28 p.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). Serie Guías N°22 Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjeras: inglés : Ministerio de Educación. 1- 43 p.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2008). Serie Guías N°30: Orientaciones Generales Para la Educación en Tecnología: Ministerio de Educación. 11 p.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2002). Estándares para la excelencia en la educación. Bogotá: Ministerio de Educación.

Bravo, R. Relaciones entre cantidad y calidad del conocimiento léxico y la comprensión de lectura en aprendientes de inglés como lengua extranjera. En: Universidad de Chile. Facultad de lenguas Modernas. 37 (Primer Semestre 2011), 11 – 31. En: <http://search.proquest.com/openview/109cb70309967941b8888be11f72856e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=22706>.

Calvo, S. (2012). Entornos personales de aprendizaje en red: relación y reflexión dialéctico-didáctica a partir de plataformas virtuales. En: Revista Iberoamericana de Educación. N.º 60 pp. 173-190 (1022-6508) - OEI/CAEU.

De La Torre, A. (2006). Web educativa 2.0. EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa, 20. Visitado el 7 de julio de 2010 en <http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutec-e/revelec20/anibal20.htm>

Díaz, C., y Díez, C. (2009). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera. (learning styles, reading strategies and their influence in the proficiency in the english language). Educación XX1, 12, 123-150. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1431583005?accountid=137088>

Esteban, M. (2002). «El diseño de entornos de aprendizaje constructivista». *Revista de Educación a Distancia*, n.º 6. Ediciones de la Universidad de Murcia. Disponible en: <http://revistas.um.es/red/article/view/25321/24601>, [consulta: Octubre de 2015].

Espinosa, L. A., y Tamayo, A. M. C. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 125-138. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/214141213?accountid=137088>

García, C., & Perera, V. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 343, 381-429.

García, R. (2009). Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés, (A proposal for teaching reading comprehension in English). *Perfiles educativos* vol.31 no.123 México ene. . En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982009000100005&script=sci_arttext&tlng=pt

García, O., y Giraldo, C. (1998). *Manual de Teoría Literaria*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. 1ª reimpresión. 46-81 p.

Harmer, J. (2006). *The practice of English Language Teaching*. 3ª ed. Longman. 201p.

Hsiung- Tu, C., y McIsaac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American Journal of Distance Education*, 16(3), 131-150.

Ken, B. (2003). *Teaching and Researching Computer Assisted Language Learning*. Longman Pearson Education. 7 p.

Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A Cross-linguistic approach*.

Kohan, S. (2006). *Taller de lectura: el método: estrategias creativas para motivar a leer más y mejor*. Barcelona: Alba. 1- 180p

Linares, C. y Calvo, S. (2012). «La construcción de identidades digitales en los espacios virtuales desde el enfoque de la educación sexual». Ponencia presentada en las III Jornadas de Campus Virtuales. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, pp. 93-96. Disponible en:

www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CCwQFjAB&url=http%3A%2F%2Fjornadas2012.campusvirtuales.es%2Fdocument_library%2Fget_file%3Fuuid%3Dcf21d9cf-0379-4eab-8542-c4ab5cfa6fb2%26groupId%3D318966&ei=gT5nUOCDJ4Oy8ATQuoCoCw&usg=AFQjCNE7ezs19Cv5JAQ4Y2Bsrw2tklkqng&sig2=6I0IguFVnTfVOfQPcIek5A

Lozano, L. (2015). *Nuestras Huellas en el Tiempo* (Nueva Esperanza, Villa Paz y Furatena, Tres Sectores Hermanos; Institución Educativa Manuel Ruíz Álvarez, Reseña Histórica y Horizonte

Institucional. Disponible en: blog Montería Villa Soñada
<http://monteriacapitalganadera.blogspot.com.co/2015/>.

Mokhtari, K. & Sheorey, R. (Spring 2002). Measuring ESL students' awareness reading strategies. *Journal of developmental education*. Vol. 25, Number 3.

Marín, V., Negre, F., & Pérez, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo/Construction of the foundations of the PLE and PLN for collaborative learning. *Comunicar*, 21(42), 35-43. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1499821987?accountid=137088>

Mayorga, O. (2011). Comprensión lectora en inglés a través del léxico en sujetos minoritarios y mayoritarios bilingües de tercer grado de escolaridad convencional. *Reading Comprehension in English Through the use of Lexicon in Minority and Majority Bilingual Subjects of Third Grade from Conventional Schooling*. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras, Electronic Journal - Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lenguas Extranjeras*. ISSN En línea: 2011-1177 Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/50282/50760>. [consulta: febrero de 2016].

Mikulecky, B., y Jeffries, L. (2004) *Basic Reading Power*. 2ª Ed. Longman.

Osuna, S. y González H. (2007). *Configuración y gestión de plataformas virtuales*. Programa Modular Tecnologías Digitales y Sociedad del Conocimiento. Madrid: uned. Siemens, G. (2004).

Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Bogotá. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-parala-era-digital>, [consulta: febrero de 2012].

RUIPÉREZ, G., GARCÍA, J., CASTRILLO, M. y ROMÁN, E. (2008). Aprender e investigar con Internet. Madrid: UNED

Salinas, J., Marín, V.I. y Escandell, C. (In Press). Exploring the Possibilities of an Institutional PLE in higher education: Integration of a VLE and an E-Portfolios System. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*.

Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *Red*, 32. (www.um.es/ead/red/32) (07-05-2015).

Salinas, J. (2013). Enseñanza flexible y aprendizaje abierto. Fundamentos clave de los PLEs. In L. CASTAÑEDA & J. ADELL (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en Red*. (pp. 53-70). Alcoy: Marfil. (<http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/30410/1/capitulo3.pdf>) (10.7.2015)

Salinas, J., Pérez, A. & De Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en Red*. Madrid: Síntesis.

Sierra Pineda, I. (2014) Los entornos tecnológicos con orientación metacognitiva como recursos para la gestión de ambientes y redes personales de aprendizaje en educación superior. Congreso Iberoamericano de Ciencia Tecnología, innovación y educación. OEI. Buenos Aires.

Soto, L. (2012). Impacto de un curso mediado por la Web 2.0 en el desarrollo profesional de un grupo de futuros docentes de inglés. En: Folios. Segunda época. N.º 36. pp. 51-76.

Spratt, M., Pulverness, A., y Williams, M. (2007). Teaching Knowledge Test. Cambridge University Press, 21- 22 p.

Stallman, R. (2003) «Por qué las escuelas deberían usar exclusivamente software libre». Free Software Supporter. Boletín de noticias mensual sobre gnu y el software libre. Disponible en: www.gnu.org/education/edu-schools.es.html, [consulta: febrero de 2012].

Talebi, Hassan y Maghsudi, Mojtaba. The Impact of Linguality on Cognitive and Metacognitive Reading Strategies Awareness. Published June 2008. En: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.361.6178&rep=rep1&type=pdf>

Wheeler, S. (2009). It's Personal: Learning Spaces, Learning Webs. Blog entry in Learning with 'e's. (<http://steve-wheeler.blogspot.com.es/2009/10/its-personal-learning-spaces-learning.html>) (07-05-2015).

ANEXOS

Anexo 1: Pretest

Pre-test

Institución Educativa Manuel Ruíz Álvarez

Identificación

Nombre: _____ Grado: _____

_____ Tiempo: _____ Lugar: _____

Docente: Levis Leonardo Lozano Hoyos.

OBJETIVO: Identificar el nivel de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de 10º antes de la intervención.

I. Lee el siguiente texto y responde los interrogantes:



Preparation
Are you a good digital citizen?
 Try the quiz and check your result at the end.

1 Do you believe all the information you see on the internet?
 A No! I always check that information is true.
 B I don't really think about the information being true or not.
 C I believe everything I see online.

2 Are you interested in modern technology?
 A Yes, I love learning and reading about all kinds of modern technology.
 B I'm interested in some modern technology but not everything.
 C I'm not at all interested in modern technology.

3 Are you nice to people online?
 A Yes, I always think carefully about what I am saying and doing online.
 B I think I am polite most of the time but I don't always think before I write.
 C I don't think much about what I say and do online.

4 Do you know how to stay safe online?
 A Yes, I am very careful about things like my privacy settings and passwords.
 B I think I am safe but I am not sure about things like privacy settings.
 C I don't think there are any dangers online so this doesn't worry me.

5 Do you think carefully before you share a photo?
 A Yes, I always ask myself 'Would I be happy to see this photo?' If the answer is 'yes', I share it.
 B I know that's probably important but I don't always stop to think.
 C I just share photos without thinking. I don't really worry about what people think.

6 Are you confident that you always follow your country's laws online?
 A Yes, I never download illegal files or copy other people's work.
 B I don't know much about the law, but I know not to copy other people's work.
 C Hmm ... I don't think laws are important when you go online.



