

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO  
SUE – CARIBE**



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**LA INCIDENCIA DEL USO DE MEDIACIONES TECNOLÓGICAS EN LA  
COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE  
EDUCACIÓN MEDIA**

**Presentado por:**

**ROSA MARGARITA ROJAS MORENO**

**Directora:**

**DANILZA LORDUY ARELLANO**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS**

**MONTERIA**

**2019**

## Nota de Aceptación

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

Jurado 1

---

Jurado 2

Montería, Septiembre de 2019

## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo en primer lugar a Dios, por ser Él quien ha guiado mis pasos para alcanzar este objetivo a nivel profesional en mi vida.

En segundo lugar, lo dedico a mis padres Roger Robiel Rojas Martínez y Yenis del Carmen Moreno Soto. También a mi hermano Heiner José Rojas Moreno, por su acompañamiento y ayudarme en cada paso a nivel personal y profesional.

De manera especial, lo dedico a mi esposo Nelson Andrés Díaz Palomino y a mi hijo Elián Andrés Díaz Rojas, por estar a mi lado y darme su apoyo constante durante este tiempo y por comprender mis ausencias a lo largo de este proceso.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco primeramente a la Universidad de Córdoba, en convenio con el Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano (SUE – Caribe), por este proyecto de enseñanza en nuestra región, ya que se ha fomentado una formación integral para el mejoramiento profesional de todos aquellos inmersos en el campo de la educación y que inciden en las prácticas escolares.

Asimismo, agradezco a todos los docentes que participaron en nuestra formación académica y pedagógica dentro y fuera de las aulas, ya que siempre estuvieron de manera diligente brindando sus conocimientos.

Por último, agradezco a mi directora de tesis Danilza Lorduy Arrellano por ser una guía durante este proceso investigativo y cada una de sus asesorías en este camino formativo.

## RESUMEN

El presente trabajo investigativo determina la incidencia del uso de mediaciones tecnológicas aplicadas a la comprensión lectora de textos en el idioma inglés y las presenta como una estrategia didáctica para mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa José María Berastegui, en Córdoba. Se utilizó un método de investigación cuantitativo, con un diseño Cuasi experimental, con dos grupos intactos usando una pre-prueba y pos-prueba con un Grupo Control (no expuesto) y un Grupo Experimental (expuesto a una intervención a través de aplicaciones tecnológicas), las cuales además se usaron durante el desarrollo de las lecturas, y mediante las cuales se evidenció el proceso que siguieron los estudiantes para comprender diversos textos. Los resultados indicaron que las mediaciones tecnológicas usadas como estrategias didácticas mejoraron la comprensión lectora de textos en inglés ya que los estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar su aprendizaje a su propio ritmo, en el tiempo que dispusieran, y a la vez les proporcionaron retroalimentación y ayuda. Si bien, estas herramientas tecnológicas permitieron la integración y la realización de actividades variadas en el salón de clase con ayuda del docente. Por otra parte, este estudio deja abierta la posibilidad de ser utilizado en otras áreas del saber y que puedan servir como modelo para impactar otros contextos educativos.

**PALABRAS CLAVE:** *Educación, Formación, Interacción en el aula, Comprensión Lectora, Inglés, mediaciones tecnológicas.*

### ABSTRACT:

The present research focused on determining the incidence of the use of technological mediations applied to reading comprehension of texts in English language and presents them as a didactic strategy to improve tenth grade students reading comprehension in English at School José María Berastegui, in Córdoba. A quantitative research method was used with a quasi-experimental design, of two intact groups with pre-test and post-test; a control Group (not exposed) and Experimental Group (exposed to an intervention through technological applications), which were performed for each development of the readings. It was evidenced the process they followed when trying to understand various texts. The results indicated that the technological mediations used as didactic strategies improved the reading comprehension of texts in English since the students had the opportunity to develop their learning at their own pace, in the time they had, and at the same time provided feedback and help. Although, these technological tools allowed the integration and

performance of varied activities in the classroom with the help of the teacher. On the other hand, this study leaves open the possibility of being used in other areas of knowledge and that can serve as a model to impact other educational contexts.

**KEY WORDS:** Education, Training, Interaction in the classroom, Reading Comprehension, English, technological mediations.

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
<b>DEDICATORIA</b>	
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	
<b>RESUMEN</b>	
<b>PALABRAS CLAVE</b>	
<b>ABSTRACT</b>	
<b>KEYWORDS</b>	
<b>TABLA DE CONTENIDO.....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>19</b>
<b>1. Descripción del problema.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1.Antecedentes del problema.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2.Formulación del problema .....</b>	<b>25</b>
<b>1.3.Justificación .....</b>	<b>26</b>
<b>1.4.Objetivos .....</b>	<b>29</b>
<b>1.4.1 objetivo general.....</b>	<b>29</b>
<b>1.4.2 objetivos específicos .....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA .....</b>	<b>30</b>
<b>2.Marco de Referencia: Estado del arte y Marco teórico - conceptual.....</b>	<b>30</b>
<b>2.1.Estado del Arte .....</b>	<b>30</b>
<b>2.1.1.Referentes Internacionales: .....</b>	<b>30</b>
<b>2.1.2. Referentes Nacionales:.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2. Marco Teórico – Conceptual.....</b>	<b>36</b>
<b>2.2.1. ¿Qué es leer?.....</b>	<b>36</b>
<b>2.2.2. La comprension lectora .....</b>	<b>38</b>
<b>2.2.3.Comprensión de la lectura en lengua extranjera .....</b>	<b>39</b>
<b>2.2.4. La enseñanza de comprension lectora en el idioma inglés.....</b>	<b>40</b>
<b>2.2.5Modelos del proceso lector:Bottomp-up-Top-down e Iinteractivo.....</b>	<b>41</b>
<b>2.2.6. Modelo Bottomp-up.....</b>	<b>43</b>
<b>2.2.7.Modelo Top-down.....</b>	<b>43</b>
<b>2.2.7.8Modelo interactivo.....</b>	<b>44</b>

2.2.9. La lectura en segunda lengua.....	44
2.2.10. Habilidades para aprender a leer en inglés segunda lengua .....	46
2.2.11. Pruebas externas en Colombia .....	48
2.2.12. Habilidades de lectura y uso del lenguaje.....	49
2.2.13. Estrategia de lectura.....	50
2.2.14. Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación.....	52
2.2.15. Tecnología de la información y la comunicación (TICS).....	57
2.2.16. Tecnología .....	59
2.2.17. Mediaciones tecnológicas.....	60
2.2.18. Página web.....	60
2.2.19. Aplicaciones (APP).....	61
2.2.20. Estructura de la prueba.....	62
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA .....</b>	<b>63</b>
<b>3. Aspectos metodológicos .....</b>	<b>63</b>
<b>3.1. Enfoque y tipo de investigación .....</b>	<b>63</b>
<b>3.2. Diseño metodológico .....</b>	<b>64</b>
<b>3.3. Población y muestra .....</b>	<b>65</b>
<b>3.3.1. Operacionalización de las Variables .....</b>	<b>66</b>
<b>3.4. Hipótesis .....</b>	<b>74</b>
<b>3.5. Fases o etapas de la investigación .....</b>	<b>74</b>
<b>3.5.1. Estrategia de enseñanza aplicadas con las lecturas y las mediaciones tecnológicas.....</b>	<b>76</b>
<b>3.5.2 Mediaciones utilizadas durante la intervención.....</b>	<b>78</b>
<b>3.6. Instrumentos.....</b>	<b>81</b>
<b>3.7. Confiabilidad del instrumento de recolección de datos .....</b>	<b>82</b>
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....</b>	<b>84</b>
<b>4.1 Análisis e interpretación de los datos: Verificación de la Hipótesis.....</b>	<b>84</b>
<b>4.1.1. Verificación del supuesto de Normalidad .....</b>	<b>84</b>
<b>4.1.2. Prueba no paramétrica de grupos pareados .....</b>	<b>86</b>
<b>4.1.2.1. Prueba de Wilcoxon grupo control. ....</b>	<b>86</b>

4.1.2.2. Prueba de Wilcoxon grupo experimental .....	89
4.1.3. Prueba no paramétrica de dos grupos independientes.....	91
4.1.3.1. Prueba <i>U</i> de Mann-Whitney antes de la intervención mediática en cada grupo.....	91
4.1.3.2. Prueba <i>U</i> de Mann-Whitney después de la intervención mediática en cada grupo.....	93
4.1.3.3 Resultados del grupo control y experimental en términos de marco común europeo de referencia.....	96
4.2. Resultados de grupo control .....	96
4.3.Resultados de grupo experimental .....	97
4.4.Readign comprehension AAP.....	98
4.5.Reading comprehension On Line.....	100
4.6. Reading comprehension Web Site.....	103
4.7. Discusión de resultados.....	105
<b>CAPÍTULO V: DISPOSICIONES FINALES.....</b>	<b>109</b>
<b>5. Conclusiones y Recomendaciones.....</b>	<b>109</b>
5.1.Conclusiones .....	109
5.2.Recomendaciones .....	114
<b>ANEXOS.....</b>	<b>116</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>141</b>

## LISTA DE TABLAS

	Pág.
<b>Tabla 1: Niveles de clasificación para la enseñanza de lengua inglesa en Colombia según el Marco Común Europeo y el Ministerio de Educación Nacional .....</b>	<b>56</b>
<b>Tabla 2: Estructura de la prueba.....</b>	<b>62</b>
<b>Tabla 3: Operacionalización de la variable dependiente: comprensión de lectura en inglés.....</b>	<b>70</b>
<b>Tabla 4: Operacionalización de la variable independiente:.....</b>	<b>73</b>
<b>Tabla 5: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la diferencia grupo control.....</b>	<b>85</b>
<b>Tabla 6: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la diferencia grupo experimental.....</b>	<b>85</b>
<b>Tabla 7: Rangos pareados grupo de control .....</b>	<b>87</b>
<b>Tabla 8: Estadísticos de prueba grupo de control .....</b>	<b>87</b>
<b>Tabla 9: Rangos pareados grupo experimental .....</b>	<b>89</b>
<b>Tabla 10: Estadísticos de prueba grupo experimental .....</b>	<b>89</b>
<b>Tabla 11: Rangos de los grupos control y experimental antes de la mediación .....</b>	<b>91</b>
<b>Tabla 12: Estadísticos de prueba de los grupos control y experimental antes de la mediación .....</b>	<b>92</b>
<b>Tabla 13: Rangos de los grupos control y experimental después de la mediación .....</b>	<b>94</b>
<b>Tabla 14: Estadísticos de prueba de los grupos control y experimental después de la mediación .....</b>	<b>94</b>
<b>Tabla 15: Categorización de mediaciones en terminos del marco común europeo .....</b>	<b>96</b>
<b>Tabla 16: Niveles de comprensión lectura antes y después de la medición magistral ..</b>	<b>96</b>
<b>Tabla 17: Niveles de comprensión de lectura antes y después de la web-site.....</b>	<b>97</b>
<b>Tabla 18: Estadístico comprensión de lectura AAP.....</b>	<b>99</b>
<b>Tabla 19: Estadístico comprensión lectura On line.....</b>	<b>101</b>
<b>Tabla 20: Niveles de comprensión de lectura web-site.....</b>	<b>103</b>
<b>Tabla 21: Análisis de varianza de los niveles de comprensión de lectura Web Site.....</b>	<b>105</b>

## LISTA DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
<b>Figura N° 1: Niveles Comunes de Referencia según el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación .....</b>	<b>54</b>
<b>Figura N° 2: Niveles de Dominio y Competencia de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación.....</b>	<b>55</b>
<b>Figura N°3:Diagrama de dispersión prev/spost.....</b>	<b>83</b>
<b>Figura N° 4: Comparación de los resultados de los alumnos antes y después de la mediación .....</b>	<b>88</b>
<b>Figura 5: Comparación de los resultados de los alumnos antes y después de la mediación tecnológica .....</b>	<b>90</b>
<b>Figura 6: Comparación de los resultados de los grupos control y experimental antes de la mediación .....</b>	<b>93</b>
<b>Figura 7: Comparación de los resultados de los grupos control y experimental después de la mediación .....</b>	<b>95</b>
<b>Figura N° 8: Resultado grupo control, em terminos del marco común europeo de referencia .....</b>	<b>97</b>
<b>Figura N° 9:Resultado grupo experimental, en terminos del marco común europeo de referencia.....</b>	<b>98</b>
<b>Figura N°10: Resultado de comprensión de lectura AAP.....</b>	<b>99</b>
<b>Figura N° 11: Resultado promedio de comprensión de lectura AAP.....</b>	<b>100</b>
<b>Figura N°12: Resultado de comprensión de lectura On line.....</b>	<b>101</b>
<b>Figura N°13: Resultado promedio de comprensión de lectura On line.....</b>	<b>102</b>
<b>Figura N°14:Comparación resultados de comprensión de lectura AAPy On line.....</b>	<b>103</b>
<b>Figura N°15:Resultados de comprensión de lectura web-site.....</b>	<b>104</b>
<b>Figura N°16: Resultados promedio de comprensión de lectura web-site.....</b>	<b>104</b>

## LISTA DE ANEXOS

	Pág.
<b>Anexo 1: Pre-prueba del Grupo Control ( experimental) .....</b>	<b>116</b>
<b>Anexo 2: Planeación de Clases grupo experimental 1 .....</b>	<b>119</b>
<b>Anexo 3: Planeación de Clases grupo experimental 2.....</b>	<b>122</b>
<b>Anexo 4: Planeación de Clases grupo control 1.....</b>	<b>125</b>
<b>Anexo 5: Lecturas Aplicadas Mediante la Reading Comprehension App .....</b>	<b>128</b>
<b>Anexo 6: Ejemplo de Reading Comprehension App .....</b>	<b>129</b>
<b>Anexo 7: Finalización de Reading Comprehension App.....</b>	<b>130</b>
<b>Anexo 8: Resultados de Reading Comprehension App.....</b>	<b>131</b>
<b>Anexo 9: Reading Comprehension On Line.....</b>	<b>132</b>
<b>Anexo 10: Ejemplo de Reading Comprehension On Line .....</b>	<b>133</b>
<b>Anexo 11: Reading Comprehension Website .....</b>	<b>134</b>
<b>Anexo 12: Bienvenida de Website .....</b>	<b>134</b>
<b>Anexo 13: Reading Comprehension Website .....</b>	<b>135</b>
<b>Anexo 14: Datos de grupo control.....</b>	<b>136</b>
<b>Anexo 15: Datos de grupo experimental.....</b>	<b>137</b>

## INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se encuentra en una era de cambios progresivos en todos los aspectos, el auge de la ciencia y la tecnología sumado a los procesos de internacionalización, han fortalecido la comunicación intercultural y han planteado el requisito de un idioma que posibilite el acceso al mundo globalizado. En este caso, el dominio del idioma inglés responde eficazmente a esta necesidad por ser la lengua internacional más difundida y un instrumento de comunicación estratégico en diversas áreas del desarrollo humano.

Lo anterior, representa un reto al ciudadano del siglo XXI, ya que el aprendizaje de una lengua extranjera como el idioma inglés, le permite acceder a un escenario amplio para su desarrollo social, cultural y cognitivo. Éste hecho incentiva el respeto y la valoración de la pluralidad y de las diferencias, tanto en el contexto inmediato, como a nivel global, a la vez fortalece la interacción social y mejora la capacidad para establecer relaciones con otras personas. Como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional (pag.8) “las diferentes competencias que se desarrollan al estar en contacto con un idioma diferente al de su lengua materna, permiten el aumento de la conciencia metalingüística del individuo.”

En este sentido, en Colombia, la Ley General de Educación establece como uno de los objetivos de la Educación Básica y Media, la adquisición de elementos de conversación y de lectura, la comprensión y capacidad de expresarse al menos en una lengua extranjera (Ley 115, 1994, Art. 20). Para este fin, el sistema educativo colombiano, ha implementado diversas estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Una de ellas, ha sido la publicación de diferentes documentos como los Lineamientos Curriculares (1999), Estándares Básicos de competencia (2006), Derechos Básicos de Aprendizaje (2015), Currículo Sugerido de inglés (2017) todo esto, tal como lo expresa la Guía N° 22 del año 2006, (pág.6)

“Con el propósito de lograr la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación

universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables”.

Pese a estos esfuerzos, los resultados en pruebas internas y externas sobre comprensión lectora en el idioma inglés no son alentadoras según el informe Nacional de Resultados desde 2014 - 2017 Examen Saber 11, prueba escrita aplicada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) a estudiantes que están por finalizar el ciclo de educación media, existe una brecha de aprendizaje considerable entre los colegios del sector privado y los colegios del sector oficial, en lo que se refiere a los puntajes obtenidos en la prueba de inglés y en comparación con resultados de pruebas similares en países de la región.

Teniendo en cuenta lo anterior y dada la naturaleza escrita de las pruebas internas y externas antes mencionadas, el sujeto evaluado debe demostrar una serie de habilidades como lo son manejar un vocabulario, fluidez en la lectura, conocimiento previo, la atención en el texto entre otras, ya que según Lee (s.f) los niños tienen que dominar varias habilidades, para poder entender lo que están leyendo en su totalidad.