Mostly As	Mostly Bs	Mostly Cs
<p>Congratulations! You're a good digital citizen. You know how to use technology in a safe and sensible way. You also know how to enjoy technology for study and play. Well done!</p>	<p>You aren't a bad digital citizen but you could be better! Think carefully when you are online and ask questions if there are areas you don't understand.</p>	<p>Oh dear. You need to work on being a good digital citizen. Learn as much as possible about how to behave online or you may find you get into trouble one day.</p>

⁴ Tanto el texto como las preguntas de check students understanding (ordering, true or false, multiple choice del post-test fueron tomadas de la página del British Council: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/are-you-good-digital-citizen>

LITERAL LEVEL

I. Check your understanding: multiple choice

According to the text a good digital citizen has some characteristics. Choose all the ideas that are mentioned in the text: 3 advices of the following are true and 3 are false:

- | | | | |
|----|--|------|-------|
| 1. | You believe most of what you see in internet | True | False |
| 2. | You follow your country's online rules | True | False |
| 3. | You are polite to people online | True | False |
| 4. | You know there are danger on line | True | False |
| 5. | You share photos online everyday | True | False |
| 6. | You don't worry about privacy sittings | True | False |

7. What can the reader find in this text?

- Information about how to be a good digital citizen.
- Facts about how to control virus on internet.
- A story of a good digital citizen.
- Details about how to use computers properly.

8. One of the ideas presented in the text is

- A good digital citizen knows that there are dangers on line so he/she checks and thinks carefully about what he read and share online.
- A good digital citizen does not worry about privacy sittings
- A good digital citizen is not interesting in modern technology.
- A good digital citizen is always sharing information with friends.

INFERENTIAL LEVEL

I. Check your understanding: multiple choice.

9. According to the text a good digital citizen

- is careful and check if the information online is true
- believes everything that is online
- doesn't check if the information online is true
- follows or is a member of many social networks

10. One of the ideas given in the text is that a good digital citizen:

- is always worried about modern technology

- b. is never worried about modern technology
- c. buys and sells modern technology
- d. knows where to meet online friends

11. Share time with people online will be nicer if:

- a. we are always polite and use good manners to interact and talk.
- b. we share pictures and comments without thinking if they are appropriate
- c. we are spontaneous without pay attention to what people's think
- d. we become real friends to everyone we meet online.

12. In order to stay safe online we should:

- a. be careful about things like privacy settings and passwords.
- b. select the best web sites to participates in chats
- c. create our own web page.
- d. do not share pictures or any kind of personal information.

13. A good digital citizen checks carefully a document or photo before sharing it because:

- a. other people could feel worry, angry or bother because of it, and it could be illegal to publish that document or photo.
- b. It is a way to get more likes on social networks
- c. It is always nice to be friendly.
- d. we never know who create them.

14. A good digital citizen follows the country laws online because:

- a. It is a way to avoid problems with the law authorities, go to prison or be punished.
- b. It is a way to get discount with the internet company services.
- c. It is a way to have more followers in the social networks.
- d. It is a good way to avoid spam in e-mails.

15. A person who is a good digital citizen always:

- a. analyze and check what he/she read before sharing in this way he/she could be safer.
- b. check his/her e-mails
- c. know how to have fun on the web.
- d. visit many web sites.

CRITICAL LEVEL

The following questions are multiple choice, select what you think is the best answer and say why do you think so.

16. According to the reading it is possible to say that a good digital citizen is polite to people online because:

- a. He/she knows the rules of the society to interact properly in all the context, (online and others) and try always to do the best to be nice.
 - b. He/she wants to have a lot of friends it doesn't matter if he/she doesn't say what really thinks.
 - c. He/she wants to get more likes.
 - d. He/she wants to have more online friends.
-
-

17. It can be said that the quiz allows knowing at the end if we are a good digital citizen or not because:

- a. according to the answers it is possible to notice if we have the characteristic or do what a good digital citizen usually does.
 - b. the quiz has three options to select the best answers.
 - c. the quiz best answer is always C.
 - d. the quiz doesn't explain what are the correct answers.
-
-

18. According to the reading it is possible to say that in order to be a good digital citizen people should:

- a. only like modern technology
 - b. only participate in social networks
 - c. only know their country's laws online
 - d. be updated about technology, respect the online law, be polite, check if the information online is true, know how to be safe online among others tips .
-
-

19. This quiz could be considered a way to know if we are good digital citizens because:

- a. it gives some tips to identify a good digital citizen
 - b. it helps the readers how to be safe online.
 - c. it is a well done article.
 - d. it gives good instructions to answer properly.
-
-

20. The suggestions about how to be good digital citizens should be followed by:

- a. all the people who use the web and technology equipments.
- b. only students of informatics or technology programs.
- c. all the people who want to have the most modern technology equipments.
- d. all the people who want to be updated with technology.

Anexo 2: Intervención (Primera etapa):

Durante la implementación de esta etapa lo que primero que se hizo es la explicación conceptual de qué es y cómo trabajar en el Personal Learning Teaching Management Environment (PLTME), del docente, y en la creación y trabajo de los Personal Learning Environment de los estudiantes, (PLE).

What is a Personal Learning Environment?

The term personal learning environment (PLE) describes the tools, communities, and services that constitute the individual educational platforms learners use to direct their own learning and pursue educational goals. A PLE is frequently contrasted with a learning management system in that an LMS tends to be coursecentric, whereas a PLE is learner-centric. At the same time, a PLE may or may not intersect with an institutional LMS, and individuals might integrate components of an LMS into the educational environments that they construct for themselves. A typical PLE, for example, might incorporate blogs where students comment on what they are learning, and their posts may reflect information drawn from across the web—on sites like YouTube or in RSS feeds from news agencies. While most discussions of PLE focus on online environments, the term encompasses the entire set of resources that a learner uses to answer questions, provide context, and illustrate processes. As used here, the term refers not to a specific service or application but rather to an idea of how individuals approach the task of learning.

See and learn more about PLE en: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7049.pdf>.

Activities:

1. See the following video about PLE: 7 things you should know about... Personal Learning Environments En: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7049.pdf>.

2. See Lina Castañeda's video about Personal Learning Environments, in the following link, look well, there is a PLE GRAPHIC. Keep working on yours and begins to represent it.

<https://www.youtube.com/watch?v=MPUIHtYfSzA>

3. Try Symbaloo EDU to create your PLE.

[Symbaloo EDU](#)

Anexo 3: Fuentes y Recursos Web: Guías para la orientar el trabajo en el Personal Learning Teaching Environment y la creación de los PLE de los estudiantes.

Information Sources to Teach and Learn

<http://levisenglishteacher.blogspot.com.co/>



Este blog, diseñado por el investigador es una herramienta para aprender inglés, contiene estructuras de sesiones de clases, lecturas, videos, canciones etc.

<http://monteriacity.blogspot.com.co/>



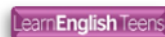
Este blog, diseñado por el investigador contiene artículos para dar a conocer la historia, biodiversidad, cultura y sociedad de la ciudad de Montería.

<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/>



LearnEnglish is a British Council platform; it has hundreds of high-quality resources to help improve students' English. (LearnEnglish es una plataforma del British Council; tiene cientos de recursos de alta calidad para ayudar a mejorar el inglés de los estudiantes).

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills>



Learning English Teens es una plataforma del British Council; tiene cientos de recursos de alta calidad para aprender inglés. De esta plataforma se tomaron las lecturas relacionadas en los workshops de la intervención.

<http://monteriacapitalganadera.blogspot.com.co/>

<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/>



Learning English Kids es una plataforma del British Council; tiene cientos de recursos de alta calidad, ideales para que los niños aprendan inglés.

<http://www.teachingenglish.org.uk/>



Teaching English es una plataforma del British Council; tiene cientos de recursos de alta calidad, ideales para enseñar inglés.

<http://poetasdemitierra.blogspot.com.co/>



Niños poetas es un blog para leer y publicar poemas creados en clase en español y en inglés.

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/estudiantes2016>



Colombia Aprende es un Portal educativo del MEN, con infinidad de recursos para enseñar y aprender

<http://www.wordreference.com/es/>



Wordreference es una plataforma que permite el acceso a foros y diccionarios para tener el significado de una palabra en varios idiomas, con ejemplo en contextos de cómo usar las palabras buscadas.

<https://es.duolingo.com/>



Duolingo es una plataforma para aprender idiomas.

<https://www.busuu.com/es>



Es una plataforma que permite hacer cursos de idiomas en líneas y la creación de comunidades de aprendizaje mientras se interactúa dentro del curso.

Reflections and Actions:

<https://sway.com/>

Sway es una herramienta de Microsoft que permite hacer presentaciones en línea.

<http://superate.edu.co/>



Superate es una plataforma del MEN que permite a los estudiantes registrarse para practicar sus competencias y luego participar en pruebas que determinan su nivel, en nuestro caso aplica en el área de inglés.

English Test - Aptis

<https://www.britishcouncil.org/exam/aptis/take>

Esta plataforma contiene información acerca del examen internacional Aptis aplicado por el British Council.

<https://www.symbaloo.com/home/mix/13eP71e2Ed>



Symbaloo es un recurso que permite la representación de los PLE en un esquema gráfico de bloques.