Revisando la bibliografía disponible sobre estudios adelantados en lo referente a comprensión lectora en el idioma inglés en Colombia, se evidencia que en general, estos han estado dirigidos a la ampliación de léxico, desarrollo de la oralidad, y al uso de estrategias cognitivas y meta cognitivas dentro del proceso lector, tal como lo expresan Gordillo y Flórez (2009) en su artículo “Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios”.

Por otro lado, Vanegas (2010) en el artículo “La Perspectiva Discursiva y la Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera”, sostiene que los problemas de comprensión lectora en el idioma inglés en nuestro país han sido un fenómeno reconocido e investigado, sin embargo, este campo continúa abriendo nuevas rutas de profundización. Igualmente, hace un llamado de atención sobre tres aspectos a considerar: en primer lugar, los estudiantes de lengua extranjera son foráneos socio-culturales, seguido de que los enfoques formales del lenguaje no son suficientes para un lector en

lengua extranjera, y por último, la necesidad de un cambio de la perspectiva cognitiva para las prácticas de lectura a la de una conciencia por el lenguaje.

En la misma línea se sitúa García (2014) en cuyo artículo “La importancia de las inferencias indiciales en los procesos de comprensión lectora” plantea que frente a la creciente intranquilidad generada por los resultados deficientes en las pruebas nacionales e internacionales (Pisa, Saber), el trabajo indiciario representa una estrategia válida que ayuda a la formación de lectores activos y más eficientes.

Asimismo, Mateus (2017) en el artículo titulado “Psicología de la comprensión textual y control de la comprensión: revisión de conceptos” presenta algunos conceptos básicos de la comprensión textual, desde la psicología del discurso, y describe la estrategia metacognitiva control de la comprensión, como una propuesta de investigación psicológica sobre la comprensión textual a modo de conclusión, analiza la relación entre el control de la comprensión y el rendimiento académico.

En este orden de ideas, otros autores, en sus investigaciones sobre comprensión lectora en inglés emplearon cuestionarios y aplicaron pruebas para determinar cómo se encontraban los estudiantes antes y después de la intervención (diseños pre y post test) en lo relacionado con el uso de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora del inglés, como es el caso de Izquierdo & Jiménez (2014), Bersinger (2013), Quiroga (2010), Echeverri & McNulty (2010) y Ríos & Valcárcel (2005), coinciden en que después de la intervención en la que se enseñaban de forma explícita las estrategias de aprendizaje, los jóvenes se volvieron más conscientes de la relevancia del conocimiento previo, el vocabulario (memorización), los títulos, las imágenes y otros artefactos visuales, además identificaron la importancia de detectar las ideas generales de un texto, empleando estrategias de *scanning*, *skimming and making prediction*. En ese orden de ideas, ha surgido la investigación sobre el uso de mediaciones tecnológicas aplicadas al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora en estudiantes colombianos, como es el caso de Vera y Arias (2008), Galvis (2011), Forero, Vera, Pinilla y López (2015), Moreno, Rodríguez y Revelo (2016) y Cote y Sandoval (2019) y éstas configuran como un contexto pertinente para la consecución de respuestas que apunten al estudio, análisis y planteamiento de soluciones a esta problemática. Es

decir, que se hace necesario instaurar la problemática de la lectura a nivel institucional. En el caso en particular en los docentes de inglés es necesario asumir este compromiso de pensar una posible respuesta alternativa a la problemática de la lectura, ya que según Silberstein (1994) la lectura no es solo repetir y pronunciar palabras sino que la lectura es “comprensión”. Por lo tanto, los profesores deben enseñarle a sus estudiantes estrategias para entender y comprender.

En esa misma línea, la tesis presentada por Khalili & Rezvani (2015) “The Effect of Online Short Story Reading on Iranian Intermediate EFL Learners’ L2 Reading Comprehension Ability”. Este estudio investigó los efectos de leer en línea y en papel (convencional) historias cortas sobre comprensión lectora de estudiantes intermedios de EFL iraní. Los resultados de esta investigación revelaron que había un efecto significativo de usar instrucciones en línea en su rendimiento de comprensión lectora. Además, se encontró que el grupo que trabajó en línea superó al grupo de lectura impresa, por esta razón se considera un aporte fundamental para el presente estudio, debido que los resultados poseen diversas similitudes.

Igualmente, en la última década, la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO, 2017), ha publicado un amplio catálogo de escritos, denominados “documentos de trabajo” cuyo fin es ampliar el conocimiento sobre los temas de la actualidad educativa, tanto conceptuales como prácticos. Estos pliegos de pensamiento buscan reflexionar sobre los desafíos y las oportunidades que se presentan a la educación en el siglo XXI, en los cuales se reconoce la ineludible renovación de las prácticas educativas con relación a las nuevas formas de aprendizaje y hacen especial énfasis en las competencias fundamentales requeridas para el aprendizaje en el siglo XXI. Dentro de estos planteamientos, se hace énfasis en la necesidad de desarrollar en los estudiantes competencias a través del empleo de tecnologías digitales y móviles. Los estudiantes de ahora dominan conceptos básicos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS), acceden y crean información fácilmente utilizando las tecnologías y la comunicación digital. Con lo cual se busca que todas estas capacidades se aprovechen mayormente en el aula de clases, para favorecer el aprendizaje independiente e investigativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario que las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en las aulas colombianas, sobretodo en el sector oficial, se transformen como respuesta a los retos que representan los cambios en la forma en que actualmente se accede al conocimiento. De allí que las diferentes problemáticas existentes en lo que corresponde a comprensión lectora en inglés, requiera de un abordaje con una visión nueva e innovadora que vincule las tecnologías de la información y comunicación con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Por lo que se refiere a la Institución Educativa José María Berástegui del municipio de Ciénaga de Oro, en el departamento de Córdoba, establecimiento educativo de carácter oficial, las conclusiones obtenidas en el análisis de los resultados de las pruebas ICFES- 2017 evidenciaron que el promedio del puntaje institucional en el componente de inglés correspondiente a 45 puntos en una escala de 0 a 100, se encuentra por debajo del puntaje del ente territorial certificado(48) y el puntaje a nivel nacional (51). En lo que se refiere al departamento de Córdoba, el 70% de los estudiantes evaluados se encuentran en los niveles A y A1 y solo un 2% se ubica en el nivel B2, así lo evidencia los Informes de Divulgación ICFES (2018), sin mencionar que estos resultados locales y nacionales no son nada satisfactorios como lo hemos visto hasta ahora. Esta situación reafirma las serias dificultades que tienen los estudiantes de esta institución para comprender las pruebas escritas de carácter interno y externo, mediante las cuales son evaluados en su dominio del inglés como lengua extranjera.

Considerando lo anterior, el presente trabajo investigativo se ha realizado para determinar la incidencia de las mediaciones tecnológicas en los niveles de comprensión lectora en inglés, en estudiantes del grado décimo, de la Institución Educativa José María Berástegui del municipio de Ciénaga de Oro, pueda aportar una alternativa de solución frente a la problemática que ya se ha mencionado, articulando las TICS como elemento innovador y que potencie las habilidades de comprensión lectora en inglés, para así mejorar los desempeños en las pruebas internas y externas.

Para una mejor exposición y comprensión de todos los elementos que constituyen la presente investigación, el contenido del documento está organizado en capítulos, de la siguiente manera:

El primer capítulo, describe ampliamente el problema objeto de la investigación, los antecedentes, limitaciones y el contexto de la situación abordada. Menciona los argumentos que motivaron el estudio y los objetivos a cumplir que favorecerán el logro de respuestas al problema de investigación esbozado.

El segundo capítulo, desarrolla el marco de referencia, en el cual se detalla las investigaciones previas relacionadas con la investigación en los ámbitos internacional, nacional y regional. Luego menciona los diferentes autores que respaldan y enmarcan la perspectiva teórica que soporta el presente trabajo investigativo.

El capítulo siguiente, explica la metodología aplicada durante la indagación, precisando el enfoque, tipo y diseño de la investigación. A la vez, indica la población y muestra utilizada, sumado a las fases, técnicas e instrumentos aplicados durante el proceso.

El capítulo número cuatro, expone los resultados derivados del análisis e interpretación de los datos obtenidos y la comprobación de las hipótesis planteadas.

El último capítulo presenta las conclusiones y recomendaciones producto de la reflexión investigativa frente al abordaje de la problemática en estudio.

# CAPÍTULO I

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1. Descripción del Problema

La comprensión lectora cumple un papel determinante en el desarrollo de las competencias comunicativas y en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, dada esta importancia, su estudio en Colombia representa un campo con grandes oportunidades de investigación. Los esfuerzos realizados por parte del Ministerio de Educación Nacional en compañía de algunas universidades interesadas en el tema de la enseñanza del inglés, han arrojado como resultado que hoy en día existan documentos tales como los lineamientos curriculares para la enseñanza del inglés, los Estándares Básicos de Competencias en Inglés (2006) , los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) y el Currículo Sugerido de Inglés (2016), todos estos, referentes nacionales para cualificar la enseñanza y el aprendizaje del inglés en las aulas de las instituciones educativas oficiales . Pese a tales iniciativas, el desempeño de los estudiantes sigue presentando resultados poco satisfactorios, tal como lo evidencian los Informes de Divulgación ICFES, publicados en el año 2018, en el cual, para el caso puntual del departamento de Córdoba, el 70% de los estudiantes evaluados se encuentran en los niveles A y A1 y solo un 2% se ubica en el nivel B2. Simplemente, el estudio y la indagación de respuestas podrían mejorar esa perspectiva.

En el caso particular de los estudiantes de Educación Media de la Institución Educativa José María Berástegui del municipio de Ciénaga de Oro, los estudiantes que cursan grado 11 no poseen un adecuado nivel de comprensión lectora en el idioma inglés, de acuerdo con los niveles mínimos establecidos en los Estándares Básicos de Competencias, los cuales expresan que aquellos estudiantes que culminen el nivel de educación Media demuestren un nivel de suficiencia en el idioma de acuerdo al marco Común Europeo, en el nivel B1 de la lengua extranjera inglés, en concordancia con lo propuesto en el Programa Nacional de Bilingüismo (2014-2019).

A pesar de las metas de mejoramiento trazadas por la institución, a través de los años esta realidad ha sido una constante, que se ha visto reflejada en resultados de las pruebas internas y las pruebas SABER, es el caso de resultados correspondientes al año 2016, documentados en el Informe de Resultados Pruebas Saber 11° del Icfes, en los cuales el 76% de los estudiantes evaluados se ubicaron el nivel A-, superados por un 23% que logró posicionarse en el nivel A1. Para el año 2017, los resultados presentaron una tendencia al desmejoramiento: el 85% de los estudiantes alcanzaron el nivel A- y solo el 14% restante se ubicó en el nivel A1. (Ver anexo). Es decir que, en ambas pruebas censales, ningún estudiante se ubicó en el nivel intermedio B1 de dominio de la lengua extranjera. Sumado a esto, en los últimos dos años, a nivel comparativo, los promedios institucionales por nivel de desempeño siempre estuvieron por debajo de los resultados nacionales, de los promedios por entidad territorial certificada, tanto en establecimientos educativos urbanos como en los rurales.

En consecuencia, se requiere, explorar la implementación de posibles estrategias que permitan mejorar los niveles de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa José María Berastegui, para lo cual se sugiere el uso de herramientas aplicadas desde las nuevas tecnologías para la educación con el objetivo proponer nuevos escenarios para la cualificación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje del inglés.

### **1.1 Antecedentes del problema.**

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en respuesta al desafío de mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, ha diseñado una serie de estrategias gubernamentales en aras de transformar la enseñanza del inglés; iniciando con la publicación de los Estándares Básicos de Competencias para formar en Lenguas Extranjeras (2006). Para el diseño de estos, se adoptó la escala de niveles de desempeño establecida en el Marco Común Europeo (2001), (desde A1 hasta C2). Seguido por la definición de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) y el Currículo Sugerido de inglés(2016) , como ejes de articulación de los estándares a las prácticas educativas en el aula de clases. Lo anterior, representa una clara apuesta para la consolidación del mejoramiento de la enseñanza del inglés en el país, para alcanzar una mayor equidad educativa y

el reconocimiento de la enseñanza- aprendizaje del inglés como instrumento para la formación integral y de oportunidades para los estudiantes del siglo XXI en Colombia.

Adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional, promueve programas y proyectos dentro del sector oficial para el fortalecimiento del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, como el Programa Nacional de inglés Colombia Very Well 2015-2019 (Ministerio de Educación Nacional, 2014), que luego sería mejorado en el proyecto Colombia Bilingüe 2015-2025 del Ministerio de Educación Nacional (MEN). En este programa se plantea el aprendizaje de la lengua como una estrategia de competitividad para la globalización y como respuesta los fines de la educación colombiana. Para los años 2015 y 2016 se promovió el uso del texto English Please y su versión mejorada English “Please Fast Track” con los estudiantes de los grados 9, 10 y 11 de todo el país. Además, desde el año 2013 se vienen realizando diversas inmersiones nacionales e internacionales dirigidas a capacitar los docentes del área de inglés.

A pesar de todos estos esfuerzos en materia educativa, los niveles de desempeño en inglés de los estudiantes del sector oficial colombiano no son los esperados, principalmente en los componentes relacionados con comprensión lectora. Esto se evidencia en los resultados de las pruebas Saber 11, prueba nacional aplicada por el Instituto Colombiano de fomento para la Educación Superior (ICFES), que mide el desarrollo de competencias básicas en la formación de estudiantes de Educación Media. Cabe aclarar que estas pruebas son la única evaluación de carácter oficial relacionada con la medición del desempeño en inglés de los estudiantes del nivel de educación media antes de su ingreso a la Educación Superior.

Según las Pruebas Saber del año 2017 (Informe de Divulgación de Resultados Pruebas Saber 11° ICFES), para el componente evaluado en inglés, se pudo corroborar que, solo 10 de cada 100 estudiantes alcanzaron los niveles B1 o B2 según los estándares básicos de competencias en inglés y en concordancia con el Marco Común Europeo, que corresponden a aquellos estudiantes que logran comunicarse efectivamente. El 16% se ubicó en el nivel A2: en este nivel se sitúan los estudiantes que logran comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con su entorno cercano y se comunican para realizar tareas simples y cotidianas. El 30% quedó en el nivel

A1, lo que quiere decir, aquellos estudiantes que comprenden y utilizan frases sencillas para relacionarse de forma elemental. El 44% restante ni siquiera alcanzó el nivel A1.

Puntualmente, en la Institución Educativa José María Berástegui del municipio de Ciénaga de Oro en el departamento de Córdoba, ubicada en el corregimiento de Berástegui, es una institución de pública mixta con jornada única y 1195 estudiantes. Los resultados de los estudiantes evaluados de esta institución en el componente de inglés en las pruebas internas y externas en los últimos dos años han estado por debajo del promedio nacional. Por ejemplo: en el año 2016, el promedio institucional fue de 43 puntos en contraste con 53 puntos correspondientes al promedio nacional. A su vez, en el 2017 el promedio obtenido alcanzó los 41 puntos frente a 51 puntos en el ámbito nacional.

Analizando el contexto institucional, en lo referente a la asignación académica, para el nivel de básica primaria los docentes titulares de los grupos asumen la enseñanza de todas las áreas, entre ellas la asignatura de inglés, los cuales no poseen la formación específica en esta área del conocimiento. Muchos de estos docentes son normalistas superiores y licenciados con énfasis de formación diferentes a la del inglés, lo que representa una seria dificultad para la aplicación de estrategias de enseñanza pertinentes que procuren el aprendizaje y desarrollo de competencias en los estudiantes. Para el nivel de básica secundaria, la institución cuenta con un docente encargado para la enseñanza de la asignatura de inglés, el cual posee título profesional de Licenciado en Lenguas Modernas, y tiene a cargo la enseñanza en todos los grados de los niveles de básica secundaria y Media, con una intensidad horaria de dos horas semanales, ésta limitación del tiempo dedicado a la enseñanza, sumada a los vacíos conceptuales y diversas falencias que presentan los estudiantes que provienen de la básica primaria, no permiten la implementación de experiencias de aprendizaje significativas, por lo que el docente termina dedicándose a nociones básicas con el uso de textos guías, diccionarios inglés – español y desarrollo de actividades de escucha empleando canciones en lengua extranjera.

Teniendo en cuenta el escenario nacional anteriormente descrito, durante la presente década, el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora en inglés de estudiantes de los

niveles de educación oficial, ha sido sujeto de reflexión en nuestro país, tanto así, que podemos encontrar diversos estudios o investigaciones que han abordado esta temática desde diferentes perspectivas. A continuación, se mencionan algunos referentes.

En el año 2018, la investigación presentada por Gómez (2018) denominada “Estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora y producción escrita del inglés de estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Pedro Antonio Molina de la ciudad de Cali (Colombia) se basó en” un estudio sobre el uso de las estrategias de aprendizaje en actividades de comprensión lectora y producción escrita en la lengua extranjera inglés. Dicho estudio siguió un enfoque metacognitivo, lo que contrasta con lo planteado en la presente investigación, la cual se interesa más por la incidencia de elementos externos al estudiante, como son las mediaciones tecnológicas para el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora en inglés y la producción escrita, la cual no fue tomada en cuenta para este estudio. Sin embargo, ambas investigaciones confluyen en la importancia de seguir indagando sobre el mejoramiento de las habilidades de los estudiantes para la comprensión en idioma inglés.