<https://www.youtube.com/>



Youtube es una herramienta usada como fuente de información y de producción también sirve para compartir ideas y dar a conocer avances del proyecto.

Sharing Ideas:

Algunos de los recursos usados como fuentes de información y de producción también sirven para compartir ideas, productos de los estudiantes y dar a conocer avances del proyecto, se

incluyen aquí las redes sociales de Facebook, WhatsApp y Youtube usadas a menudo como escenarios de aprendizaje y comunicación dentro del PLTME y PLE de los estudiantes.

<http://levisenglishteacher.blogspot.com.co/>

<http://monteriacity.blogspot.com.co/>

<http://monteriacapitalganadera.blogspot.com.co/>

<http://poetasdemitierra.blogspot.com.co/>

<http://levispoesia.blogspot.com.co/>

<https://www.facebook.com/>

CREATE YOUR PLE

<http://www.symbaloo.com/home/mix/13ePGWKEdD>

Anexo 4: Talleres Plataforma British Council

Una vez familiarizados los estudiantes con la forma como operan los PLE, se procederá a explicar las plataformas y herramientas a trabajar con el Personal Learning Teaching Management Environment (PLTME), y con los PLE de los estudiantes, empezando con la explicación de cómo y por qué trabajar en la plataforma del British Council <http://learnenglishteens.britishcouncil.org>, el primer workshop corresponde al Reading Lost Dog, seguidamente los estudiantes en sesiones de clase y en casa accederán libremente a trabajar otras lecturas de este sitio:

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/lost-dog>

Workshop 1



Institución Educativa Manuel Ruíz Álvarez

Name: _____ Grade: _____

Date: _____ Time: _____ Place: _____

Teacher: Levis Leonardo Lozano Hoyos.

Workshop 1: A lost dog:

OBJECTIVE: Practice and improve 10th grader students' reading skills.

Imagine

I. Imagine you have a pet you love a lot and answer the following questions:

1. Do you have a pet? Yes, I do.
2. What's his/her name? His name is Rausan
3. What would you do if you lose it? I'd look for him
4. What do people do when they lose their pets? They offer a reward. They look for them.

Match

II. Before Reading. Now click the link above: Look at the poster for a lost dog and do the exercises to practice and improve your reading skills.

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/lost-dog>

III. Do these exercises before you read.

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/lost-dog>

Preparation

Do this exercise before you read.

Lost dog

Put the animals into the correct groups.

Pets

Wild animals

Check Answer Submit Reset

Answers: Pets: cat, dog, rabbit:
Wild animals: Tiger, elephant, lion.

IV. Read the following text and answer the questions:

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/lost-dog>

LOST DOG

Sherry
3 years old, male

Help us find our dog. Lost in Central Park near Blue Lake Café on Monday 10th June at 4 p.m.

€500 Reward for safe return

012 6554 012 6554 012 6554 012 6554 012 6554 012 6554 012 6554 012 6554 012 6554 012 6554

1. Check your understanding: True or False

▼ Check your understanding: true or false

Do this exercise while you read.

Lost dog

Are the sentences true or false?

The dog is lost.	True	False
The dog's name is Sherry.	True	False
The dog is a female.	True	False
The dog was lost on Monday morning.	True	False
The dog was lost in Central Park.	True	False
There is a reward for finding the dog.	True	False

✓ Check Answer Submit Reset

Answers:

The dog is lost	True X	False
The dog's name is Sherry	True X	False
The dog is a female	True	False X
The dog was lost on Monday morning	True	False X
The dog was lost in Central Park	True X	False
There is a reward for finding the dog	True X	False

2. Check your understanding: gap fill

▼ Check your understanding: gap fill

Do this exercise while you read.

Lost dog

Complete the lost dog report.

LOST DOG REPORT

Dog's name:

Age:

Date dog was lost:

Time dog was lost:

Place dog was lost:

Money offered for finding dog: euros.

Answers:

Dog's name: Sherry

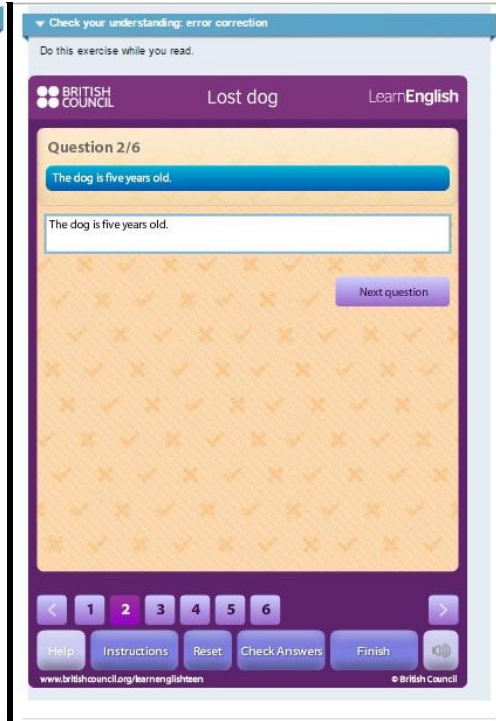
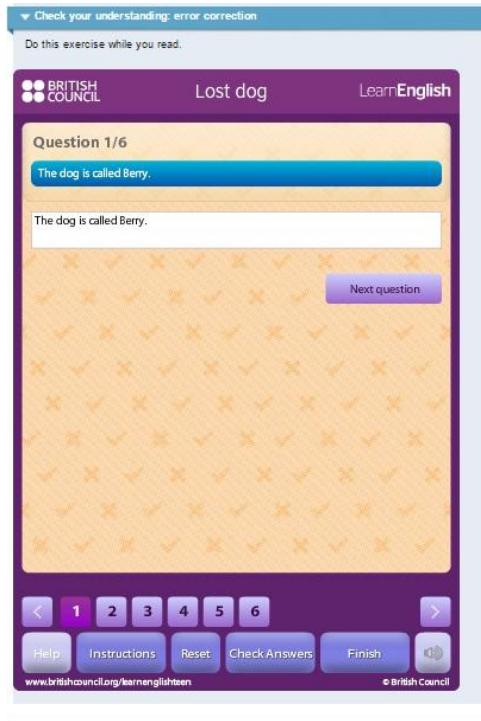
Age: 3 years old

Date dog was lost: Monday 10th June

Place dog was lost: Central Park

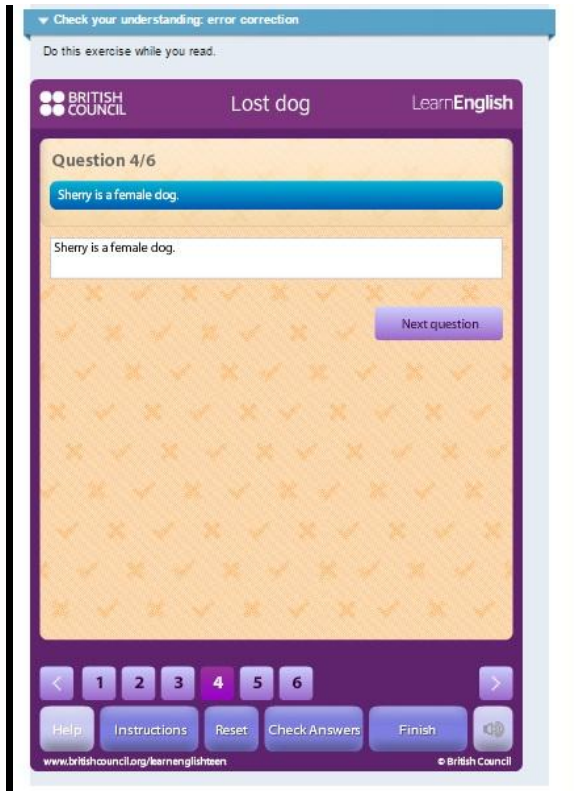
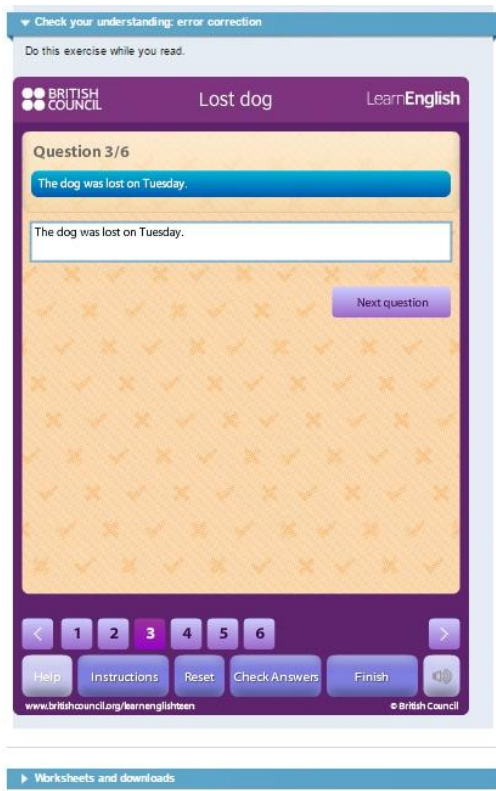
Money offered for finding dog: € 500