Guarín (2017) presenta el trabajo de investigación “Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés -como Lengua Extranjera- en estudiantes de Quinto de Primaria, de una Institución Pública del municipio de Cartago, Valle del Cauca, en su trabajo la autora indagó por el desarrollo de habilidades de comprensión lectora bajo el modelo de lectura interactiva. Este estudio complementa la presente investigación ya que aporta elementos determinantes en el abordaje del concepto de lectura y comprensión lectora en lengua extranjera, pese a que maneja un enfoque cualitativo, hecho que difiere con esta investigación, y se puede resaltar que ambos estudios aplican instrumentos pre test y post test en la recolección de información para dar mayor validez a los resultados.

Por su parte, Peñaranda (2014) titulado “La comprensión lectora del inglés como lengua extranjera”, el autor expone las dificultades en el proceso de desarrollo la comprensión lectora del inglés como lengua extranjera en Colombia. Allí, se mencionan los inconvenientes y los pobres resultados en los diferentes niveles educativos incluyendo la educación superior. Las ideas plasmadas en el artículo permiten ampliar la perspectiva sobre el estado de la comprensión lectora en inglés en nuestro país y contribuyó a la construcción de la base conceptual de la investigación, debido a que menciona múltiples referentes teóricos desde los cuales se orientó el presente trabajo.

En esa misma línea, la tesis presentada por Jiménez (2013) “Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura”, describe el proceso investigativo aplicado a estudiantes universitarios con nivel de principiantes de inglés como lengua extranjera (EFL), mediante el uso de ayudas en línea como estrategias para cualificar la lectura y la comprensión de textos multimediales en este idioma.

Este estudio representó un insumo importante para la configuración del concepto del idioma inglés como lengua extranjera, este aspecto aportó mayor claridad conceptual para definir el enfoque y en la selección de las mediaciones tecnológicas a emplear en el estudio. También presentó un panorama teórico completo sobre todos los elementos implícitos en la enseñanza y aprendizaje del inglés, estableciendo una estrecha relación entre los procesos de nuevas alfabetizaciones en la era digital y el contexto colombiano.

Finalmente, en el contexto regional, Del Toro (2013) realizó la investigación “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” determinó la contribución de las estrategias metacognitivas en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de la institución mencionada. Esta tesis comparte con la presente investigación grandes similitudes en la metodología aplicada, ambos estudios se desarrollaron bajo un enfoque cuantitativo y cuasi experimental, igualmente se aplicaron instrumentos pre test y post test en ambos ejercicios.

Por último, Ducuara (2012) en la tesis titulada “La práctica pedagógica y las TIC para apoyar el desarrollo de la competencia comunicativa del Inglés como Idioma Extranjero en la Institución Educativa Regueros del Municipio de Pitalito, Huila”, relaciona las TIC con el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. En la lectura de esta tesis, se identificaron aspectos determinantes en el gran potencial que poseen las TICS para la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los resultados presentados también motivaron la aplicación del presente estudio, ya que evidenciaban un gran avance en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en lengua extranjera.

De acuerdo con lo expuesto, es claro el interés que el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora en inglés en los estudiantes de los diferentes niveles educativos genera en el campo investigativo nacional. Al igual, en los últimos años las mediaciones tecnológicas se han configurado como herramienta propicia para el abordaje de vías alternativas de estudio para la transformación de la realidad educativa del país, dado que, en la actualidad, las maneras de acceder a la información y de interactuar con otras personas y culturas del mundo se han transformado, por lo tanto las dinámicas educativas también han de hacerlo.

## **1.2 Formulación del problema**

¿Cómo inciden las mediaciones tecnológicas en la comprensión lectora de textos en el idioma inglés, en estudiantes de Educación Media de la Institución Educativa José María Berástegui del municipio de Ciénaga de Oro en el departamento de Córdoba?

## **1.3. Justificación**

En la actualidad, los procesos formativos de nuestros estudiantes están inmersos en plena era digital, hecho que permite, que posean características y condiciones de aprendizaje idóneas frente al uso de herramientas tecnológicas y teniendo en cuenta los resultados no satisfactorios mencionados en páginas anteriores, arrojados por las pruebas internas y externas relacionadas con el desempeño en inglés como lengua extranjera, que presentan los estudiantes de la Institución Educativa José María Berasteguí, del Municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba), permite afirmar que se hace necesario adelantar un estudio que permita conocer la incidencia de las mediaciones tecnológicas en los niveles de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de dicha institución, ya que los estudiantes demuestran poca habilidad para entender enunciados y preguntas relacionadas en textos escritos. Por lo cual, es importante explorar el uso de diferentes estrategias que permitan mejorar esta competencia en los estudiantes, en este caso, realizar una intervención en las estrategias metodológicas que se están utilizando en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y para tal fin se propone el uso de mediaciones tecnológicas como websites, apps y lecturas online para experimentar que incidencia tienen en la comprensión lectora y como la articulación de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TICS) a las dinámicas didácticas para la enseñanza del inglés, pueden representar una oportunidad de innovación y resignificación de las estrategias metodológicas y evaluativas empleadas hasta el momento en la institución, para que de esta manera se marque el camino hacia la transformación en el diseño de los procesos curriculares de la asignatura.

Este estudio pretende determinar la incidencia que las mediaciones tecnológicas puedan ejercer sobre los niveles de desempeño en comprensión lectora en inglés en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa José María Berástegui., lo cual sería de gran utilidad, pues la mayoría de las pruebas aplicadas son de carácter escrito y la comprensión lectora juega un papel determinante en los resultados que se obtienen a través de las pruebas SABER 11, no solo en dominio del inglés como lengua extranjera, sino que incluye la comprensión lectora en todas las áreas del conocimiento.

Igualmente, es importante poder determinar dicho alcance ya que permitirá intervenir la problemática desde tres perspectivas diferentes: En primer lugar, el estudiante posiblemente podrá mejorar sus habilidades de comprensión lectora, no sólo para textos en inglés, si no en las diferentes áreas del saber; ya que dichas habilidades al desarrollarse son transversales a éstas y podrá mejorar sus capacidades intelectuales y de comunicación a nivel general. De allí que la comprensión lectora esté presente en todos los escenarios educativos y se considere un proceso importante para el aprendizaje, ya que en gran parte la información a la que están expuestos los estudiantes en las aulas surgen a partir de textos escritos.

En segundo lugar, las mediaciones tecnológicas se convertirán en una opción de innovación didáctica para los docentes de la institución y permitirán transformar las prácticas educativas hacia la construcción de ambientes de aprendizajes genuinos y efectivos. Por último, a nivel institucional lograrán diseñar, implementar y evaluar estrategias que involucren mediaciones tecnológicas que potencien la enseñanza y el efectivo aprendizaje del inglés, sumado a un enfoque innovador y creativo que despierte el interés de los estudiantes de la institución. Esto permitirá acercarse a la calidad de la educación que tanto se requiere en el contexto escolar colombiano.

En este sentido, para enfrentar los cambios que se vienen dando, es necesario que los docentes trabajen de la mano con los estudiantes, directivos docentes y todos aquellos que participan en el entorno didáctico y escolar con el fin de lograr la vinculación de éstos a cada proceso educativo para mejorar el aprendizaje.

En general, este proyecto tiene como objetivo establecer la incidencia de las mediaciones tecnológicas en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de Educación Media, teniendo en cuenta los niveles de desarrollo de competencias definidos en la Guía 22 (2006) del MEN, la cual corresponde a los Estándares Básicos de inglés. Por lo cual, el presente estudio adquiere gran importancia a nivel social, educativo y pedagógico, puesto que busca mejorar

procesos cognitivos comunes a todas las áreas del conocimiento y fomentar una formación integral para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes de la media académica.

Para finalizar, los resultados obtenidos de este proyecto de investigación pueden constituir un aporte a los planificadores del diseño curricular y a los docentes, todo esto en busca de mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés como lengua extranjera en las aulas colombianas. Sumando a esto el compromiso para mejorar las estrategias didácticas dentro del proceso educativo dentro de la Institución Educativa José María de Berástegui. Un elemento de importancia es que se abre una nueva posibilidad para que se pueda seguir investigando sobre este tema en otros grados de la básica primaria y secundaria.

## 1.4. Objetivos

### *1.4.1 Objetivo general*

Determinar la incidencia del uso de mediaciones tecnológicas en los niveles de comprensión lectora en el idioma inglés en estudiantes de grado 10 de la Institución Educativa José María Berástegui en el corregimiento de Berástegui, municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba).

### *1.4.2 Objetivos específicos*

- Establecer el nivel de comprensión lectora en inglés que presentan los estudiantes de grado 10 de la Institución Educativa José María Berástegui en el corregimiento de Berástegui, municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba).
- Determinar que mediaciones tecnológicas favorecen en mayor medida el desarrollo de la comprensión lectora de textos en inglés en los estudiantes de grado 10 de la Institución Educativa José María Berástegui en el corregimiento de Berástegui, municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba).
  - Identificar el avance en los niveles de desempeño de los estudiantes expuestos a ejercicios de comprensión lectora de textos en inglés con el uso de mediaciones tecnológicas teniendo en cuenta el Marco Común Europeo de Referencia.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO DE REFERENCIA**

#### **2. Marco de Referencia: Estado del Arte y Marco teórico - Conceptual**

##### **2.1 Estado del Arte**

La comprensión lectora representa uno de los temas que ha sido objeto de un gran número de escritos académicos, tesis de grado, propuestas pedagógicas y monografías en el ámbito investigativo del aprendizaje de lenguas extranjeras. El estudio desde las disciplinas lingüísticas contribuye al avance en el análisis de los elementos involucrados en los procesos de la comprensión lectora; así, en el caso de la presente investigación, el interés se dirige al alcance que el uso de las mediaciones tecnológicas posee en el mejoramiento de los niveles de comprensión en inglés, y así favorecer el desempeño de los estudiantes en situaciones de comprensión de textos escritos en lengua extranjera.

La revisión de la documentación de algunos procesos investigativos preliminares relacionados con el objeto de estudio de la presente iniciativa, se exponen seguidamente y pretende mencionar los trabajos de grados, monografías y artículos que fueron elegidos siguiendo criterios de pertinencia y correlación con el tema investigado. Desde el ámbito internacional, nacional y local, las investigaciones previas que se describen más adelante comparten conceptos fundamentales que orientan y enriquecen la línea de estudio del actual trabajo.

##### **2.1.1 Referentes Internacionales**

Martínez y Esquivel (2016), presenta la tesis titulada “Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TICS en la comprensión lectora del inglés”, como docentes adscritos a diferentes grupos de investigación de la Universidad Veracruzana en México. Este estudio muestra el resultado de la instrucción de estrategias lectoras para textos en inglés, a un grupo de alumnos de bachillerato tecnológico, a través de recursos multimedia, en comparación

con otro grupo que usó material impreso, ambos en condiciones de aula iguales y misma docente, con el propósito de establecer el nivel de mejoramiento de la comprensión lectora en inglés. Para lograr los objetivos de su investigación, se utilizó un enfoque cuantitativo con pruebas estandarizadas.

Los resultados obtenidos muestran mayores beneficios en el grupo experimental expuesto a los recursos multimedia. Este trabajo aporta elementos claves a la presente investigación ya que se evidencia una considerable mejora en procesos de comprensión lectora en escenarios con estímulos multimodales, favoreciendo los diferentes estilos de aprendizaje y ritmos personales en la interacción con textos escritos en inglés por parte de los estudiantes. Además, se puede evidenciar que, en ambos estudios, el uso de escenarios de aprendizaje bajo estímulos multimodales, permiten la flexibilidad de los entornos formativos y el manejo de contenidos para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en inglés. Se estableció gran similitud en los resultados obtenidos, ya que en este caso el grupo experimental, mostro mejoras con relación al grupo control.

Otro referente investigativo, es el desarrollado por Bazurto (2015), cuyo título es “La utilización de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TICS) como estrategias activas, creativas y recreativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero Inglés en educación Básica de los Colegios Fiscales”. En esta tesis se ven relacionados conceptos teóricos de corte constructivista que fundamentan el desarrollo de habilidades lingüísticas en estudiantes de educación Media, mediante la implementación de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TICS) facilitando el aprendizaje del inglés en contextos reales comunicativos. Este estudio difiere de la presente investigación, ya que solo aborda las mediaciones tecnológicas desde una mirada innovadora hacia la mejora de la motivación hacia el aprendizaje del inglés, dejando a un lado los aspectos de carácter metacognitivo y cognitivo de las mismas.

Por su parte, Marzban (2011) presenta la tesis titulada “Improvement of reading comprehension through computer-assisted language learning in Iranian intermediate EFL students”, estudio realizado en Islamic Azad University, muestra el resultado de la enseñanza de

comprensión de lectura usando CALL. Para lograr los objetivos de su investigación, se utilizó un enfoque cuantitativo con grupos intactos, diseño experimental Solomon pre-test / pos-test.

El resultado del estudio mostró que había una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de  $P < 0.05$  entre los puntajes de comprensión lectora de los dos grupos; por lo tanto, se concluyó que el uso de técnicas educativas asistidas por computadora puede mejorar la comprensión lectora en inglés. Como lo indican los resultados de este estudio, los estudiantes que fueron enseñados por técnicas de instrucción CALL superaron significativamente a los estudiantes que fueron enseñados por los métodos tradicionales centrados en el maestro para enseñar comprensión de lectura que invierten el tiempo total de la clase en Fuentes de Variación.

Este trabajo aporta elementos fundamentales a la presente investigación ya que se evidencia una considerable mejora en procesos de comprensión lectora en inglés con el uso de recursos tecnológicos, favoreciendo los diferentes estilos de aprendizaje en la interacción y trabajo con textos escritos en inglés. Además, se puede notar que, en ambas investigaciones, el uso de herramientas tecnológicas, permiten la flexibilidad de los entornos formativos y el manejo de contenidos para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en inglés. Si bien, se evidencio gran similitud en cuanto a los resultados del grupo experimental ya que estos mostraron mejoras con relación al grupo control.

Por otro lado, García, Ferreira y Morales (2011), desarrollan la investigación titulada “Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología”. Esta emerge como un trabajo aplicado por los docentes a las universidades Santo Tomás de Chile, Universidad de Concepción de Chile; y University of Newcastle del Reino Unido. En ella se evidencian diferentes aspectos formales, teóricos y de fundamentación metodológica, que cualifican el abordaje de las mediaciones tecnológicas dentro de un entorno de investigación, así mismo, llama la atención en la relevancia de la orientación pertinente en el manejo de las mediaciones tecnológicas por parte del docente para el éxito en el desarrollo de las distintas estrategias de enseñanza vinculadas a las mismas. En relación con el presente estudio, los

resultados muestran similitudes en concluir que el aprendizaje de una lengua extranjera requiere del desarrollo de habilidades lingüísticas claves mediante actividades de e-learning.

De acuerdo con Martín (2012), en la tesis “Explorando Nuevos Recursos Virtuales con Alumnos de Informática: Aplicaciones educativas a las clases de inglés” expone los beneficios del aprendizaje mixto de integración en el que se conjugan potencialidades de lo virtual y de lo físico-presencial en el aprendizaje del inglés. En esta experiencia, participaron estudiantes que cursaban la asignatura Inglés II, de las Licenciaturas en Ciencias de la Computación y en Sistemas de Información, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, los cuales emplearon algunos recursos tecnológicos: diccionarios, glosarios, traductores, gramáticas disponibles online y foro en la resolución de tareas teórico-prácticas sincrónicas y asincrónicas para resolver actividades de aprendizaje del inglés. En relación con el presente estudio, se concluye que ambas propuestas apuntan a conseguir una mayor reflexión, implicación y pro-actividad por parte de los estudiantes, al proponer actividades formativas acordes a los contextos y realidad digital en la que ellos se desenvuelven habitualmente, esto coincide con lo abordado por el presente estudio. También confluyen en el cambio del rol pasivo de los estudiantes a una actitud proactiva en su propio aprendizaje.

Por último, Carranza e Islas (2018), en el artículo “Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés” analizan el impacto de las TICS en el aprendizaje de un segundo idioma, exponiendo la percepción de los estudiantes de la carrera de negocios internacionales de una universidad pública mexicana, respecto al uso de éstas como apoyo para su aprendizaje del inglés, en comparación con el presente estudio, ambas investigaciones se realizaron desde un enfoque cuantitativo, coincidiendo también en que los resultados arrojados evidencian la respuesta positiva frente a la aplicación de las TICS como apoyo en el aprendizaje del inglés.