3. Check your understanding: error correction



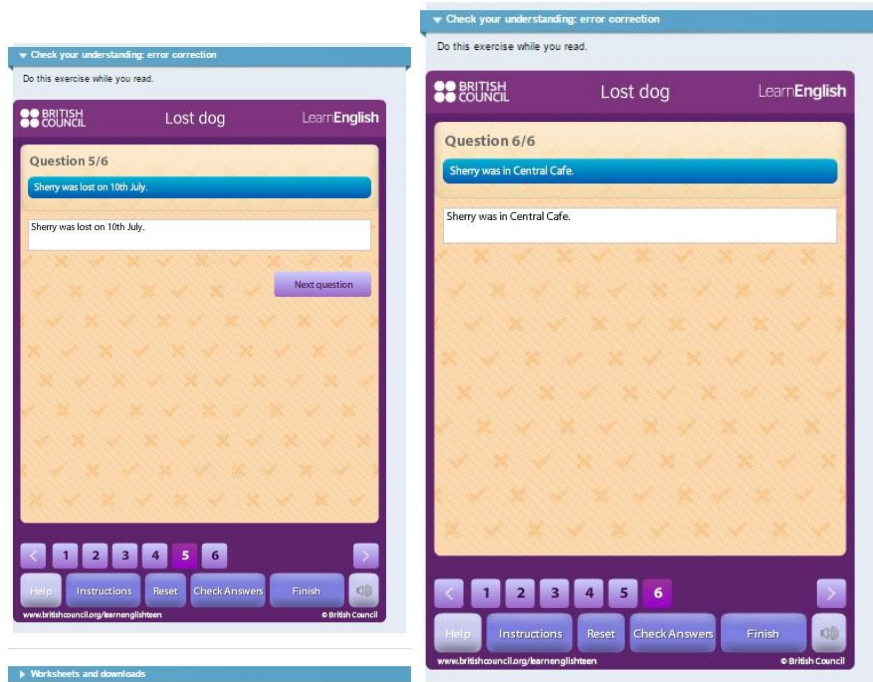
Answer: The dog is called Sherry

The dog is 3 years old



Answer: The dog was los ton Monday

Sharry is a male dog



Answers: Sherry was lost on 19th June Sherry was in Central Park

Create

I. Select from our PLE the appropriate tool to create a poster for a lost pet.

LOST CAT



KAYSER

1 YEAR OLD, MALE

Help me to find my cat. Lost in First Avenue Park on Saturday 1st October, at 10 a.m.

\$1.000.000 reward.

Call to my cellphone number 321564389

Make it with: Microsoft Word

By: Vanessa Diaz

Workshop 2



Institución Educativa Manuel Ruíz Álvarez
Identificación

Nombre: _____ Grado: _____ Fecha: _____ Tiempo: _____ Lugar: _____
Docente: Levis Leonardo Lozano Hoyos.

Taller 2: Thank-you email: Look at the email and do exercises to practice to improve your reading skills.

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/thank-you-email>

OBJETIVO: Practicar para mejorar el nivel de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de 10°.

Imagine

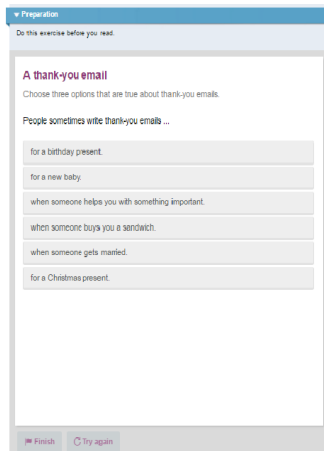
I. Before Reading

- Answer the following questions:
 1. Imagine that in your last birthday you received the gift you always wanted, but the person is not in your city, he sends it with one of your relative.
 2. What is it?
 3. What would you say?
 4. What would you do?

Match

II. Do these exercises before you read

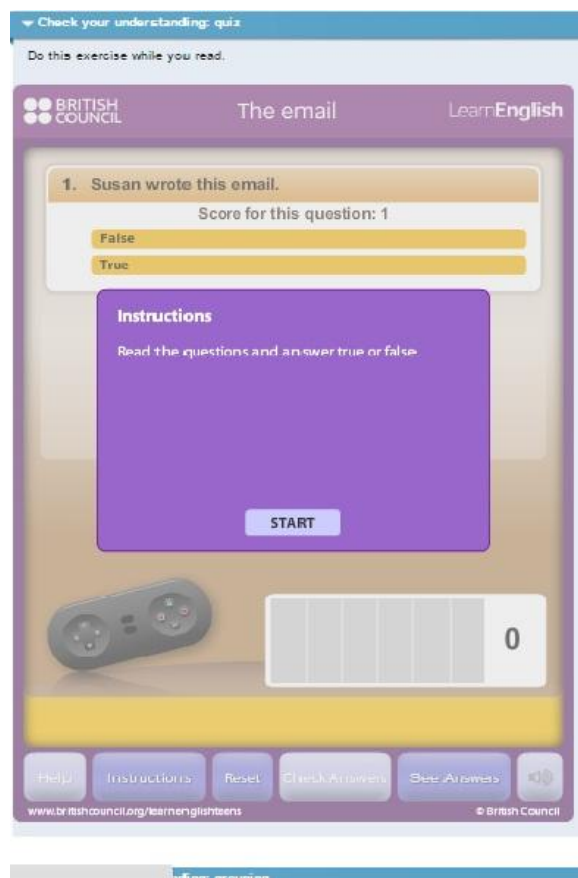
<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/thank-you-email>



III. Lee el siguiente texto y responde los interrogantes:

2. Check your understanding: True or False you-email

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/thank-you-email>



2. Check your understanding: Matching

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/thank-you-email>

▼ Check your understanding: matching

Do this exercise while you read.

A thank-you email

Match the two parts of the sentences.

birthday. + exams soon. + to Tom. + computer game. + to Susan.

Tom wrote an email

Susan gave a birthday present

It was Tom's

Tom likes the

5 items remaining

3. Check your understanding: grouping

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/thank-you-email>

The screenshot shows a digital interface for a matching exercise. At the top, a blue header reads 'Check your understanding: matching'. Below it, a grey bar says 'Do this exercise while you read.' The main content area is titled 'A thank-you email' and instructs the user to 'Match the two parts of the sentences.' There are five draggable items at the top: 'birthday.', 'exams soon.', 'to Tom.', 'computer game.', and 'to Susan.'. Below these are four text boxes with partial sentences: 'Tom wrote an email', 'Susan gave a birthday present', 'It was Tom's', and 'Tom likes the'. At the bottom, there are 'Finish' and 'Try again' buttons, and a status indicator '5 items remaining'.

Create

I. Select from our PLE the appropriate tool to write an e-mail to thank someone to give you something or say something nice about.

Workshop 3



Institución Educativa Manuel Ruíz Álvarez

Identificación

Nombre: _____ Grado: _____ Fecha: _____ Tiempo: _____ Lugar: _____
Docente: Levis Leonardo Lozano Hoyos.

Taller 3: At the restaurant: Look at the menu and do exercises to practice to improve your reading skills.

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/restaurant>

OBJETIVO: Practicar para mejorar el nivel de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de 10°.

Imagine

I. Before Reading

- Answer the following questions:
 1. Imagine you are in an international restaurant, how would you call the waiter?
 2. What kind of food would you ask for?
 3. How would you ask for each type of food?
 4. What expressions would you use to ask for the bills?
- Do these exercises before you read.

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/restaurant>

The screenshot shows a digital interface for a reading preparation exercise. At the top, it says 'Preparation' and 'Do this exercise before you read.' The main title is 'At the restaurant' with the instruction 'Match the words and pictures.' Below this, there is a search bar containing the word 'curry'. A grid of four food items is displayed: a pizza, a chicken, a salad, and mushrooms. Each item has a small plus sign next to its label. At the bottom, there are buttons for 'Finish' and 'Try again', and a counter showing '1 items remaining'.

Match

II. Lee el siguiente texto y responde los interrogantes:

1. Reading:

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/restaurant>

At the restaurant 157 ?

Look at the menu and do the exercises to practise and improve your reading skills.

Preparation

Main Courses

Cheese burger	£4.39
Double cheese burger	£4.99
Chicken curry with rice	£3.99
Macaroni cheese	£4.19
Seafood salad	£4.49
Egg salad	£3.99
Fish and mushroom pie	£4.69

🍴 MENU

🌱 = vegetarian

Pizza

Chicken pizza	£4.55
Mushroom pizza	£4.60
Four cheeses pizza	£4.10
Meat pizza	£4.75
Seafood pizza	£4.75

Desserts

Ice cream (vanilla, chocolate, strawberry)	£1.99
Banana cake	£2.39
Fruit cake	£2.29

Fruit

Apple	£0.59
Orange	£0.59
Banana	£0.69
Pear	£0.69
Mixed fruits (3 fruits)	£1.29

Drinks

Orange juice	£0.99
Apple juice	£0.99
Tea	£0.59
Coffee	£0.59
Water	£0.49

2. Check your understanding: grouping

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/restaurant>

Check your understanding: grouping

Do this exercise while you read.

Main courses

fish pie

cheese burger

seafood salad

macaroni cheese

Desserts

banana cake

ice cream

custard

fruit cake

Drinks

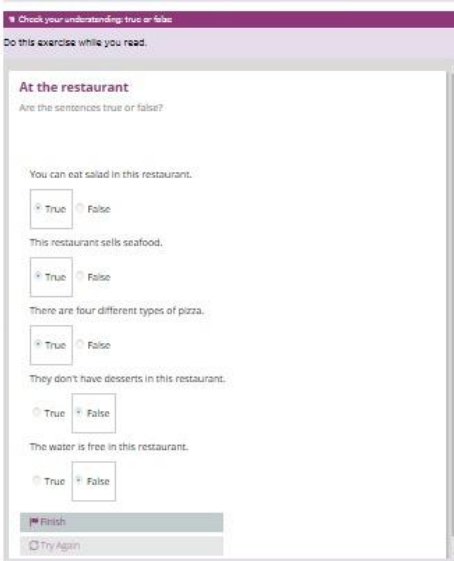
water

apple juice

coffee

3. Check your understanding: True or False you-email

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/restaurant>



Check your understanding: true or false
Do this exercise while you read.

At the restaurant
Are the sentences true or false?

You can eat salad in this restaurant.
 True False

This restaurant sells seafood.
 True False

There are four different types of pizza.
 True False

They don't have desserts in this restaurant.
 True False

The water is free in this restaurant.
 True False

Finish
Try Again

CREATE

IV. Select from our PLE the appropriate tool to create a menu you hope to see in an international restaurant, and do poster of that restaurant to present it to your classmates.

WORKSHO 4



Institución Educativa Manuel Ruíz Álvarez

Identificación

Nombre: _____ Grado: _____ Fecha: _____ Tiempo: _____ Lugar: _____
Docente: Levis Leonardo Lozano Hoyos.

Taller 3: At the swimming pool: Read the swimming pool poster and do the exercises to improve your reading skills.

IMAGINE

1. Before Reading

Answer the following questions:

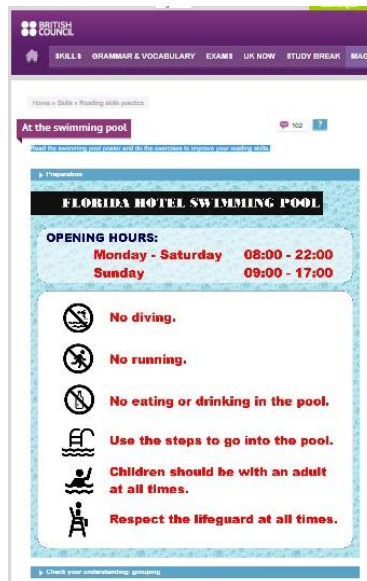
1. Imagine you are at the swimming pool, what kind of clothes are you wearing?
2. Who are you with?
3. What are you doing now?
4. What activities can you do at the pool?

MATCH

1. Lee el siguiente texto y responde los interrogantes:

Reading:

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/swimming-pool>



2. Check your understanding: grouping

- Do this exercise while you read

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/swimming-pool>

The screenshot shows a digital interface for a reading comprehension exercise. At the top, a blue header reads 'Check your understanding: grouping'. Below it, a grey bar says 'Do this exercise while you read.' The main title is 'At the swimming pool' in bold. The question is 'What do you do at the swimming pool?'. A row of six buttons with plus signs contains the words: 'eat', 'listen to the lifeguard', 'run', 'swim', 'drink', and 'dive'. Below this is a button labeled 'use the steps'. There are two large text input boxes: the first is labeled 'At the swimming pool, do ...' and the second is labeled 'At the swimming pool, don't ...'. At the bottom, there are two buttons: 'Finish' and 'Try again'.

3. Check your understanding: True or False you-email

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/swimming-pool>

CREATE

- III. Select from our PLE the appropriate tool to create a list of rules to keep in at a swimming pool, and do poster to present it to your classmates.

WORKSHOP 5



Nombre: _____ Grado: _____ Fecha: _____ Tiempo: _____ Lugar: _____
Docente: Levis Leonardo Lozano Hoyos.

Taller 3: At the swimming pool: Read the swimming pool poster and do the exercises to improve your reading skills.

IMAGINE

I. Before Reading

- Answer the following questions:
 1. Have you ever traveled by train?
 2. Where have you traveled?
 3. What do you need to travel by train?
 4. Where would you like to travel?

MATCH

1. Click the link, read the text and do the activity:

Reading:

At the train station 76 ?

Look at the train ticket and do the exercises to practise and improve your reading skills.

▶ Preparation

UK TRAINS

CLASS	TICKET TYPE	PASSENGER TYPE
STD	SINGLE	ADULT
DATE VALID	TICKET NUMBER	
10JULY2014	20124444122637	
FROM		
MANCHESTER	##	
TO	PRICE	
LIVERPOOL	##	£16.50

▶ Check your understanding: true or false

▶ Check your understanding: matching

▶ Worksheets and downloads

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/train-station>

- Before Reading

Preparation

Do this exercise before you read.

At the train station

Choose the correct word to complete the sentences.

You can take a train at the _____.

bus station

train station

Finish Try again

2 items remaining

Preparation

Do this exercise before you read.

At the train station

Choose the correct word to complete the sentences.

At a train station you need a _____.

train ticket

passport

Finish Try again

2 items remaining

4. Check your understanding: True or False you-email. Do this exercise while you read

Check your understanding: true or false

Do this exercise while you read.

At the train station

Are these sentences true or false?

This is a single ticket.

True False

This is a child's ticket.

True False

This ticket costs £16.50.

True False

This ticket is for trains to London.

True False

This ticket is for trains leaving Liverpool.

True False

Finish Try again

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/swimming-pool>

3. Check your understanding: Matching

The screenshot shows a digital interface for a matching exercise. At the top, a blue header contains the text 'Check your understanding: matching'. Below this, a grey bar says 'Do this exercise while you read.' The main content area is titled 'At the train station' and contains the instruction 'Match the two parts of the sentences.' There are three rows of text on the left, each followed by a text input field on the right. The first row has 'This is' followed by 'an adult's ticket.' The second row has 'This train ticket costs' followed by '£16.50.' The third row has 'The date on this ticket is' followed by '10 July 2014.' Each input field has a small cross icon on its right side. At the bottom of the interface, there are two buttons: 'Finish' and 'Try again'.

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/swimming-pool>

CREATE

III. Select from our PLE the appropriate tool to create a list of rules to keep in at a swimming pool, and do poster to present it to your classmates.

Workshop 6




Institución Educativa Manuel Ruíz Álvarez
Identificación

Nombre: _____ Grado: _____ Fecha: _____ Tiempo: _____ Lugar: _____
Docente: Levis Leonardo Lozano Hoyos.

Taller 6: Seven tips for a tidy desk: Read the text Seven tips for a tidy desk and do the exercises to improve your reading skills.

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/7-tips-tydy-desk>

learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/7-tips-tydy-desk



Seven tips for a tidy desk

- 1 Only keep things you really need on and near your desk.**
Use a tray for any papers you have to read. Have a jar for pens and pencils and have a bin near your desk.
- 2 Don't keep any drinks on your desk.**
Go to the kitchen when you want to have a drink or, if you prefer, keep a drink on a small table near your desk.
- 3 Reduce the amount of paper that you use.**
Try to keep as much information as possible in folders on your computer. Before printing a document, ask yourself, 'do I really need to read this on paper?'
- 4 Scan your notes.**
If you have a lot of paper (magazine articles, notes, worksheets, etc.), use a scanner and keep a digital version as a PDF on your computer.
- 5 Use your smartphone to take photos of things you need to remember.**
For example, take photos of notes to yourself, the name and address of a place you need to visit or diagrams you need to study for school.
- 6 Get a noticeboard.**
If you really do need to keep small bits of paper, use a noticeboard on the wall. Check it every day and throw old notes in the bin.
- 7 Clean your desk at the end of every day.**
Choose a time to tidy your desk and do it! If you do it every day, it will only take five minutes and you can start each new day with a clean and tidy space.

▶ Check your understanding: true or false
▶ Check your understanding: grouping

Learning a language - statements
The battle of the Christmas adverts
Cheese rolling: an extreme sport?

Courses
• Find a face-to-face course in your country.

Photo caption
Photo caption 106
Can you write a caption for this bizarre photo?
[View More](#)

What is it?
What is it? 102
What could this object be? Post your guess below!
[View More](#)

Games
Sushi Spell
How many words can you Sushi Spell in two minutes? Take Part...
[View More](#)

Video zone
Emil Mahrouf — Blind
Watching on Leinica Island
Emil Mahrouf is a poet who won the Individual World Poetry Slam...
[View More](#)

IMAGINE

I. Before Reading: Answer the following questions:

1. Do you organize your desk every day?
2. How can you keep your desk well organized?

MATCH

II. Lee el siguiente texto y responde los interrogantes:

Reading:

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/7-tips-tydy-desk>

7 tips for a tidy desk

112



Read the tips for keeping your desk tidy and then do the exercises to practise and improve your reading skills.