### **2.1.2 Referentes Nacionales:**

En el ámbito nacional, la producción de trabajos investigativos con relación al uso de mediaciones tecnológicas en procesos de enseñanza - aprendizaje del inglés, es amplia. Ejemplo de ello, son los siguientes:

En primer lugar, el trabajo de Gómez (2018), titulado “Estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora y producción escrita del inglés de estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Pedro Antonio Molina de la ciudad de Cali (Colombia)”, presentado como requisito para obtener el grado de Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. En este documento se reflejan elementos coincidentes que permiten ampliar la perspectiva investigativa en lo referente a las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TICS) y el desarrollo de la comprensión lectora del inglés como lengua extranjera en Colombia. De acuerdo con los análisis cualitativo y cuantitativo, los hallazgos de dicho estudio indican que las estrategias metacognitivas de aprendizaje son las más empleadas en relación con las estrategias cognitivas y afectivas. Pese a esto, los resultados en las pruebas de competencia muestran un bajo nivel de desempeño en comprensión lectora y producción escrita en inglés, aspecto que es coincidente con la presente investigación. Así mismo, los datos evidencian que en comprensión lectora los estudiantes aplican con más frecuencia la estrategia de hacer predicciones con la ayuda de imágenes y títulos, punto en el que las mediaciones tecnológicas representarían un apoyo considerable.

Asimismo, Bacca (2018), presenta la tesis: “Estrategias para el fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora para la lengua extranjera inglés, a través de ambientes de aprendizaje mediado por las TICS”. En este, se desglosa la investigación documental realizada por el autor sobre los aportes que las diferentes investigaciones desarrolladas en el país han realizado sobre la importancia de los ambientes de aprendizaje, mediados por las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TICS,) en el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés. Los resultados obtenidos son coincidentes ya que evidencian que la implementación de las TICS en el aula de inglés permiten la trascendencia de los conocimientos previos, el uso de estrategias para el aprendizaje, la función práctica de la lengua en contextos reales y la construcción de

conocimientos a favor de las necesidades de la actual sociedad del conocimiento, a saber: habilidades de manejo de información, comunicación, procesamiento de la información, pensamiento crítico, innovación y autonomía.

Por otro lado, la tesis de grado de Muñoz (2015), que lleva como título: “La comprensión lectora a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación”, guarda estrecha relación con los propósitos de la presente investigación. En ella se abordan aspectos relevantes de las TICS como herramienta de aprendizaje y formación en lenguaje. Además, contribuye en la selección de criterios para la elección de las mediaciones tecnológicas a emplear en intervenciones pedagógicas similares a esta.

Para el mismo año, en el artículo investigativo “Mediaciones tecnológicas: nuevos escenarios de la práctica pedagógica” Muñoz (2015), se dilucidan precisiones teóricas válidas para esta investigación, al generar reflexiones sobre las mediaciones tecnológicas como elemento clave en la transformación de las prácticas pedagógicas, al incorporarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje que deben responder a las políticas públicas establecidas. Además, pone en escena la importancia del concepto de educación digital en las aulas colombianas y como su influencia en los desempeños de los estudiantes en diferentes áreas del conocimiento.

Considerando lo anterior, las iniciativas investigativas que han surgido frente a la comprensión lectora en inglés no han tenido en cuenta en gran medida, la incidencia que las mediaciones tecnológicas puedan ejercer en el mejoramiento de esta problemática. Por lo tanto la presente investigación adquiere validez para las futuras propuestas metodológicas y didácticas dentro de este campo del conocimiento.

## **2.2 Marco Teórico – Conceptual**

El punto de partida del presente trabajo investigativo emerge de la relación existente entre las mediaciones tecnológicas y la comprensión lectora del inglés como lengua extranjera en una Institución Educativa Oficial en Colombia. Por lo tanto, es imperioso fundamentar esta investigación examinando los diversos autores, teorías y textos que se configuran como base para el trabajo a desarrollar.

### 2.2.1 ¿Qué es leer?

Leer no consiste única y exclusivamente en descifrar un código de signos, sino que además y fundamentalmente supone la comprensión del significado o mensaje que trata de transmitir el texto. El reconocimiento de la enorme complejidad del proceso de comprensión lectora lo convierte en un desafío para el estudio desde diversas disciplinas como la Psicolingüística, la Psicología Cognitiva y la Inteligencia Artificial (Alonso & Mateo, 1985). En esta línea se encuentra la definición que hace al respecto Clark (1977), al plantear que la comprensión lectora es un conjunto de procesos psicológicos que consiste en una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión.

De otra parte, para Rosenblat (1985), la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares. Dada las condiciones y características de la lectura, se infiere que dicho proceso es heterogéneo, por las características y capacidades de cada lector o de cada grupo que conforma un aula de clase. Mientras que para Solé (1994), la lectura tiene sub-procesos, entendiéndose como etapas del proceso lector. Un primer momento, de preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; en segundo lugar la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado, y un tercer momento la consolidación del mismo; haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados.

Igualmente, Jitrik (1998), concibe la lectura como una actividad, pero a la vez se pregunta en qué consiste, cómo se produce y qué estatuto le corresponde en el ámbito de las actividades

sociales, puesto que leer es un hecho cultural, no natural y constituye una instancia comunicativa, por lo que se evade, por su autonomía, del circuito de la comunicación y, posiblemente por este último motivo, se sabe poco acerca de lo que es leer y lo que se sabe adolece de varias deficiencias. Por eso señala que la lectura emana de un saber que engendra resultados cuyos alcances se desconocen y por ello propone construir un espacio teórico para la lectura que permita salir de los términos que obstaculizan su reformulación. Con tal fin, busca anclar la lectura en el campo cultural y, por tanto, la sitúa a distancia del ámbito pedagógico. Para responder la pregunta "¿qué es la lectura?", Jitrik considera dos opciones: la senda de la fenomenología y la de la metafísica. Elige la segunda en tanto que se propone aportar explicaciones epistemológicas, más que abundar en la experiencia.

Jitrik (ibis) asume que la lectura, como objeto de conocimiento, brinda sentido, interpretaciones y saber, todo lo cual remite a las operaciones efectuadas para lograrlo. El investigador argentino traza sus ejes teóricos e inicia con el de la identidad del objeto "lectura". Parte del principio de que saber leer, tener una competencia lectora, es indispensable, y luego avanza un poco más para afirmar que la lectura es otra cosa: una actualización objetiva de la competencia y, al mismo tiempo, una construcción que se produce entre el lector y el texto. La escritura suscita una movilización de energías en la interacción entre emisor, receptor y mensaje; la lectura, en tanto acción compleja, se descentra de esa relación porque se produce un vínculo implicado en una red de procesos establecidos al inicio entre el ojo y el texto.

La lectura reviste en el espacio social una multiplicidad de formas resultantes de diversos factores; por tanto, no es un objeto neutro ni instrumental y, aunque se opere como tal, su alcance es mayor, pues va más allá de la mera instrumentalidad, ya sea porque confirma valores existentes o porque instaura otros nuevos, es decir, porque excede lo previsible de una intención o designio. Uno de los valores que instaura Jitrik (1998) es el de la diferencia entre quienes practican la lectura y los que no lo hacen: quienes pueden llevarla a cabo alcanzan un estatus diferente, pues mediante ella se procuran conocimientos de otro modo inalcanzables, ya que la lectura no se circunscribe al texto y recupera la textualidad no necesariamente del objeto escrito, sino de cualquier signo. Así, el concepto de lectura se ha ampliado puesto que el texto puede estar construido con otros

lenguajes, y es la lectura lo que constituye la textualidad, sea musical, pictográfica, gestual, etcétera. El conocimiento que la lectura brinda no es sólo el que está cifrado en el texto, sino también el que se encuentra en el proceso de la producción del texto.

### 2.2.2 La comprensión lectora

El concepto de comprensión lectora adoptado para esta investigación se define como el nivel de comprensión de un pasaje o texto Bouchard y Trabasso (2003) en el que existe un proceso mediante el cual los lectores construyen significado mediante la interacción con el texto a través de la combinación del conocimiento previo y experiencias previas, la información del texto y la opinión que el lector asuma con relación a el texto Pardo (Citado en McConnaughha y, C. M. 2008) mediado por la habilidad del lector de integrar efectivamente y significativamente los conocimientos adquiridos Onwugbuzie et, al. (Citado en Hope et al 2009).

La lectura incide de manera importante en lo que a la comprensión lectora se refiere, representando esta última, como una de las dificultades más relevantes en estudio. De esta manera, es necesario revisar las diferentes propuestas de modelos de procesamiento de la lectura, que influyen en el proceso lector y que aportan a la comprensión lectora: Gough (1972), plantea el modelo Bottom-up, que consiste en un proceso ascendente que va desde las unidades más pequeñas hasta las unidades más amplias y globales, el proceso Top-down, que describe el proceso opuesto, es decir, se produce en sentido descendente, desde las unidades más globales hasta las más discretas; y por último el modelo de procesamiento interactivo que integra a los dos procesos anteriores, debido a que “en la lectura se da un juego de procesamientos ascendentes y descendentes simultáneos en la búsqueda de significado”(Borafull 2001) por ello en este modelo el lector y el texto son de vital relevancia para los procesos comprensivos.

Estos modelos de procesamiento de la lectura, influyen en el desarrollo de la comprensión lectora, y en la identificación de lo que deben aprender los estudiantes y de qué forma el empleo de uno de los modelos propuestos beneficia al desarrollo y profundización de la misma.

### 2.2.3 Comprensión de la lectura en lengua extranjera

La comprensión de la lectura es un proceso que implica la asimilación y procesamiento de un texto de acuerdo a la experiencia previa del lector, adecuando a nuevas conexiones que promueven el conocimiento del texto y su contenido (Vygotsky, Lev S.,1978; Oxford, Rebecca (1986); Villalobos, José Silvestre, 2001). Lo anterior considera una actividad recíproca entre el lector y la escritura, permitiendo entrever además la posibilidad de la acción mediadora, que en el caso del presente estudio, recae en el docente. En efecto, la comprensión involucra los pensamientos, sensaciones e interpretaciones del lector, quien modifica el significado y conocimiento adquiridos mediante la interacción con el texto; por ello los resultados que el lector obtiene o el nivel de comprensión guardan relación con las estrategias cognitivas de lectura aplicadas al abordar el texto escrito Pearson, P., Roehler, L., Dole, J., y Duffy, G.(1992).

El proceso de comprensión de la lectura es similar tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera debido a que en ambos se utiliza la información semántica y contextual. Ahora bien, muchas de las fallas en la comprensión de un texto en lengua extranjera se debe a la falta de claves lingüísticas, de vocabulario o de manejo de estructuras gramaticales, que sin duda facilitarían la relación entre el lector y el texto (Barnett, Marva, 1989; Yang, Leanrui, y Wilson, Kate 2006). Por tanto es relevante señalar que el desconocimiento de la lengua puede interferir en la comprensión del texto.

En esto concuerda Goodman, Kenneth S. (1971), al señalar que el desconocimiento de la lengua es un factor influyente en la comprensión de textos en inglés; por ello, en los cursos de lectura con fines académicos se espera que los estudiantes desarrollen estrategias cognitivas e identifiquen claves lingüísticas del texto que les facilite la comprensión integral del mismo. Un valor añadido es que cuando se aprende a leer en una lengua extranjera aquellas fallas de tipo lingüístico que se tenían en la lengua materna pueden ser ayudadas y corregidas, pues se desarrollan mecanismos de lectura eficientes Villalobos, José Silvestre, (2001)

Igualmente, para tener una buena comprensión lectora es importante tener presente las etapas propuestas por Gulchekhra (2016), las cuales son definidas de la siguiente manera:

**Pre-lectura:** para las actividades previas a la lectura, nos referimos a tareas / actividades que los estudiantes realizan antes de leer el texto en detalle. El propósito de esta etapa es facilitar las actividades de lectura. Garmer llama a esta etapa de lectura Lead-in, donde los estudiantes y el maestro se preparan para las tareas y se familiarizan con el tema de los ejercicios de lectura.

**Mientras lee:** estas incluyen actividades en las que un alumno participa mientras lee el texto y el propósito de estas actividades sería permitir a los alumnos lograr los objetivos de la lección manejando el texto de diferentes maneras. Discusión de lectura, Contestar las preguntas, Predecir lo que sigue, Emparejar, Leer rompecabezas, Rompecabezas de lectura, Las actividades de verdadero / falso son actividades de lectura.

**Post-lectura:** los propósitos de esta etapa son: ayudar a los estudiantes a usar su conocimiento adquirido en lecturas similares, para que integren sus habilidades de lectura tanto con las otras habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, escribir y con la cultura extranjera, para hacer uso de palabras clave y estructuras para resumir el pasaje de lectura, extraer la idea principal de un párrafo o un texto de lectura e interpretar descripciones (bosquejos y resúmenes). Las actividades útiles e interesantes de esta etapa son: volver a contar, informar, debatir, escribir un párrafo, dramatizar, llenar huecos, resumir.

#### 2.2.4 La enseñanza de la comprensión lectora en el idioma inglés

De acuerdo a Myers (2009) existe una relación interactiva entre el lector y el texto. Por lo tanto el lector y el texto interactúan para extraer un discurso significativo. Aunque algunas veces, la lectura ha sido considerada un proceso pasivo, en 1971 Thorndike dijo “la lectura es un proceso activo relacionado a la solución de problemas.” Algunos investigadores como Goodman en 1967, y Smith en 1971 vieron la lectura con una perspectiva psicolingüística y como un proceso activo y cognitivo. A través de este proceso activo y cognitivo el lector es capaz de desarrollar y entender las lecturas, interactuar con las lecturas y extraer conclusiones acerca de ellas. Wilkinson, (1994),

enfatisa que existe una gran variedad de lenguaje escrito: artículos, historias, poemas, anuncios, cartas, etiquetas, signos, facturas, recetas, horarios, cuestionarios, tiras cómicas, la lista es infinita. Encontrar material auténtico de lectura puede no ser difícil, pero encontrar materiales apropiados para el nivel de los aprendices del idioma inglés puede ser un reto especialmente con principiantes, a veces es necesario modificar textos para simplificar la gramática y el vocabulario.

### **2.2.5 Modelos del Proceso Lector: Bottom-up, Top-down e Interactivo.**

La lectura, se entiende como un proceso no sólo de carácter decodificativo, sino a la vez, como un proceso que permite la construcción de sentido y significado del texto que se está leyendo. Basado en esto, la lectura es un proceso complejo que se apoya en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector en función de su intertexto. Así que, leer es avanzar a la par con el texto, e integrar aportaciones para establecer inferencias de comprensión, y finalmente lograr la interpretación de este Mendoza (2003) Igualmente, leer involucra una búsqueda de significado, e interacción con el texto, y su interpretación. Con ello, el proceso lector “se produce mediante la conjunción de un microproceso de reconocimiento léxico y de preposiciones y un macroproceso en el que se integra toda la información para construir significado del texto”. De esta forma, Mendoza (2003) re afirma que la lectura ha sido pensada como “una actividad básica para la construcción de saberes, porque integra y reestructura diversidad de conocimientos a la vez que exige la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones, además de ser quien fija la ordenación cognitiva de las estructuras y referentes textuales”.

Además, es posible determinar la relevancia del texto y el lector como los ejes fundamentales en el proceso de la lectura. Mendoza (2003), también plantea que este proceso lector comienza desde los procesos inferiores y perceptivos como lo visual-auditivo correspondiente al aspecto físico, hasta procesos superiores en el aspecto intelectual que permite la comprensión del campo semántico y sintáctico. Este autor, define una serie de fases y estrategias que debe desarrollar el lector en el proceso de la lectura. Estas fases inician con la decodificación que se entiende como la identificación de las unidades primarias de un texto y permite la primaria

aproximación al contenido, en esta fase el lector realiza sólo el reconocimiento de estructuras lingüísticas; después en la segunda fase, la de la precomprensión, el lector descubre las guías internas o condiciones de recepción que el texto ofrece, cuyas funciones son las de estimular la participación interactiva del lector. Parafraseando a Mendoza (2003), el lector construye expectativas, elabora inferencias, y llega a una interpretación y comprensión coherente del texto, ya que la lectura realizada se configura como una recreación del texto leído.

La fase de la comprensión se entiende como el “establecimiento de un significado coherente, no contradictorio y justificable en los límites de los componentes textuales” Mendoza, (2003). Según el autor, el lector organiza y regula la información requerida por el proceso de lectura. En la siguiente y última fase, la de interpretación, es el resultado de la valoración personal de los datos, intenciones, informaciones que el texto ha presentado. En esta etapa el lector según el autor construye el significado de los datos verificados y formula sus valoraciones. Por último, Cairney (2002) señala: “que el contexto que forma parte de cualquier acto de lectura, influyendo sobre los significados que construyen los lectores cuando tratan de coordinar todas las fuentes de conocimiento de que disponen” Gracias a esto, el lector puede construir de forma activa significado e interpretar las inferencias que posee el texto, a partir de un contexto determinado que permite lograr una mayor comprensión de lo que el sujeto está leyendo.

### **2.2.6 Modelo Bottom-up**

Este modelo propone un proceso de decodificación ascendente, según Santalla (2000), “parte del supuesto de que los distintos niveles de procesamiento mantienen una dependencia unidireccional de abajo hacia arriba, de forma tal que los productos finales de cada nivel de procesamiento son requisito previo indispensable para la ejecución en el nivel siguiente de la jerarquía” De esta forma, como lo explica Catalá,( 2005) el procesamiento se explica en favor a que el lector ante un texto “procesa sus componentes empezando por las letras, las palabras, las frases, en un proceso ascendente que le conduce a la comprensión total del texto”. Según el mismo autor, los defensores de este modelo de procesamiento, explican que al realizarse la decodificación del texto completo, el lector posee todos los elementos suficientes para su

comprensión. En este sentido Santalla (2000), plantea que este procesamiento se produce desde el reconocimiento visual de las letras y palabras, hasta el análisis semántico del texto completo sin necesidad de que la relación inversa se realice. Estos modelos “enfatan en las funciones codificadoras de la información, las cuales resultan indispensables para continuar con los procesos siguientes que culminan en la comprensión del discurso”. Por último, es posible considerar que este modelo, entrega una visión unidireccional, secuencial y jerárquica que tiene como objeto la conducción de la comprensión mediante la codificación del texto.

### **2.2.7 Modelo Top-down**

Este modelo desarrolla el procesamiento lector de una forma descendente, otorgando mayor relevancia a los conocimientos previos, es así, como “el lector proyecta sus conocimientos previos sobre la lectura, estableciendo anticipaciones sobre el contenido e intentando verificarlas. Cuanta más información se tenga sobre un texto menos habrá que fijarse en él para poder interpretarlo” (Catalá, 2005). En este sentido, Santalla (2000), define este procesamiento en dirección de arriba hacia abajo, siendo el lector con todo su bagaje cultural y cognitivo el elemento con mayor relevancia. De esta manera, los modelos anteriores postulan que cuando los individuos interpretan el significado del discurso, ellos utilizan como claves sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatorio, más que los detalles gráficos.

Goodman y Burke (1982) en Santalla (2000), exponen la comprensión del discurso como la implicación de la actuación de diversas estrategias como: predictivas que resultan en la formulación de una serie de hipótesis acerca de lo que se está leyendo y escuchando. Las estrategias confirmatorias que informan al individuo acerca de la mayor o menor adecuación de las hipótesis planteadas y por último las integradoras que permiten a la persona construir el significado del discurso e incorporarlo a sus esquemas. Por consiguiente, este procesamiento implica una mayor comprensión del texto, puesto que involucra los conocimientos del lector con el objetivo de construir una interpretación y otorgar significado respecto del texto.

### **2.2.8 Modelo Interactivo**

Este modelo de procesamiento incluye los procesos anteriores, por un lado, la unidireccionalidad del proceso ascendente, y por otro, la integración de los conocimientos previos que posee el lector. Se parte de la idea de que para leer es necesario la descodificación y también las estrategias necesarias para procesar activamente el texto. (Catalá, 2001), postula que el texto tiene un significado y el lector lo busca por dos medios: el primero relacionado con los indicios visuales y el segundo mediante la activación de procedimientos mentales que permiten entregarle un significado. Seguidamente “a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto también genera expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel léxico, a través de un proceso descendente” (Solé, 2006). En palabras de Catalá (2001) “el lector utiliza el conocimiento que tiene acerca del mundo y a su vez su conocimiento del texto con el propósito de construir un significado de lo que lee, con el fin de ir enriqueciendo los conocimientos anteriores”. En definitiva, es posible observar, la importancia que contribuyen ambos modelos (ascendente - descendente), con el objeto de enriquecer la interpretación de los textos y su comprensión, a partir tanto de lo explícito del texto, como de los conocimientos otorgados por el lector.

### **2.2.9 La Lectura en Segunda Lengua**

La lectura de un texto debe ser tanto eficaz como eficiente. En palabras de (Goodman y Goodman 1978, pág 8) “Readers and listeners are effective when they succeed in constructing meaning and are efficient when they use the minimal effort necessary” Sin embargo, tal eficacia y tal eficiencia no son fáciles de conseguir porque la destreza en la lectura implica la activación de procesos psicolingüísticos complejos a varios niveles: leer requiere reconocer e interpretar las palabras del mensaje escrito, tanto a nivel gramatical como semántico, y reaccionar ante el mensaje de alguna manera, por ejemplo, elaborando conclusiones acerca de su validez. Incluso en una primera lengua, llegar a este punto de madurez en la lectura requiere un proceso largo y estructurado, que conlleva el aprendizaje y la práctica de todos los componentes del proceso de lectura por separado (Carroll, 1978).

Una referencia sobre ese aspecto la ofrece Kintsch (2002), entendiendo que al leer ocurren múltiples transacciones entre pensamiento y lenguaje escrito, en forma ascendente (del texto al lector) tanto como descendente (del lector al texto). No se trata de una actividad exclusivamente receptiva, sino por el contrario una que exige operar sobre el texto para alcanzar un significado coherente del mismo. Aunque el proceso lector es tan complejo en una lengua materna como en otro idioma como lengua extranjera, se puede aceptar la perspectiva interactiva (Bernhardt, 2011; Hedgcock y Ferris, 2009) como descriptiva de segundas lenguas para lectores con distintos niveles de competencia; ésta explica que en el proceso interactúan texto-lector tanto a nivel ascendente como descendente de manera paralela. El primer nivel de interacción se refiere a la decodificación, proceso de nivel inferior en el que están implicados el reconocimiento de palabras, y el fonológico, ortográfico, sintáctico y semántico (Grabe, 2009). A la par, el texto guía la lectura y su verificación desde un nivel superior a partir de los conocimientos previos y las características que posee el texto, en un proceso descendente (es decir, de la lectura global que inicia con un componente contextual, a la lectura frase por frase, donde se adjudicará el significado o interpretación contextual de la expresión escrita) para realizar inferencias (Bernhardt, 2011; Carrell et al., 1988; Hedgcock y Ferris, 2009).

Desde la perspectiva interactiva, el National Reading Panel (2000), afirma que la lectura implica comprensión, y esta parte de la decodificación del texto, lo que en segunda lengua se configura como el reconocimiento del significado de las palabras halladas en el texto. Sin embargo, la mera decodificación no es suficiente; se requiere fluidez en el proceso, lo cual implica una lectura rápida, precisa y con prosodia. Tales elementos se incluyen en la lectura silenciosa en segunda lengua, mediante la recuperación de significados con velocidad y precisión (Sato et al., 2013).

### 2.2.10 Habilidades para aprender a leer en inglés como segunda lengua.

Una de las habilidades importantes que el aprendiz de una segunda lengua debe desarrollar es la competencia lingüística (oral language proficiency). Se refiere a las habilidades de comprensión y expresión oral, y también a conocimientos y dominio de la lengua oral, incluyendo el componente fonológico, vocabulario, morfología, gramática y habilidades pragmáticas. De acuerdo con Chall, (1987), el conocimiento del vocabulario, por ejemplo, es una habilidad crítica que afecta a los procesos de comprensión lectora y, particularmente, a procesos superiores de lenguaje como el procesamiento gramatical y la construcción de esquemas y de estructuras textuales. Así, por ejemplo, los normolectores pueden tolerar una pequeña proporción de palabras desconocidas cuando leen un texto sin que ello afecte su comprensión debido a que, casi siempre, extraen el significado de aquellas a partir del contexto. Sin embargo, para Carver (1994), sabemos que si la proporción de palabras desconocidas es muy alta se dificulta la comprensión de lo leído. En general, la competencia lingüística es una capacidad que en muchos estudios ha sido evaluada a partir de los propios informes o valoraciones de los docentes, procedimiento que no sería el más adecuado para evaluar esta competencia.

Para Stanovich y Siegel (1994), otra de las habilidades que tiene una influencia directa y decisiva sobre la adquisición de la lectura es el procesamiento fonológico. La investigación ha identificado tres componentes principales del procesamiento fonológico: conciencia fonológica (CF) (phonological awareness), recodificación fonológica (phonological recoding), y memoria fonológica (phonological memory). Treiman (1991), interpretó la CF como la habilidad para tratar con cualquier unidad fonológica, esto es, sílabas, unidades intrasilábicas (principio y rima), y fonemas. Por lo tanto, la CF constituye una entidad heterogénea en la que cabe destacar la existencia de distintos niveles: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica. En cuanto a los procesos de memoria, Swanson y Siegel (2001), afirman que la memoria a corto plazo (MCP) (short-term memory) y la memoria de trabajo (MT) (working memory) se relacionan independientemente con la habilidad para reconocer las palabras y la comprensión lectora. Para Baddeley (1986), tanto la MCP como la MT requieren atención a los estímulos presentados para su recuerdo. No obstante, la diferencia entre ellas es que las tareas de MT demandan manipulación

activa de la información presentada mientras se retiene información en la memoria y las tareas de MCP requieren solamente recuerdo directo de la información. En este sentido, Swanson y Sáez (2003), aseveran que la MT es importante ya que durante la lectura el lector ha de realizar simultáneamente distintas operaciones, tales como descodificar las palabras, recordar, y procesar de manera activa lo que ha sido leído. De acuerdo con Siegel (1993), las primeras etapas de adquisición de la lectura, la MT es crítica para el aprendizaje de las reglas de CGF, ya que cada segmento de la palabra es recordado y mantenido en la memoria mientras el lector descodifica cada parte de la palabra. Por otro lado, la MCP tiene influencia en la cantidad de información fonológica que es retenida en la memoria para el recuerdo. Las habilidades de reconocimiento de palabras (word-level skills) incluyen una combinación de habilidades fonológicas y visuales. La descodificación es necesaria y útil cuando nos enfrentamos a palabras poco familiares o algo complejas. Pero también construir un vocabulario visual u ortográfico en la memoria a largo plazo es importante para la lectura de palabras porque contribuye al desarrollo de una lectura fluida y a la comprensión del texto. Por eso, para Kame'enui y Simmons (2001), la práctica con materiales adecuados a la edad del alumno trae consigo ganancias en fluidez en el reconocimiento de las palabras. Las habilidades de escritura (spelling) se desarrollan paralelamente al proceso de aprendizaje de la lectura. Cuando los niños están aprendiendo las reglas de CGF también aprenden reglas de conversión fonema-grafema (CFG).

Por último, según Ehri y Wilce (1980), la conciencia sintáctica juega también un rol importante en la adquisición de la lectura. Para Gombert (1992), se define como la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los aspectos sintácticos del lenguaje y ejercitar un control intencional sobre la aplicación de reglas gramaticales. Esta habilidad es crítica para la lectura fluida y eficiente del texto, y requiere hacer predicciones acerca de las palabras que estarían dentro de una secuencia. Siegel (1992), afirma que los factores sintácticos pueden influir en la lectura de palabras funcionales, como las preposiciones y verbos auxiliares, difíciles de integrar en una red semántica). Se han utilizado dos tipos de tareas para evaluar el conocimiento sintáctico, por una parte, las tareas completar frases mutiladas (en inglés se conocen como oral cloze task) en las que los niños escuchan al experimentador leer frases a las que falta una palabra (v. gr.: Juan \_\_\_ a Pedro una carta hace una semana). La tarea consiste en encontrar la palabra “envió”, que permite

construir una frase coherente desde el punto de vista sintáctico y semántico. La otra tarea, syntactic judgment task, demanda emitir juicios de valoración sintáctico gramatical y consiste en escuchar una serie de frases que están bien construidas desde el punto de vista morfosintáctico, y una serie de frases que no lo están. El niño tiene que juzgar si la frase es correcta o no.

### 2.2.11 Pruebas Externas en Colombia

En nuestro país, la entidad sobre la que recae la responsabilidad de evaluar los desempeños de los estudiantes, en todos los niveles del sistema educativo es el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES,). Igualmente, se encarga de adelantar investigaciones relacionadas con los procesos evaluativos en los estudiantes. Es importante, realizar un recorrido histórico para comprender el origen y evolución de las pruebas externas en Colombia

La primera aplicación de estas pruebas data del año 1991, la cual se realizó en 13 departamentos del país, y sólo se evaluaron algunas áreas del conocimiento. Para el año 2001 y amparados en la Ley 715 del mismo año, se establece el carácter obligatorio y censal de las pruebas de estado, la cual debería realizarse en periodos de cada 3 años. Desde el año 2002 hasta el día de hoy, los estudiantes evaluados son aquellos que cursan los grados 5°, 9° y 11° en todas las instituciones educativas oficiales y privadas del país; a partir del año 2012 se incluiría el grado 3° del nivel básica primaria al listado de grados evaluados.

En lo que se refiere al componente de inglés, la estructura de la prueba permite evaluar las competencias definidas en los Estándares Básicos de competencia, que se describen a continuación:

- **Competencia lingüística.** Se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras. Esta competencia implica no solo el manejo teórico de conceptos gramaticales, ortográficos o semánticos, sino

su aplicación en diversas situaciones. Por ejemplo, hacer asociaciones para usar el vocabulario conocido en otro contexto o aplicar las reglas gramaticales aprendidas en la construcción de nuevos mensajes.

- **Competencia pragmática.** Se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende, en primer lugar, una competencia discursiva que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales. En segundo lugar, implica una competencia funcional para conocer tanto las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales.

- **Competencia sociolingüística.** Se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua. Por ejemplo, se emplea para manejar normas de cortesía y otras reglas que ordenan las relaciones entre generaciones, géneros, clases y grupos sociales. También se maneja al entrar en contacto con expresiones de la sabiduría popular o con las diferencias de registro, de dialecto y de acento (MEN, 2006, 11-12).

### 2.2.12 **Habilidad de lectura y uso del lenguaje**

La prueba de inglés, al estar alineada con el MCER, sigue sus directrices en lo que respecta a la habilidad lectora y uso de lenguaje. Según este marco, existen unas actividades particulares en el proceso de lectura en las que el usuario como lector recibe y procesa información de entrada (textos escritos producidos por uno o más autores).

Los siguientes son algunos ejemplos de actividades de lectura:

- Leer para disponer de una orientación general.
- Leer para obtener información; por ejemplo, utilizar obras de consulta.
- Leer para seguir instrucciones.
- Leer para comprender la idea general.
- Leer para obtener información específica.
- Leer para conseguir una comprensión detallada.
- Leer para captar implicaciones, etc.

– Leer correspondencia. – Leer en busca de información y argumentos. – Leer instrucciones (MCER, 2002, p. 71).

### 2.2.13 Estrategias de lectura

Erler y Finkbeiner (2007) conceptualizan estrategia como “acción intencional que facilita el proceso de lectura”. Una estrategia es una guía para la acción, en el sentido de orientar para la obtención de ciertos resultados. De acuerdo con Grabe y Stoller (2002) la estrategia da sentido a todo lo que se hace para alcanzar una meta. En otras palabras, son definidas como habilidades que están potencialmente abiertas al uso y reflexión consciente. Estos investigadores, entienden por habilidad, de forma más general, lo que los lectores hacen mientras leen, y por proceso, las orientaciones mentales que realizan. En términos de lectura, una estrategia debe basarse en un método, entendido por este un sistema de planeación aplicado a un grupo de acciones articuladas, que les permiten a los lectores obtener los objetivos propuestos. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede ser adaptada a las metas que se quieren alcanzar.

Para este estudio fue necesario tener en cuenta ciertas estrategias de lectura (Re-reading Underline vocabulary, Scanning, y context clues) que normalmente se utilizan en las clases de inglés para comprender textos, las cuales se definen de la siguiente manera.

**Re-reading:** Beers (2003) sugiere que releer es la estrategia número uno que utilizan los lectores independientes cuando encuentran dificultades para comprender. Para alentar a los estudiantes con dificultades a usar esta estrategia, el maestro solicita que los estudiantes vuelvan a leer un pasaje con un propósito en mente. (Beers, 2003, pp. 111-119).

**Underline vocabulary:** Cárdenas (2004) señala que “subrayar en un texto es identificar las ideas principales o esenciales que tiene”. (p. 37). Prieto, Carrillo, Gregorio, Terán y Vallejo (2010) mencionaron que el subrayado es una técnica basada en el trabajo intelectual, que sirve para analizar y comprender los contenidos de un texto.

**Scanning:** Según Grellet (1990) y también citado por Cassany (2008) en su libro “Enseñar Lengua” El Scanning es cuando ubicamos rápidamente encontramos una idea en particular en un texto. Es lo que llaman lectura atenta de aquella parte del texto donde se ha localizado la información-objetivo. Es para tener información específica. Es de lectura más lenta y con detalle. Es una lectura lineal, sintáctica y con puntuación, donde se suele leer de derecha a izquierda y solamente se altera este orden para releer o repasar, es una lectura más lenta.

**Context Clues:**El uso de pistas de contexto es una estrategia de lectura explícitamente enseñada que los estudiantes usan para descubrir el significado de una palabra desconocida (Flemming, 2014). Cuando se encuentra con una palabra desconocida, un estudiante usa otras palabras en el texto que generalmente están en la misma oración o en oraciones cercanas que proporcionan pistas sobre el significado de la palabra desconocida. Estas pistas pueden incluir sinónimos, antónimos, definiciones o ejemplos. Los estudiantes también pueden usar pistas de partes de palabras significativas como la palabra base, prefijos o sufijos.