Preparation

7 tips for a tidy desk

Fill the gaps with the correct word from the box.

Put your rubbish in the .

Put things you want to read in a .

Keep information on your computer in .

Make digital versions of text with a .

Take a photo of important things with a or camera.

Put important notes on a .

Clean your every day.

Start each day with a tidy .

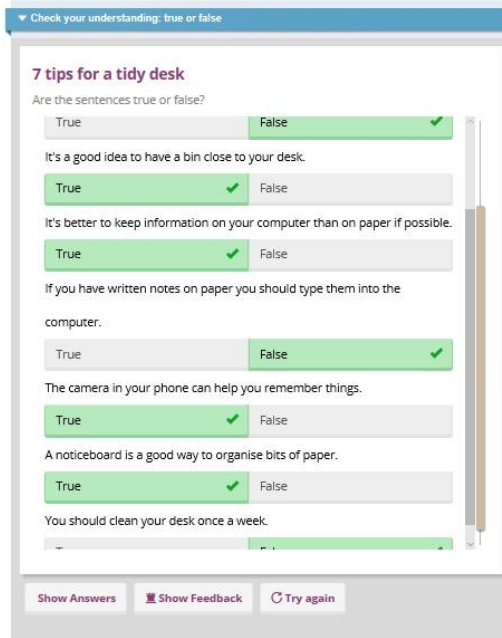
Finish

Try again

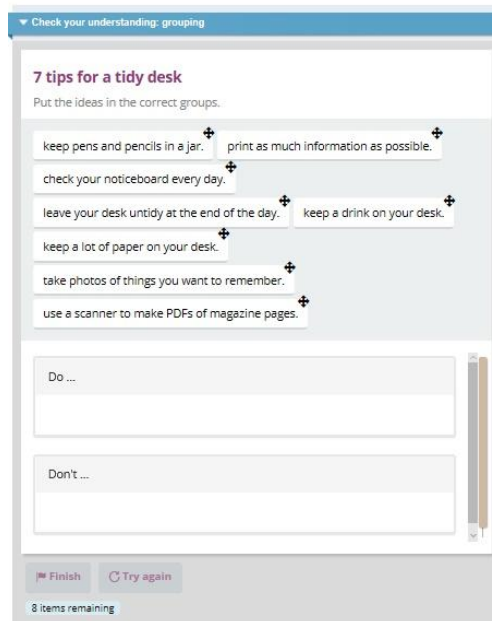
III. Do this exercise while you read

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/7-tips-tidy-desk>

1. Check your understanding: True or False you-email



2. Check your understanding: grouping



<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/7-tips- tidy-desk>

CREATE

- III. Select from our PLE the appropriate tool to create a poster to give your own tips to have always an organized bedroom.

Anexo 5: Plataforma Busuu

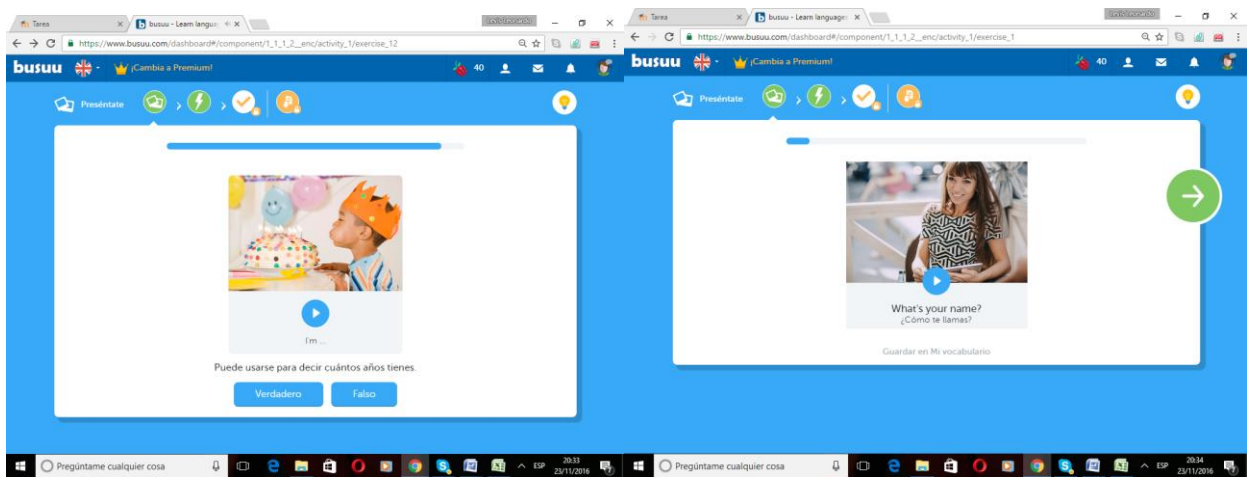
3.4.4.2 Segunda etapa

Durante la implementación de esta etapa, se explicará cómo trabajar en la plataforma www.bussu.com, la cual permite crear cuentas de manera gratuita y registrarse en cursos para aprender idiomas en línea, accediendo a gran cantidad de actividades sin generar costos en los estudiantes. Se propondrá a los jóvenes crear sus cuentas y se trabajará la primera lección de la primera unidad, se indicará a los jóvenes que podrán acceder libremente en clase a las demás actividades y unidades, atendiendo a su ritmo y todo lo que deseen trabajar en sus tiempos libres en casa.

WORSHOP

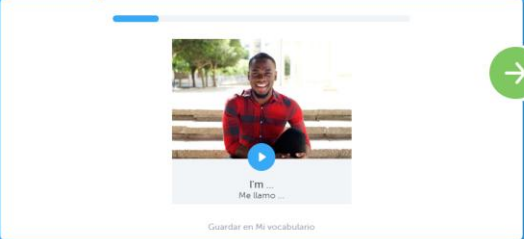
“Presentate”

https://www.buuu.com/dashboard#/component/1_1_1_2__enc/activity_1/exercise_10/exercise_



busuu Cambia a Premium!

Presentate



Guardar en Mi vocabulario

busuu Cambia a Premium!

Presentate

Lee el Tip de Gramática

En inglés, "I'm..." es la forma más fácil de decir tu nombre. Es una forma abreviada de "I am" (soy/me llamo). Significa lo mismo que "My name is..." (mi nombre es...).

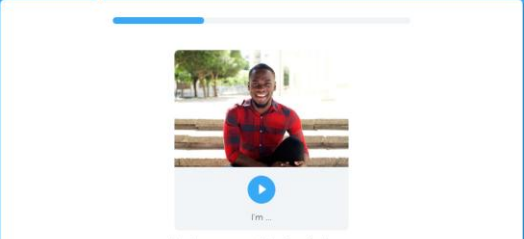
Hi, what's your name? (¡Hola! ¿Cómo te llamas?)

I'm Emily, what's your name? (Me llamo Emily, ¿cómo te llamas tú?)

I'm Benjamin. Nice to meet you! (Soy Benjamin, ¡Encantado de conocerte!)

busuu Cambia a Premium!

Presentate

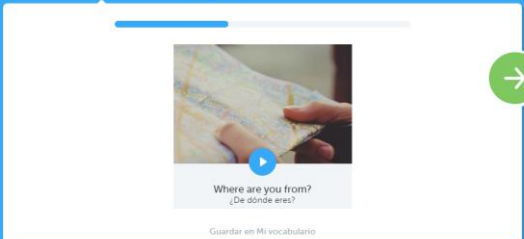


Puede usarse para decir cómo te llamas

Verdadero Falso

busuu Cambia a Premium!

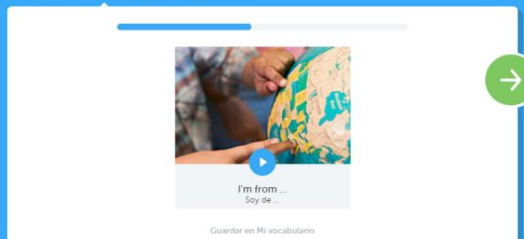
Presentate



Guardar en Mi vocabulario

busuu Cambia a Premium!

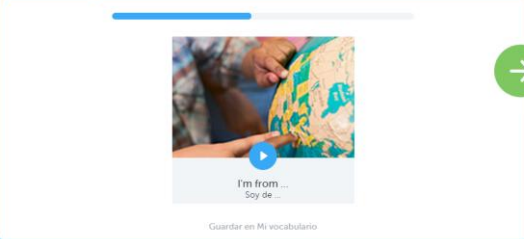
Presentate



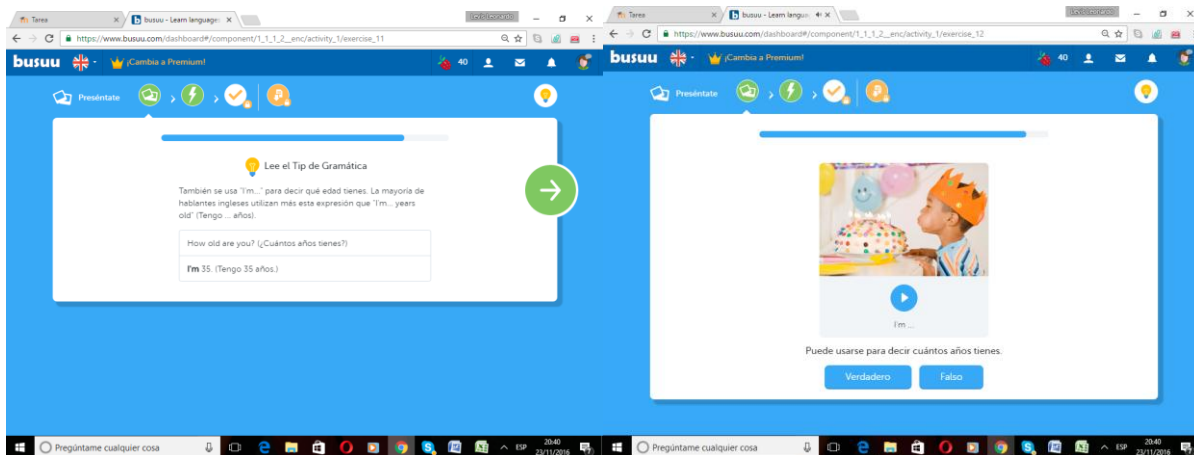
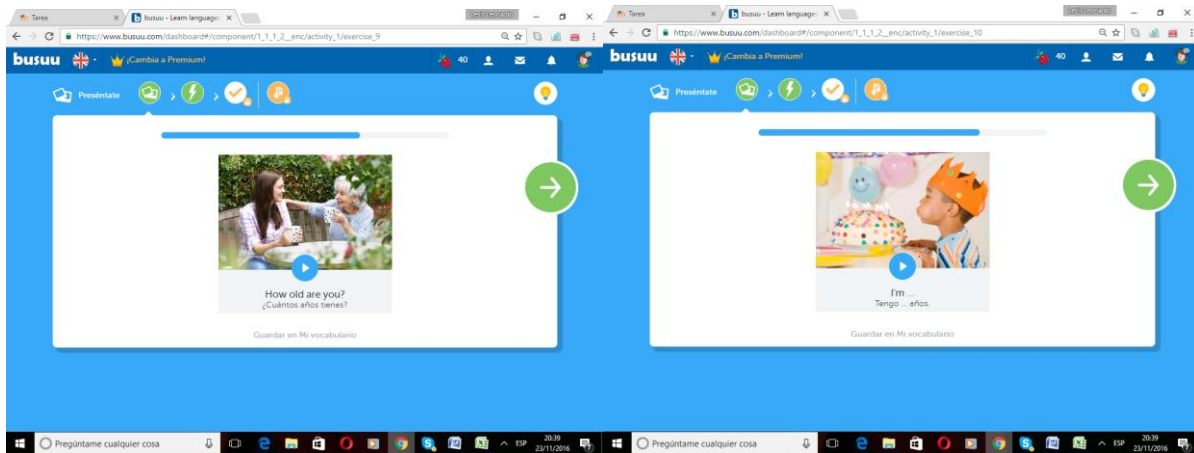
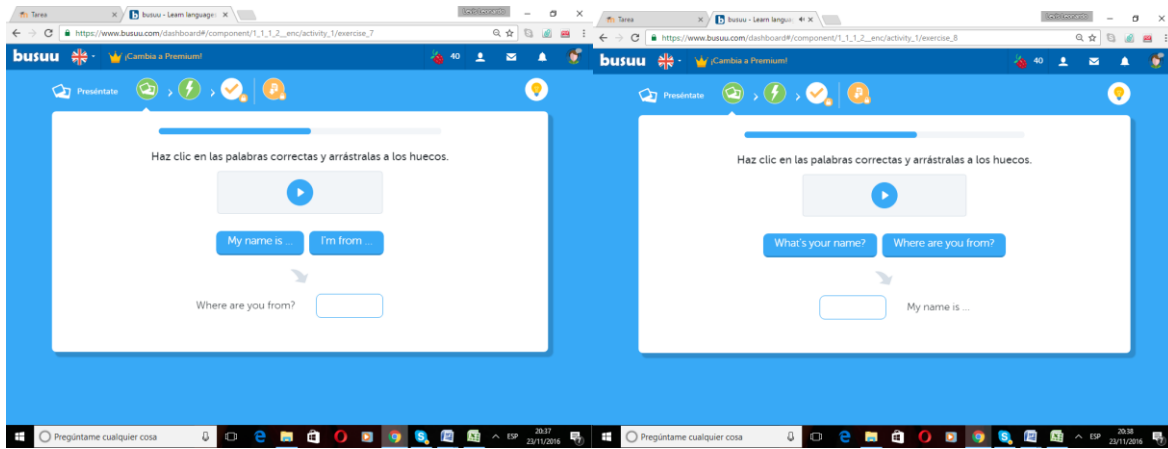
Guardar en Mi vocabulario

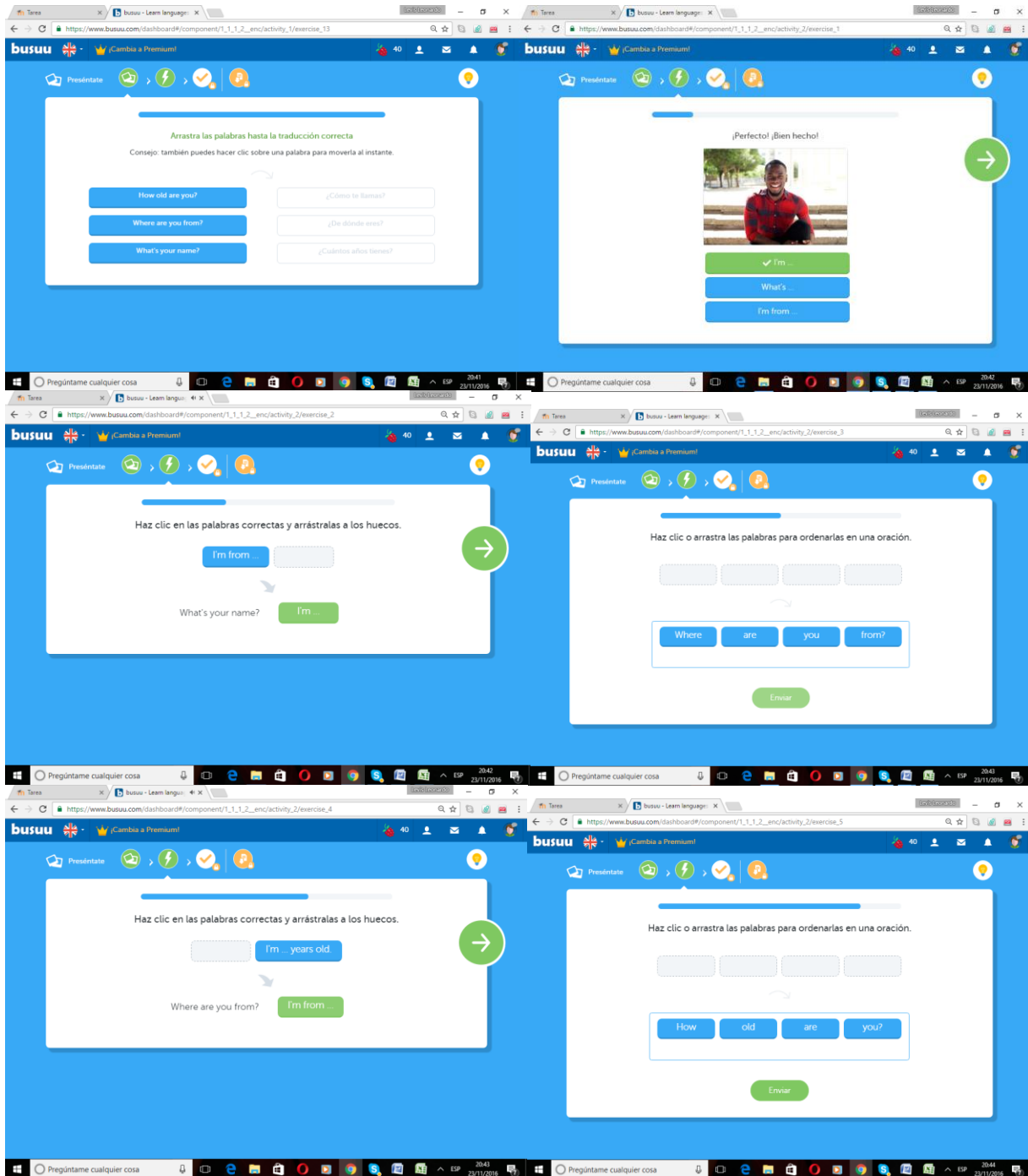
busuu Cambia a Premium!