Es de resaltar que para este estudio se tuvo como estrategia didáctica la implementación de tres mediaciones tecnológicas, ( App, Online, Website) las cuales fueron desarrolladas en el aula de clases por los estudiantes, los cuales tuvieron un proceso guiado por el docente, con el fin de ir buscando con ello la obtención de los resultados que se esperaban alcanzar, como es lograr tener un avance en términos de desempeño en comprensión lectora de textos en el idioma inglés en estudiantes de educación media de la Institución educativa José María Berasategui.

#### **2.2.14 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación.**

El Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación” (MCER, 2001), es un documento desarrollado por el Consejo de Europa, en el cual se proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones

curriculares, exámenes, manuales, en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El MCER, define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

En cuanto al aprendizaje de las lenguas, las expresiones “adquisición de la lengua” y «aprendizaje de la lengua» se usan actualmente de varias formas diferentes. Muchos las usan de forma intercambiable. Otros utilizan una como el término general y la otra de una manera más restringida. Por tanto, la “adquisición de la lengua” se puede utilizar, o bien como el término general, o bien limitado a: – las interpretaciones que hacen las teorías actuales de la gramática universal con respecto a la lengua de los hablantes no nativos (por ejemplo, el establecimiento de parámetros). Este trabajo es casi siempre una rama de la psicolingüística teórica, que interesa poco, o sólo indirectamente, a los profesionales de la lingüística aplicada, sobre todo porque se considera que la gramática está lejos de ser accesible desde los procesos conscientes; – los conocimientos y las capacidades, no explícitamente enseñados, que permiten utilizar una lengua no nativa y que son el resultado de una exposición directa al texto o de una participación directa en situaciones comunicativas. El “aprendizaje de la lengua” se puede utilizar como la expresión general, o se puede limitar al proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional. En el presente, no parece posible imponer una terminología normalizada, sobre todo porque no hay términos claros que recojan la idea de “aprendizaje” y “adquisición” en sus sentidos restringidos.

No existe actualmente un consenso respecto a la forma en que aprenden los alumnos que esté tan consolidado por la investigación como para que el MCER se fundamente en una teoría del aprendizaje en concreto. Algunos teóricos creen que las capacidades humanas de procesamiento de información son lo bastante fuertes como para que un ser humano expuesto a una lengua comprensible pueda adquirirla y sea capaz de usarla tanto para la comprensión como para la

expresión. Según este punto de vista, entender y analizar el proceso de «adquisición» resulta inaccesible desde la observación y la intuición, y no puede facilitarse este entendimiento mediante la manipulación consciente, ya sea mediante enseñanza o mediante técnicas de estudio.

Para estos teóricos, lo más importante que puede hacer un profesor es proporcionar el entorno lingüístico más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje sin una enseñanza académica.

Otros teóricos creen que, además de la exposición al material de entrada (input) comprensible, la participación activa en la interacción comunicativa es una condición necesaria y suficiente para el desarrollo de la lengua. También consideran que la enseñanza o el estudio explícitos de la lengua son irrelevantes. En el otro extremo, algunos creen que los alumnos que han aprendido las reglas necesarias de la gramática y un vocabulario suficiente podrán comprender y utilizar la lengua en función de su experiencia previa y de su sentido común sin necesidad de ensayar. Entre estos extremos, la mayoría de los alumnos y de los profesores con sus servicios de apoyo siguen prácticas más eclécticas, reconociendo que los alumnos no aprenden necesariamente lo que enseñan los profesores, y que requieren un abundante material de entrada (input) de carácter lingüístico, contextualizado e inteligible, así como oportunidades para utilizar la lengua de forma interactiva. Reconocen también que el aprendizaje se facilita, especialmente en las condiciones artificiales del aula, mediante una combinación de aprendizaje consciente y una práctica suficiente para reducir o eliminar la atención explícita que se presta a las destrezas físicas básicas de hablar y escribir, así como a la corrección morfológica y sintáctica, liberando la mente, de esta forma, para llevar a cabo estrategias de comunicación de nivel superior.


Otros teóricos (muchos menos que antes) creen que este objetivo se puede alcanzar realizando ejercicios repetitivos. Existe, naturalmente, una considerable variedad de elementos a los que los alumnos, de diferentes edades y de orígenes diversos, responderán con mayor provecho. Existe, del mismo modo, una diversidad notable en el contenido de los cursos en función de la importancia que profesores, autores de libros, etc., otorguen a unos elementos frente a otros, a la comprensión frente a la expresión, a la corrección frente a la fluidez, etc.

Por otro lado, el Marco establece una serie de niveles comunes que parten de una división inicial en tres niveles amplios A, B y C, que podrían inscribirse, en términos generales, en la línea del sistema tradicional de los niveles inicial, intermedio y avanzado. Cada uno de estos tres niveles amplios se subdividen en dos, hasta configurar el sistema completo de seis niveles (García, 2002). A continuación se presentan los niveles comunes de referencia de desempeños establecidos en este documento y una breve descripción:



*Figura 1:* Niveles Comunes de Referencia según el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. (Tomado del ICFES)

Asimismo, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación, se presentan los Niveles de Dominio y Competencia que son de referencia para el Ministerio de Educación Nacional. A continuación, se presenta una breve descripción:



NIVELES DE DOMINIO Y COMPETENCIA DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA*	
<b>C2 (maestría)</b>	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse de manera espontánea, con gran fluidez y un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
<b>C1 (dominio operativo eficaz)</b>	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer sentidos implícitos en ellos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
<b>B2 (avanzado)</b>	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas concretos y abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
<b>B1 (umbral)</b>	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, estudio o tiempo libre. Sabe desenvolverse en la mayoría de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
<b>A2 (plataforma)</b>	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
<b>A1 (acceso)</b>	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad, y esté dispuesto a cooperar.

Figura N° 2: Niveles de Dominio y Competencia de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación  
(Tomado del ICFES)

En 2006, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), formuló los Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: inglés. En dicho documento se contempló la adaptación del Marco Común Europeo para la enseñanza y evaluación. Se implementó para toda la población estudiantil. Este marco internacional fue adaptado con el objetivo de referenciar internacionalmente a los estudiantes del país. Además, en él se ofrece una serie de niveles que permite la clasificación de los estudiantes según su desempeño en lengua inglesa. En este orden de ideas, considera seis niveles, a saber: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Para los niveles de básica primaria y secundaria y media vocacional se asume hasta el nivel B1 (o B + como nivel intermedio). En 2007 la enseñanza y evaluación en el área de inglés en el país se ajustó teniendo en cuenta los lineamientos trazados en el Proyecto Colombia Bilingüe. El ministerio de Educación Nacional relacionó la nomenclatura europea con los términos empleados en el currículo propio para generar un lenguaje cotidiano y de uso común.

*Tabla 1*

*Niveles de clasificación para la enseñanza de lengua inglesa en Colombia según el Marco Común Europeo y el Ministerio de Educación Nacional.*

<b>Niveles según el Marco Común Europeo</b>	<b>Nombre común del nivel en Colombia</b>	<b>Nivel educativo en el que se espera desarrollar cada nivel</b>	<b>Metas para el sector educativo a 2019</b>
<b>A1</b>	Principiante	Grados 1-3	
<b>A2</b>	Básico	Grados 4-7	
<b>B1</b>	Pre-intermedio	Grados 8-11	Nivel mínimo para el 100% de los egresados de educación media.
<b>B2</b>	Intermedio	Educación Superior	Nivel mínimo para docentes de inglés y para egresados de otras carreras.
<b>C1</b>	Pre-avanzado	Educación Superior	Nivel mínimo para nuevos egresados de licenciatura en idiomas.
<b>C2</b>	Avanzado		

### 2.2.15 Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS)

No cabe duda que las tecnologías de la información y la comunicación han aportado grandes contribuciones a la sociedad como a la cultura. Adell (1997), expresa que “la tecnología ha transformado al ser humano, y lo ha hecho para bien y para mal”. Dichas transformaciones han influido en las herramientas y propósitos que el hombre posee frente al conocimiento.

Actualmente, en las aulas colombianas es claro que el uso de imágenes, sonidos, documentos interactivos y recursos multimedia en las actividades de aprendizaje propuestas por el docente, despiertan la curiosidad e interés de los estudiantes. Así, la tesis de Adell (1997) se expresa como que éste es el entorno de los niños y jóvenes de hoy, el mundo para el cual debemos formarlos en las instituciones educativas, el mundo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Para Adell (1997), el concepto de Tecnologías de la Información y la comunicación es entendido como “el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información”

En este sentido, el uso de las TICS debe regirse por criterios de pertinencia, flexibilidad y adaptabilidad al contexto en el que se desarrolla la práctica pedagógica. Además de lo anterior, las TICS deben poseer un carácter inmaterial, es decir, la posibilidad de usar diferentes elementos en simultáneo, la interactividad, que es otro rasgo distintivo de estas tecnología, lo que posibilita la interacción de todos los actores del proceso de enseñanza - aprendizaje, la innovación en la búsqueda de elementos de conocimiento nuevos y acordes con los avances tecnológicos existentes, que posean calidad en sonido e imagen y pertinentes con la edad del estudiante, y con la capacidad de almacenarse y reproducirse en diferentes dispositivos electrónicos.

Por su parte el Ministerio de Educación, en los Estándares Básicos de Competencias en Tecnología propone como meta, la alfabetización tecnológica en virtud de los individuos y grupos para que estén en capacidad de comprender, evaluar, usar y transformar objetos, procesos y sistemas tecnológicos, como requisito para su desempeño en la vida social y productiva. En otras palabras, y con el propósito de reiterar su relevancia en la educación, “el desarrollo de actitudes científicas y tecnológicas tiene que ver con las habilidades que son necesarias para enfrentarse a un ambiente que cambia rápidamente y que son útiles para resolver problemas proponer soluciones y tomar decisiones sobre la vida diaria.

Entonces, formar en tecnología es mucho más que ofrecer una capacitación para manejar artefactos, debe mantener e incrementar el interés de los estudiantes, por ello es indispensable generar flexibilidad y creatividad en su enseñanza, a lo largo de todos los niveles educativos. Se sugiere trabajar la motivación a través del estímulo de la curiosidad científica y tecnológica, para mostrar su pertinencia en la realidad local y su contribución a la satisfacción de necesidades básicas. Pero la tarea no es simplemente para el sector educativo; también los medios de comunicación, las comunidades de científicos, ingenieros y productores de tecnología en general comparten la responsabilidad de ampliar la divulgación de la ciencia y la tecnología a todos los sectores de la sociedad. Igualmente, se debe reconocer la naturaleza del saber tecnológico como solución a los problemas que contribuyen a la transformación del entorno.

Además del estudio de conceptos como el diseño, los materiales, los sistemas tecnológicos, las fuentes de energía y los procesos productivos, la evaluación de las transformaciones que produce la tecnología en el entorno deben ser parte esencial de su enseñanza. Sumado al desarrollo de la reflexión crítica frente a las relaciones entre la tecnología y la sociedad.

Por último, la alfabetización tecnológica comprende tres dimensiones interdependientes: el conocimiento, las formas de pensar y la capacidad para actuar. La meta de la alfabetización

tecnológica es proveer a las personas de herramientas para participar asertivamente en su entorno de manera fundamentada.

### 2.2.16 **Tecnología**

Como actividad humana, la tecnología busca resolver problemas y satisfacer necesidades individuales y sociales, transformando el entorno y la naturaleza mediante la utilización racional, crítica y creativa de recursos y conocimientos. Según el National Research Council (2002), la mayoría de la gente suele asociar la tecnología simplemente con artefactos como computadores y software, aviones, pesticidas, plantas de tratamiento de agua, píldoras anticonceptivas y hornos microondas, por mencionar unos pocos ejemplos. Sin embargo, la tecnología es mucho más que sus productos tangibles. Otros aspectos igualmente importantes son el conocimiento y los procesos necesarios para crear y operar esos productos, tales como la ingeniería del saber cómo y el diseño, la experticia de la manufactura y las diversas habilidades técnicas.

La tecnología incluye, tanto los artefactos tangibles del entorno artificial diseñados por los humanos e intangibles como las organizaciones o los programas de computador. También involucra a las personas, la infraestructura y los procesos requeridos para diseñar, manufacturar, operar y reparar los artefactos. Según este punto de vista, la tecnología involucra artefactos, los cuales son dispositivos, herramientas, aparatos, instrumentos y máquinas que potencian la acción humana. Se trata entonces, de productos manufacturados percibidos como bienes materiales por la sociedad. También comprende los procesos, como fases sucesivas de operaciones que permiten la transformación de recursos y situaciones para lograr objetivos y desarrollar productos y servicios esperados. En particular, los procesos tecnológicos contemplan decisiones asociadas a complejas correlaciones entre propósitos, recursos y procedimientos para la obtención de un producto o servicio. Por lo tanto, involucran actividades de diseño, planificación, logística, manufactura, mantenimiento, metrología, evaluación, calidad y control.

Los procesos pueden ilustrarse en áreas y grados de complejidad tan diversos como la confección de prendas de vestir y la industria petroquímica. Por último, incluye a los sistemas que se definen como conjuntos o grupos de elementos ligados entre sí por relaciones estructurales o funcionales, diseñadas para lograr colectivamente un objetivo. En particular, los sistemas tecnológicos involucran componentes, procesos, relaciones, interacciones y flujos de energía e información, y se manifiestan en diferentes contextos: la salud, el transporte, el hábitat, la comunicación, la industria y el comercio, entre otros. La generación y distribución de la energía eléctrica, las redes de transporte, las tecnologías de la información y la comunicación, el suministro de alimentos y las organizaciones, son ejemplos de sistemas tecnológicos.

#### **2.2.17 Mediaciones Tecnológicas**

Según Castells (1999), actualmente, la educación formal se entiende como “un complejo mundo de conexiones internas y externas enfrentado a la ruptura de los modelos tradicionales de comunicación y al advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que asumen una nueva forma de mediación sobre Educación y las prácticas educativas. Los sectores relacionados con las TICS desempeñan un papel importante en este esquema y por ello desde la perspectiva de la economía globalizada contemporánea, la sociedad de la información concede a las TICS el poder de convertirse en los nuevos motores de desarrollo y progreso”.

#### **2.2.18 Páginas WEB**

Según LaQuey y Ryders (1992), una página de Internet o página Web, es un documento electrónico que contiene información específica de un tema en particular y que es almacenado en algún sistema de cómputo que se encuentre conectado a la red mundial de información denominada Internet. De tal forma que este documento pueda ser consultado por cualquier persona que se conecte a esta red mundial de comunicaciones y que cuente con los permisos apropiados para hacerlo.

Una página Web tiene la característica peculiar de que el texto se combina con imágenes para hacer que el documento sea dinámico y permita que se puedan ejecutar diferentes acciones, una tras otra, a través de la selección de texto remarcado o de las imágenes, acción que nos puede conducir a otra sección dentro del documento, abrir otra página Web, iniciar un mensaje de correo electrónico o transportarnos a otro Sitio Web totalmente distinto a través de sus hipervínculos. (<http://www.informaticamilenium.com.mx/es/temas/que-es-una-pagina-web.html>)

### 2.2.19 Aplicaciones (APP)

Según el Instituto Internacional Español de Marketing Digital (IIEMD, 2014), App es un programa que puede ser instalado en dispositivos móviles y computadores para que el usuario realice distintos tipos de tareas, como por ejemplo jugar, recibir noticias actualizadas y descargar archivos multimedia; sin embargo, las apps suelen ocupar poco espacio en la memoria, se instalan en poco tiempo y se caracterizan por su dinamismo.

Las innovaciones de las apps están fundamentadas en que, al instalar una de ellas, el usuario utiliza su dispositivo con una frecuencia que anteriormente era inusual, lo cual compensa de alguna manera la gran cantidad de dinero que se debe invertir actualmente para la adquisición de un smartphone. Otro aspecto interesante de las apps es que el usuario no está obligado a ingresar sus datos cada vez que tiene acceso a ellas, pues ya forman parte del software de su aparato.

Para este estudio se emplearon mediaciones tecnológicas correspondientes a una aplicación online, un sitio web creado especialmente para esta investigación y lecturas online con textos multimedia. La variedad de mediaciones usadas para llevar a cabo este estudio, permite ampliar y analizar en mayor medida la incidencia en el desarrollo de competencias de comprensión lectora en los estudiantes de educación media del sector oficial. Igualmente, se puede detectar y analizar las posibles dificultades que se presenten en este proceso de interacción con mediaciones tecnológicas para cualificar y re ajustar futuras intervenciones de carácter investigativo. Sin

mencionar, las nuevas propuestas metodológicas que puedan surgir de esta experiencia, en pro de la resignificación de las prácticas de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

### 2.2.20 Estructura de la prueba

La prueba de inglés en los exámenes Saber 11.º, busca medir las habilidades comunicativas del estudiante a nivel de lectura y uso del lenguaje. Esta prueba se compone de 7 partes en las que se busca que el estudiante infiera y relacione información, complete conversaciones, lea diferentes artículos y responda preguntas de comprensión. Esta prueba se caracteriza por tener 45 preguntas que deben ser respondidas en aproximadamente 60 minutos y evalúa al estudiante desde un nivel A1 a un nivel B1 o B2 de acuerdo con el MCER. Las situaciones de evaluación y los textos se adaptan dependiendo de las especificaciones del MCER y atendiendo a unos niveles de complejidad lectora y de uso del lenguaje que permitan dar cuenta en qué nivel se encuentra el estudiante. En la Tabla 2 se explicita la estructura de cada parte de la prueba haciendo énfasis en el tipo de tareas que debe desarrollar el estudiante.