Presentate



Guardar en Mi vocabulario





Anexo 6: Microsoft Sway

What is sway?

Sway is a Microsoft Digital Storytelling App. It is part of Microsoft Office and it was designed for creating presentations, is in many ways an alternative to PowerPoint.

Read more in: <http://newatlas.com/microsoft-sway-introduction/38833/>

Activities:

1. See the following videos:

Video 1: https://www.youtube.com/watch?v=w1XSWH_5iIo

Video 2: https://www.youtube.com/watch?v=V3dspMKu_xI

2. Do a sway presentation about you and your family.

Anexo 7: Blog: English Teaching

Para el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés se ha diseñado el blog <http://levisenglishteacher.blogspot.com/> este aloja una serie de actividades, videos, canciones para desarrollar las cuatro habilidades del lenguaje listening (escucha), speaking (habla), reading (lectura), and writing (escritura); en él se publican lecturas, cada una trae actividades que le permite a los estudiantes poner a prueba sus competencias lectoras. Contiene publicaciones tituladas Grammar 1, 2, 3, 4, 5, 6; ellas corresponden a estructuras gramaticales que se trabajan de 6° a 11°. Específicamente en lo que corresponde a la intervención en esta fase, se trabajará la publicación Grammar 5, que corresponde a las clases programadas para 10°, más los estudiantes en sus espacios de interacción dentro de sus PLE, accederán a él libremente para el desarrollo de sus competencias de lectura.

Anexo 8: Blogs Montería City y Montería Capital Ganadera

Blog: Los blogs Montería City <http://monteriacity.blogspot.com.co/>, (monteriacapitalganadera.blogspot.com) son resultado de un proyecto de investigación cuyo título es: I know my city, its history, cultura, biodiversity and society (Conozco mi ciudad, su historia, cultura, biodiversidad, y sociedad; su objetivo es favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas de habla, escucha, lectura y escritura en lengua castellana y en inglés a través de la sistematización de la historia, cultura y sociedad de la ciudad de Montería, así como conocimiento y valoración de la biodiversidad. Los blogs a los que se hacen mención son alimentados con los trabajos de consulta de estudiantes de diferentes instituciones donde el docente investigador ha laborado. En lo que corresponde al presente proyecto, son importantes, puesto que los estudiantes los incluyeron como referentes de consulta en sus entornos personales de aprendizaje, de igual forma hacen parte del Personal Learning Teaching Management Environment (PLTME).

Anexo 9: Blogs: Levis Poesía y Niños Poetas

En la Fase 2 de la intervención, se socializaron con los alumnos los blogs **Levis Poesía** (<http://levispoesia.blogspot.com/>) y **Niños Poetas** (<http://poetasdemitierra.blogspot.com/>) con la intención de motivar a los estudiantes en su uso, al tenerlos como parte de su PLE. Estos pretenden desarrollar hábitos de lectura e inspirar en los estudiantes el amor a la poesía. Para trabajar los blogs se organizan sesiones de clases, para su lectura y análisis a través de preguntas abiertas. Cuando las actividades implicaron la realización de trabajos escritos, estos fueron proyectados en el tablero digital. Con relación a los poemas al iniciar clases (durante 15 minutos) se leyó y analizó un poema, se motivó a los estudiantes a escribir uno que guardara relación con la temática abordada. El docente dio feedback y sugerencias cuando fue requerido. Algunos poemas fueron publicados en el blog <http://poetasdemitierra.blogspot.com/>.

Anexo 10 Postest

Post-test



Institución Educativa Manuel Ruíz Álvarez

Identificación

Nombre: _____ Grado: _____

Fecha: _____ Tiempo: _____ Lugar: _____


Docente: Levis Leonardo Lozano Hoyos.

OBJETIVO: Identificar el nivel de comprensión de lectura en inglés de los estudiantes de 10° después de la intervención.

Lee el siguiente texto y responde los interrogantes:

CELEBRITY PROFILE

We all know **Katniss Everdeen** in *The Hunger Games*, but who is the actress who plays her, **Jennifer Lawrence**?



Fast Facts

Name: **Jennifer Shrader Lawrence**
Place of birth: **Kentucky, USA**
Date of birth: **August 15, 1990**
Profession: **TV and film actress**

Jen's family

Mother: **Karen Lawrence**
Father: **Gary Lawrence**
Brothers: **Ben and Blaine Lawrence**

Did you know?
Jennifer has never had acting classes.

When she was a child Jennifer liked sports and she played hockey and basketball for an all-boys team. She also worked as a model. At the age of 14 she knew she wanted to be an actress, so she went to New York City to look for work. She appeared in advertisements for MTV and the fashion company H&M and got work as an actress on TV. Her family moved to Los Angeles so that Jennifer could work on TV and in films. In 2010 she acted in the film *Winter's Bone* and she was nominated for many awards including an Oscar. In 2012 she starred in the film *The Hunger Games* as Katniss Everdeen. When she isn't working, Jen likes painting, surfing and playing the guitar.

5

LITERAL LEVEL

⁵ Tanto el texto como las preguntas de check students understanding (ordering, true or false, multiple choice del pretest fueron tomadas y/o basadas en las de la página del British Council: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/films-and-entertainment>.

I. Check your understanding: True or False

Circle True or False for these sentences.

- | | | | |
|----|--|------|-------|
| 1. | Jennifer is American | True | False |
| 2. | Jennifer was born in July | True | False |
| 3. | Jennifer took acting classes at the school | True | False |
| 4. | Jennifer's family supported her dream to be an actress | True | False |
| 5. | Jennifer became an actress when she was a kid | True | False |
| 6. | Jennifer's mother name is Karen Lawrence | True | False |

II. Check your understanding: Multiple choice

7. What did Jennifer like to do when she was a child?
- a. She liked sports b. She liked The hunger games
c. She liked MTV d. She liked to play golf.
8. What can the reader find in this article?
- a. Information about the movie the Hunger Games.
b. Facts about Jennifer's life
c. An amusing anecdote about Jennifer's father
d. Details about how to be a good actor or actress.

INFERENCE LEVEL

I. Check your understanding: multiple choice.

9. What is the writer trying to do in this article?
- a. Encourage people to see the movie "The hunger games"
b. Invite people to visit the Walk of Fame
c. Describe Jennifer's family.
d. Giving details about Jennifer's life
10. It is possible that Jennifer is famous because:
- a. The movie "The hunger games" is a trilogy that was seen all over the world
b. She won an Oscar with this movie
c. She is a recognized actress and the text says that she has been nominated to many awards including an Oscar.
d. She is a good actress.
11. According to the text it is possible to say that she wanted to be an actress because:
- a. She moves from her hometown at the age of 14 to New York to look for work as an actress

- b. Her parents moves to Los Angeles
- c. She is a sportswoman and works hard
- d. She is a good actress

12. What does “play” (in the second sentence of the text) mean?

- a. interpreted
- b. participate
- c. work
- d. game

13. It can be inferred from the text that Jennifer likes her work because:

- a. She wanted to be an actress since she was a child
- b. The texts says she has acted in a lot of movies
- c. When she is not acting she likes painting, surfing and playing the guitar
- d. She is famous and a good daughter.

14. Is Jennifer a sportswoman?

- a. No, she isn't
- b. Yes, she is
- c. She is famous
- d. The text does not give information about it.

15. It can be inferred that Jennifer is an active woman because:

- a. She has been nominated to many awards including an Oscar
- b. She has her own star in the Hollywood Walk of Fame
- c. She likes to be an actress.
- d. When she is not working she likes to paint, go surfing or play the guitar.

CRITICAL LEVEL

The following questions are multiple choice, select what you think is the best answer and say why do you think so.

16. One of the advantages of being an actor/an actress could be:

- a. They are interesting people.
 - b. Sometimes they do not have a private life
 - c. They are very sociable.
 - d. They are famous; many people respect and admire them.
-
-

17. One of the disadvantages of being an actor/an actress could be:

- a. Some of them complain because people don't respect their private life.
 - b. They enjoy memorizing a lot of text to act.
 - c. When they are filming they have the possibility to visit interesting places
 - d. They have an easy life.
-
-

18. According to the text it can be said that the life of a famous person (actress, singer or model) is fascinating because:

- a. They live in palaces and don't work too much.
 - b. They appeared in the social media, on TV, internet, have a wonderful life and a lot of fun.
 - c. Their job is dangerous and stressful.
 - d. They do not work 8 hours a day
-
-

19. According to the reading we could say that in order to have and own star in the Hollywood Walk of Fame people should:

- a. be famous
 - b. be famous, good actress/actor or singer and has international recognition.
 - c. Act in a good movie.
 - d. be funny and a good person too.
-
-

20. It is possible to say that Jennifer is a good actress because:

- a. She has her own star in the Hollywood Walk of Fame.
 - b. She has been nominated to many movie awards.
 - c. Act in the Hunger Games Movie.
 - d. She is the main character of the movie the Hunger Game
-
-