Tabla 2

Estructura de la prueba (tomada de ICFES)

ESTRUCTURA DE LA PRUEBA			
Parte	Formato y tipo de tarea	Naturaleza de la tarea	Número de preguntas
1	Selección múltiple con 3 opciones de respuesta. Se presentan avisos que pueden estar ubicados en diferentes sitios. En cada pregunta de esta parte, el estudiante debe identificar, dentro de las opciones de respuesta, el lugar donde se puede encontrar el aviso.	Competencia pragmática Nivel básico.	5 preguntas
2	Selección múltiple con 8 opciones de respuesta. Se presentan 5 descripciones en la primera columna para que el estudiante las relacione con una de las 8 palabras que se presentan en las opciones de respuesta de la segunda columna.	Competencia léxica Nivel básico	5 preguntas
3	Selección múltiple con 3 opciones. El estudiante debe leer la primera parte de una conversación y seleccionar, de las opciones de respuesta, la mejor opción que la complete.	Competencia pragmática y sociolingüística Nivel básico	5 preguntas
4	Selección múltiple con 3 opciones. Se presenta un texto con espacios en blanco numerados sobre una temática de conocimiento general. El estudiante debe seleccionar, de las opciones de respuesta, la palabra adecuada para cada espacio.	Comprensión lectora Competencia gramatical (uso del lenguaje) Nivel básico	8 preguntas
5	Selección múltiple con 3 opciones de respuesta. Se presenta un texto sobre una temática de conocimiento general. El estudiante lee el artículo y luego responde a una serie de enunciados que dan cuenta de información explícita en el texto, haciendo uso del parafraseo.	Competencia lectora literal Nivel básico e intermedio	7 preguntas
6	Selección múltiple con 4 opciones de respuesta. Se presenta un texto sobre una temática de conocimiento general. El estudiante lee el artículo y luego responde a una serie de preguntas en las que es necesario inferir información.	Competencia lectora inferencial Nivel intermedio	5 preguntas
7	Selección múltiple con 4 opciones de respuesta. Se presenta un texto con espacios en blanco numerados sobre una temática de conocimiento general. El estudiante lee el artículo y luego selecciona la palabra adecuada para cada espacio.	Comprensión lectora Competencia gramatical y léxica (uso del lenguaje) Nivel intermedio	10 preguntas

## CAPITULO III

### 3. Aspectos Metodológicos

#### 3.1. Enfoque y Tipo de Investigación

El presente estudio de esta investigación está enmarcado desde un paradigma cuantitativo. Hernández, Fernández y Baptista (2014), resaltan ciertas bondades que ofrece la investigación cuantitativa, entre ellas, pretende generalizar los resultados encontrados en un grupo (muestra) a una colectividad mayor (población), concede control sobre el fenómeno estudiado, ofrece posibilidad de réplica y facilita la comparación con otras investigaciones sobre temas similares. De igual forma, los análisis cuantitativos se interpretan a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis) y de estudios previos (teoría). (Hernández et al, 2014, pág. 5).

La perspectiva cuantitativa de la investigación se vale de múltiples instrumentos para comprender el fenómeno, por lo que prevalece un carácter exploratorio debido a que pretende examinar un tema o problema relativamente desconocido en el ámbito educativo, como base para llevar a cabo una indagación más completa sobre un contexto en particular, para estudios posteriores de mayor profundidad (Hernández, 2006).

Según Creswell (2012), en la investigación cuantitativa, el investigador identifica un problema de investigación basado en las tendencias en el campo o en la necesidad de explicar por qué ocurre algo. La descripción de una tendencia significa que el problema de investigación puede ser mejor respondido por un estudio en el que el investigador busca establecer la tendencia general de las respuestas de los individuos y observar cómo esta tendencia varía entre las personas. Este

investigador plantea ciertas características de la investigación cuantitativa, entre las más relevantes están:

- Describir un problema de investigación a través de una descripción de las tendencias o la necesidad de una explicación de la relación entre variables.
- Proporcionar un papel importante para la literatura a través de la sugerencia de las preguntas de investigación ser preguntado.
- Justificar el problema de investigación; y
- Crear una necesidad para la dirección (declaración de propósito y preguntas de investigación o hipótesis) del estudio.

### **3.2 Diseño metodológico**

En esta investigación el diseño del estudio es de carácter cuasi- experimental. La razón por la que esta investigación emplea este método, es por la necesidad de comparar un grupo control con otro grupo de intervención (pre-prueba-pos-prueba), con el fin de evaluar el impacto de las mediaciones tecnológicas en la comprensión lectora en el idioma inglés. De acuerdo con Sierra (citado en Álvarez, 2015), se basa en el supuesto de que la variación de una u otra medida se debe al influjo de la variable experimental, lo que quedará directamente evidenciado en los análisis del grupo control y del grupo experimental.

Este diseño es de tipo pre-prueba, pos-prueba y grupo control. Según Sampieri (2006), este diseño incorpora la administración de una pre-prueba y una pos-prueba a los grupos que componen el experimento. Los grupos estimados son similares, por tal razón, los grupos que participan en este estudio son grupos intactos, a los cuales no se les ha hecho ningún tipo de modificación o cambio para esta investigación en la Institución Educativa José María Berasategui formados previamente al iniciar el año escolar, con el fin de tener el mayor control posible sobre las

condiciones experimentales. Lo anterior se hace teniendo en cuenta lo sugerido por Hernández (2010). “Los sujetos no se asignan al azar ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento” (p.148)

En el marco del diseño cuasi experimental en términos de manipulación de variable independiente (mediaciones tecnológicas), con el fin de observar la variable dependiente (comprensión lectora), es necesario la selección de dos grupos, un grupo control y otro grupo experimental, de la misma institución educativa. En términos de procedimiento, a los dos grupos se les aplicó simultáneamente una pre-prueba (test conformado por 10 preguntas de selección múltiple con única respuesta) que fue tomada de las pruebas saber ICFES 2012-2014, seguidamente a uno de estos grupos se le aplicó el tratamiento, denominándose este grupo como grupo experimental. Finalmente a ambos grupos, de forma simultánea se les aplicó una pos-prueba, siendo esta prueba final la misma realizada en la etapa de pre-prueba.

### **3.3 Población y muestra**

La investigación se lleva a cabo en una Institución Educativa, ubicada en el corregimiento de Berástegui, perteneciente al municipio de Ciénaga de Oro en el departamento de Córdoba, en la República de Colombia. Se encuentra ubicada a 8° 52 latitud Norte y 75° 43 longitud Oeste, a una altura de 11 metros sobre el Nivel del mar. Tiene una población aproximada de 7000 habitantes. Fue creado por cédula real del cabildo de Santiago de Tolú en 1734, siendo Rey Felipe V y adjudicado a su súbdito Tomas Gómez y Barragán. En sus principios fue llamado Zapalería de Bugre, Fue el cura José María Berástegui, nieto por vía materna de Tomas Gómez y Barragán, quien le cambio el nombre por el de hoy: Berástegui. Por tanto, la institución de este corregimiento recibió como nombre desde entonces como Institución Educativa José María Berástegui. Esta institución pertenece al sector oficial y ofrece a la comunidad todos los grados desde la primaria hasta el bachillerato, con un total de 1195 estudiantes distribuidos en la 4 sedes incluyendo la principal, ubicados entre básica primaria, básica secundaria y media académica, además cuenta con un total de 55 docentes en su sede central.

En cuanto a los participantes de este estudio son 75 estudiantes divididos en dos grupos. Se tiene que para el grupo control está comprendido por 36 estudiantes, 20 de género masculino y 16 de género femenino. Y para el grupo experimental se tienen 39 estudiantes, 15 de género masculino y 24 de género femenino; son jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y 15 años de edad quienes están cursando el grado Décimo de Educación Media Secundaria. La Muestra es un censo puesto que no se tomaron estudiantes al azar sino que toda la población que corresponde a esos dos grupos fue seleccionada para la investigación.

### 3.3.1 Operacionalización de las Variables

Según Hernández (2006), en si una variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible a medirse u observarse. Por las características de este estudio, las Variables serán entendidas de la siguiente manera:

**Variable dependiente:** Es aquella cuyos valores dependen de los efectos producidos por la Variable independiente. Está relacionada con el problema investigado. De este modo la “variable dependiente es el resultado medido que el investigador usa para determinar si los cambios en la variable independiente tuvieron un efecto”. (Kerlinger y Lee, 2002, p. 34).

**Variable independiente:** es la que causa los cambios, la que es manipulada por el Investigador en un experimento con el objeto de estudio.

**Variables extrañas:** Es de resaltar que en la investigación cuasi-experimental, debido a la ausencia de aleatoriedad, no queda garantizada la exclusión de factores extraños o variables extrañas capaces de contaminar los resultados. Únicamente cuando el grupo control es similar al grupo de tratamiento en todos los aspectos substanciales, la investigación cuasi-experimental guarda una gran semejanza con los experimentos aleatorizados (Rossi y Freeman, 1989).

En este estudio los grupos control y experimental son similares en muchos aspectos, tales como: pertenecen al mismo estrato socio económico, son de la misma región, tiene edades similares y se han formado en la misma Institución Educativa.

### **Variable independiente del estudio**

**Mediaciones tecnológicas:** La mediación tecnológica responde a la relación dada entre el docente, los estudiantes y el contenido, bajo el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC). El impacto de una tecnología es tan importante como el rendimiento logrado con ella. Salomón, Perkins y Globerson, (1992).

Es relevante decir que en este estudio todas las mediaciones que fueron seleccionadas se hizo teniendo en cuenta la facilidad de acceso a una red de internet en la institución. Seguidamente se exponen detalladamente cada una de estas.

### **Funciones y Características.**

**App:** es una herramienta diseñada para desarrollar una función específica en una plataforma concreta: Móvil, Tablet, Computadoras, Aparatos Electrónicos, entre otros. Tienen la función de ayudar al usuario en la realización de un trabajo concreto, facilitar tareas y agilizar procesos. Estas se encuentran en tiendas, por medio de las cuales son accedidas por el público que desee usarlas.

#### Principales características:

- Funcionalidad de búsqueda.
- Integración con las redes sociales.
- Permitir comentarios del usuario.
- Diseño adaptado a diferentes dispositivos y tamaños de pantalla.
- La capacidad de trabajar fuera de línea.
- Agilidad de procesos.

**Online:** Las Herramientas Online son aplicaciones o programas que están en las páginas de Internet y puedes acceder a ellas desde tu computadora, Tablet o Celular. Para acceder a estas es necesario tener una conexión a internet. Existen miles de herramientas digitales Online y cada día nacen nuevas con un sin número de funciones.

Principales características:

- Son económicamente accesibles.
- Disponibilidad de contenidos.
- Han traído grandes cambios sociales.
- Son fáciles de usar y acceder.
- Masificación de contenidos.

**Web sites:** Google Sites es una aplicación online gratuita ofrecida por la empresa estadounidense Google. Esta aplicación permite crear un sitio web o una intranet de una forma tan sencilla como editar un documento. Con Google Sites los usuarios pueden reunir en un único lugar y de una forma rápida información variada, incluidos vídeos, calendarios, presentaciones, archivos adjuntos y texto. Además, permite compartir información con facilidad para verla y compartirla con un grupo reducido de colaboradores o con toda su organización, o con todo el mundo.

A continuación, las características principales de Google Sites:

- Fácil creación de plantillas.
- No requiere programación como el HTML o CSS.
- Plantillas de diseño disponibles.
- Fácil manejo de archivos.
- Fácil manejo de archivos adjuntos.

- Personalización de la interfaz del sitio.
- Fácil creación de contenido multimedia (vídeos, documentos, hojas de cálculo y presentaciones de Google Docs, fotos de Picasa y herramientas de iGoogle).
- Designación de lectores y colaboradores.
- Búsqueda con la tecnología Google en el contenido de Google Sites.
- Creación de intranets, páginas de empleados, proyecto

**Variable Dependiente:**

Tabla 3

*Operacionalización de la variable dependiente: comprensión lectora en inglés*

<b>OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLE DEPENDIENTE: COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS</b>				
<b>VARIABLE</b>	<b>DEFINICION OPERACIONAL</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>INSTRUMENTO</b>
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	Un proceso a través del cual el lector comprende significados interactuando con el contexto y forma parte integral de los procesos del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir).	<b>Niveles</b>	Comprensión de palabras, nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.	TEST (Cuestionario Cerrado )
		A1 – Principiante		
		A2 – Básico		
		B1 - Pre- Intermedio	Comprensión de textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo.	

texto y lector. (Moreno, 2003).			Comprensión y descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	
---------------------------------	--	--	---	--

Tabla 4

Operacionalización de variable independiente: mediaciones tecnológicas

<b>OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLE INDEPENDIENTE: MEDIACIONES TECNOLÓGICAS</b>				
<b>VARIABLE</b>	<b>DEFINICION OPERACIONAL</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>INSTRUMENTO</b>
La mediación tecnológica responde a la relación dada entre el docente, los estudiantes y el contenido, bajo el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC). El impacto de una tecnología es tan importante como el rendimiento	Conjunto de herramientas, soportes y canales que permiten el acceso a la información. También responde a la Relación dada entre docente, estudiante y contenido.	Niveles	Buen uso de herramientas tecnológicas	Cuestionarios(Lecturas)
		English Reading comprehension APP		
		Reading comprehension ON LINE	Calificación	
		Reading comprehension WEB SITE	Calificación	

logrado con ella. Salomón, Perkins y Globerson, (1992).				
--	--	--	--	--

### 3.4 Hipótesis

Según Hernández (2007).”Las hipótesis son explicaciones tentativas del fenómeno investigado que se formulan como proposiciones” (p.122).

#### - **Hipótesis alterna o de investigación**

El uso de las mediaciones tecnológicas mejora significativamente el nivel de desempeño de los estudiantes de grado 10 de la Institución Educativa José María Berástegui en el proceso de comprensión lectora en inglés.

#### - **Hipótesis nula**

El uso de las mediaciones tecnológicas deja igual o no mejora significativamente el nivel de desempeño de los estudiantes de grado 10 de la institución educativa José María Berástegui en el proceso comprensión lectora en inglés.

### 3.5 Fases o etapas de la investigación

Las fases de esta investigación se describen partiendo de los presupuestos de la metodología cuantitativa y del diseño de estudio con carácter cuasi- experimental. A través del cual, se desarrollaron las siguientes etapas para los dos grupos, control y experimental.

**Etapa I:** Durante el desarrollo de esta primera etapa, se realizó la estructuración del proyecto de investigación en cuanto a temática, objetivos, marco teórico y metodológico.

**Etapa II:** En la segunda etapa, se llevó a cabo la selección del instrumento, fue tomado el test de lectura del ICFES en medio papel el cual fue seleccionado porque es un examen estandarizado y validado por expertos del Ministerio de Educación Nacional en lo relacionado a la comprensión de lectura en inglés, además se seleccionó teniendo en cuenta el nivel en el que estaban los estudiantes (principiante A1), y esta prueba maneja un componente pre-intermedio (B1) que va desde grado octavo hasta once; siendo este el nivel mínimo exigido para el 100 % de los egresados de educación media. En cuanto al tratamiento a aplicar, se tuvo en cuenta el tipo de lectura a trabajar en cada una de las mediaciones (APP, ONLINE y WEBSITES), estas lecturas son de nivel A1 (principiante), A2 (Básico) y B1 (pre-intermedio), otros aspectos fueron la disponibilidad de la sala de informática de la institución y el número de encuentros por semana con el fin de recoger información sobre las variables.

**Etapa III:** Durante esta etapa, se realizó la selección de la muestra mediante un censo puesto que no se tomaron estudiantes al azar sino que toda la población que se escogió corresponde a los dos grupos (control y experimental).

**Etapa IV:** En la primera parte de esta etapa de intervención se llevó a cabo la aplicación del instrumento y el tratamiento, para la recolección de la información relacionada con las variables de estudio.

**pre-prueba:** se aplicó el instrumento seleccionado, el test de comprensión lectora en Inglés del ICFES (2012-2014) antes de aplicar las estrategias de comprensión lectora mediadas por el uso de mediaciones tecnológicas.(Ver anexo 1).

Esta pre prueba fue realizada en el horario habitual para la clase de inglés, en un salón de clases de la institución, en un ambiente de tranquilidad tanto para el investigador como para los estudiantes. Es de resaltar que antes del inicio de la pre-prueba en ambos grupos, control y

experimental se les informo a todos los estudiantes sobre el propósito e intención de la prueba y la importancia de resolverla a consciencia, seguidamente se les explico en español las instrucciones puesto que está diseñada en idioma inglés y se les indicó que debían analizar muy bien el texto antes de responderlo, finalmente que tenían 90 minutos para resolver la prueba.

Todo esto se hizo con el fin de conocer en qué nivel inicial de comprensión lectora se encontraban los estudiantes del grado decimo.

Estas actividades se presentaron en tres momentos como lo son una pre-prueba, la aplicación del tratamiento y finalmente una pos-prueba, de igual forma cada momento contó con una planeación de clases. (Ver anexo 2, anexo 3)

En la etapa de intervención propiamente, se repasaron nuevamente las estrategias de enseñanza, que generalmente se han utilizado a lo largo del desarrollo de la asignatura, cuando el tema que se aborda en la clase tiene que ver con lecturas, o se hace a través de lecturas. De igual manera se tuvieron en cuenta los momentos del proceso de lectura. Según Gulchekhira (2016), postula fases para desarrollar la comprensión lectora, éstas son: a pre-Reading stage; a while-reading stage and a post-reading stage, las cuales, se explicaron detalladamente en el capítulo II (marco teórico).

### **3.5.1 Estrategias de enseñanzas aplicadas con las lecturas y las mediaciones tecnológicas**

En la implementación del tratamiento (aplicación de las mediaciones) para la comprensión de lecturas en inglés, fue necesario realizar actividades de enseñanza donde se evidenciaron el uso de estrategias propias de lectura para abordar mejor los textos.

Según Cabrero (1996 ) Las TIC no funcionan por sí mismas, son un medio para los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. De hecho, la combinación entre las tecnologías y los medios utilizados para la enseñanza es lo que ha dado origen a la medida de su impacto.

**Estrategias de lectura:** Para abordar los textos en inglés, teniendo en cuenta que generalmente la dificultad más sobresaliente que el lector encuentra es el vocabulario, It has been known for a long time that vocabulary knowledge and reading comprehension are strongly correlated (e.g., Davis, 1944, 1968; Thorndike, 1973) fue necesario hacer énfasis en las estrategias de lectura que normalmente se utilizan en las clases de inglés para comprender textos, de las cuales siempre se han utilizado: Re-reading, underline vocabulary, scanning y context clues, las cuales se definen detalladamente en el capítulo II en el subtítulo “ estrategia de lectura.”

Estas estrategias fueron aplicadas tanto para las clases normales en el grupo de control, como en las clases con el uso de mediaciones, es decir, grupo experimental; dichas estrategias que comúnmente se utilizan durante las clases de inglés, fueron nuevamente explicadas a los estudiantes para recordar su uso en los momentos que generalmente se realizan durante el proceso de Pre-reading, while-reading y post-reading.

**Antes de la lectura:** presentación de un video, con el objetivo de motivar a los estudiantes sobre la lectura y de activar sus conocimientos previos. Seguidamente, se ponen en práctica sus preconceptos, a través de unas preguntas abiertas que hace el docente. De esta manera, se establecen discusiones reflexivas en clase, en relación con la presentación previamente presentada, además se incluye la forma cómo lograr relacionarlo con el título de la lectura y necesario para referirnos al posible vocabulario que se encontrarían en la misma.

**Durante la lectura:** Durante la lectura se le pedía a los estudiantes que identificaran las palabras desconocidas, se leían en voz alta para socializarlos entre todos y que conocieran el ejercicio de utilizar las context clues para obtener el significado de las palabras desconocidas,

luego se pasaba a las preguntas de comprensión lectora y se utilizaba scanning para ubicar aspectos de la pregunta en el texto y realizar el re-reading para obtener la respuesta de la pregunta.

**Después de la lectura:** discusión colectiva sobre la idea principal de los textos y respuestas individuales a los estudiantes con dudas sobre las lecturas desarrolladas con estas mediaciones.

Durante esta etapa, con la puesta en marcha de cada mediación, se buscaba propiciar en los estudiantes el reconocimiento de vocabulario específico, el cual fue enseñado y socializado durante las clases.

### 3.5.2 Mediaciones Utilizadas Durante La Intervención:

Corresponde primeramente a la aplicación en 2 sesiones de la App (primera mediación usada en el proceso), llamada “English Reading Comprehension App” (Ver anexo 4) en las Tablet de la institución, lo cual permitió el análisis del proceso lector por los estudiantes. Contando el número de preguntas respondidas correctamente. Estas lecturas son de carácter descriptivo con un vocabulario elemental y básico, con aproximadamente 8 a 16 líneas por texto. Estas lecturas tratan sobre medio ambiente, naturaleza, amistad, ciudades, entre otras. Se trabajó con una gran variedad de lecturas con niveles literales e inferenciales ya que el MCER en sus niveles para alcanzar el (nivel B1) solo trabaja lecturas literal e inferencial como se mencionan capítulos anteriores.

Esta App garantiza respuestas individuales por cada estudiante, lo cual generó más confianza en el proceso. La App por cada texto contiene cinco o cuatro preguntas cada una de estas con cuatro opciones de respuestas; todas estas son cerradas de selección múltiple con única respuestas. Por tanto, de forma inmediata terminada cada texto el resultado es mostrado en línea. (Ver anexo 5, anexo 6, anexo 7,).

Posteriormente, se aplicó la siguiente mediación llamada “Reading Comprehension Online” (Ver anexo 8, anexo 9), teniendo en cuenta que las lecturas en estas mediaciones manejan un nivel básico y pre-intermedio del idioma, se desarrollaron 2 sesiones en las cuales cada estudiante resolvía solo 2 lecturas en línea, teniendo en cuenta la capacidad del internet.

Por último, se aplicó una Website llamada “Reading Comprehension Website” (Ver anexo 10). Se llevaron a cabo cuatro sesiones y que además, en ella se cuenta con unas palabras de bienvenida para los estudiantes (ver anexo 11) y las lecturas aquí están divididas por niveles:

Elementary, ( ver anexo 12),Pre-intermedio, e Intermedio, es decir cada nivel cuenta con 5 lecturas, esto significa que esta mediación maneja un poco más de complejidad en cuanto al idioma inglés, esto se hace teniendo en cuenta lo estipulado por el MCER donde se plantea que el idioma inglés debe ser evaluado por niveles desde A1 hasta C1. En esta mediación todas las respuestas son enviadas inmediatamente a una plataforma de apoyo llamada That Quiz, donde solo tiene acceso la docente.

Aunque las lecturas que se trabajaron a través de la mediación ON-line, indicaban tiempo, esto no se constituyó en un aspecto ni relevante, ni limitante para el desarrollo de los ejercicios de lectura.

**Post prueba:** Una vez aplicado el tratamiento, se procedió a la aplicación de la Pos – prueba, con las mismas características del pre prueba utilizada, y con la misma validación, con el fin de evaluar la comprensión lectora del idioma inglés de cada uno de los estudiantes del grupo objeto de estudio.

Finalmente, se realizó el análisis estadístico de los resultados en comprensión lectora de los estudiantes de décimo grado, que estuvo arrojando las distintas pruebas mediante el programa SPSS para Windows versión 24, con relación a la incidencia del uso de mediaciones tecnológicas en las mismas.

En cuanto a su estructura, para el Grupo Control se desarrollaron las siguientes actividades:

Clase en el aula, seguidamente la realización del Pre- prueba. Luego, durante las clases se trabajo con las mismas lecturas del grupo experimental, solo que se usó material impreso, ambos en condiciones de aula iguales y misma docente, con el propósito de establecer el nivel de mejoramiento de la comprensión lectora en inglés; finalmente se les aplico una pos prueba para ver la diferencia que esto estudiantes presentaban en relación con el grupo objeto de experimento en la investigación.

**Etapa V:** Durante el desarrollo de esta quinta etapa, se realizó la recolección, organización y tabulación de datos. Dicha recolección de información relevante para la Investigación se hace en dos momentos, uno en la fase diagnóstica; y la otra, durante la aplicación del instrumento.

**Etapa VI:** Análisis de resultados.

**Etapa VII:** Con la implementación de esta última etapa, se procede a la elaboración del informe final.

### 3.6 Instrumentos

Atendiendo a todo lo descrito en las páginas precedentes, se ha desarrollado un instrumento que corresponde al Test de comprensión lectora, el cual es consecuente con el planteamiento del problema e hipótesis.

El instrumento usado para este estudio fue tomado de las pruebas ICFES saber pro 2012-2014, el modulo para estos años fue construido por el programa Nacional de Bilingüismo 2006, Convenio ICFES-consejo Británico 2007 y Asesoría Cambridge ESOL 2007-2009. Participaron para la construcción de este los Asesores internacionales (CESOL), Expertos nacionales y un equipo de constructores de distintas regiones.

De acuerdo con Quintero y Forero, ( 2014), esta prueba permite que los estudiantes realicen en primer lugar un ejercicio básico de nivel literal de comprensión lectora del texto. En esta parte el estudiante encuentra un texto seguido por siete preguntas, en las cuales debe seleccionar la respuesta correcta entre tres opciones: A, B o C, en la hoja de respuesta. Segundo propende por fortalecer los procesos de comprensión lectora a un nivel intermedio entre el literal y el inferencial (sentido global del texto), evaluando más a fondo las habilidades lectoras del educando. En esta parte el estudiante encuentra un texto seguido por cinco preguntas, en las cuales debe marcar A, B, C o D en la hoja de respuesta.

Esto permitió en la investigación una recolección de datos más precisos y efectivos en términos de comprensión de lectura en inglés, por lo que son lecturas en nivel básico e pre-intermedio, que contienen un cuestionario con preguntas cerradas, de selección múltiple con única respuesta. Además, concuerdan con los parámetros propuestos en los Estándares Básicos en Inglés y está alineado con el Marco Común Europeo que permite clasificar a los examinados en los niveles de desempeño A1, A2, B1, B2.

Finalmente la aplicación de la pos-prueba a los estudiantes de grado decimo de la Institución Educativa José María Berastegui fue un Test con dos lecturas, el cual se evaluó de 1 a 5. El propósito fue clasificar a los estudiantes en un nivel y ver si presentaban un avance o no en el desarrollo de la comprensión lectora en idioma inglés, este se realizó después de la aplicación del tratamiento con mediaciones tecnológicas.

### **3.7. Confiabilidad del instrumento de recolección de datos**

El instrumento de recolección de información consiste en un cuestionario de 10 preguntas de respuesta dicotómica, que se aplicó antes y después de una mediación a dos grupos independientes: control y experimental, en el cual la confiabilidad del instrumento se mide por el grado de correlación entre las puntuaciones de la pruebas.

Según Anastasi (1976), la confiabilidad de replicación de pruebas, consiste en administrar dos veces una misma prueba a un mismo grupo de sujetos en un intervalo relativamente corto de tiempo (no más de tres meses entre una y otra medición). Estas dos distribuciones de puntajes se correlacionan y el coeficiente obtenido representa una estimación de la confiabilidad del instrumento.

Este procedimiento para estimar la confiabilidad de replicación de pruebas muestra hasta donde los puntajes obtenidos en un instrumento pueden ser generalizados a través del tiempo. En la medida que la confiabilidad es mayor, menos susceptibles son los puntajes de ser modificados por las condiciones aleatorias asociadas con la situación de medición o con los cambios de los propios sujetos. El coeficiente de confiabilidad obtenido es una medida de la estabilidad de la prueba.

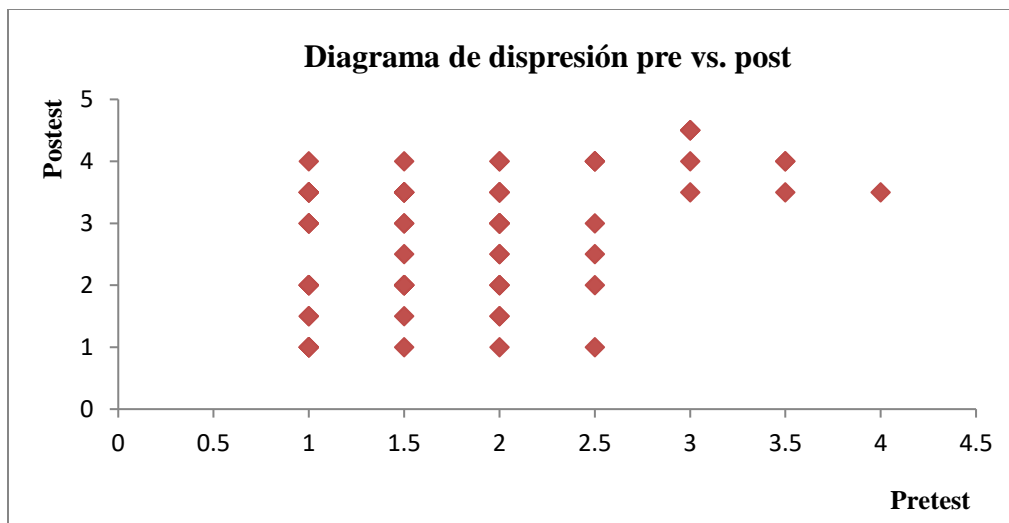


Figura 3: Diagrama de dispersión pre v/s post

$$r = \frac{n \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum X)^2][n \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

Remplazando los valores obtenemos:

$$r = \frac{75(396,75) - (134,5)(207,5)}{\sqrt{(75(281,75) - (134,5)^2) - (75(650,25) - (207,5)^2)}} = 0,4432$$

Se observa que el coeficiente de correlación  $r = 0,44$ . Este resultado indica que existe una correlación moderada, entre las puntuaciones de la prueba antes y después de la mediación, lo que equivale a decir que el instrumento analizado es medianamente confiable, en cuanto a la estabilidad de las puntuaciones a través del tiempo.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### **Resultados obtenidos por el cuestionario aplicado antes y después de la intervención en los grupos control y experimental.**

##### **4.1 Análisis e interpretación de los datos: Verificación de la Hipótesis**

Para este estudio, se tomaron un total de 75 alumnos de noveno grado, divididos en dos grupos: uno de control de 36 alumnos y otro experimental de 39 alumnos. El grupo de control se intervino con clases magistrales, mientras que el grupo experimental se medió con herramientas tecnológicas. En ambos grupos se les aplicó una prueba escrita, antes y después de la mediación, generando como variable dependiente los resultados académicos, que corresponden a una variable cuantitativa continua de escala ordinal.

##### **4.1.1 Verificación del supuesto de normalidad.**

En primera instancia verificamos la normalidad de la diferencia de los resultados académicos, antes y después de intervención, en los grupos de control y experimental.

El contraste de hipótesis de interés está dada por:

$H_0$  : La distribución de los datos que representan la diferencia del grupo pareado es normal.

$H_1$ : La distribución de los datos que representan la diferencia del grupo pareado no es normal.

Las salidas en el ordenador estadístico SPSS versión 24, nos registra:

Tabla 5

*Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la diferencia grupo control*

	<b>Resultados después de la clase magistral- Resultados antes de la clase magistral</b>
N	36
Estadístico de prueba	0,161
Sig. asintótica (bilateral)	0,019 <sup>a</sup>

*a. Corrección de significación de Lilliefors.*

Tabla 6

*Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la diferencia grupo experimental*

	<b>Resultados después de la mediación tecnológica-Resultados antes de la mediación tecnológica</b>
N	39
Estadístico de prueba	0,162
Sig. asintótica (bilateral)	0,011 <sup>a</sup>

*a. Corrección de significación de Lilliefors.*

En las tablas 5 y 6 se observa que se rechaza la hipótesis de normalidad de la diferencia de los resultados académicos en los grupos, control, y experimental. Por tanto, a un nivel de significancia del 0.05, se concluye que existe evidencia estadística significativa que la diferencia de los registros académicos en los grupos, control y experimental, no siguen una distribución normal.

En muchas ocasiones no podemos asumir los supuestos sobre normalidad e igualdad de varianzas en nuestros datos, por tanto es necesario utilizar la llamada estadística no paramétrica o métodos de distribución libre. Igualmente, podemos utilizar los tests no paramétricos cuando los datos de la población están en forma de rango, cuando el procedimiento de obtención de la muestra impide asimilarla con una sucesión de valores cuantitativos (Pérez 2004).

En este sentido, se realiza un análisis no paramétrico de los grupos pareados, con la prueba de Wilcoxon y en los grupos independientes se usa la prueba U de Mann-Whitney.

#### **4.1.2. Prueba no paramétrica de grupos pareados.**

La prueba no paramétrica denominada Wilcoxon permite analizar datos provenientes de dos grupos pareados con respuesta ordinal cuantitativa.

La prueba Wilcoxon consiste en comparar el número de categorías con signo positivo y negativo bajo las dos condiciones. Se calculan las diferencias de los resultados por cada participante. Si las diferencias positivas y negativas son aproximadamente las mismas, entonces estas pueden ser aleatorias entre las condiciones como lo establece la hipótesis nula. Para descartar a la hipótesis nula y aceptar la de investigación debe existir un predominio de categorías positivas o negativas en la dirección esperada. Si existen resultados obtenidos por alguno de los participantes que sean iguales en las dos condiciones no deben ser incluidos en el análisis puesto que una diferencia de 0 (cero) no tiene signo (Greene y D'oliveira, 2006).

##### **4.1.2.1 Prueba de wilcoxon grupo control.**

La hipótesis de interés del grupo de control es:

$H_0$  : No hay diferencias entre los resultados de los alumnos antes de iniciar la clase magistral y los resultados después de aplicada la clase magistral.

$H_1$ : Los resultados de los alumnos difieren, antes y después de aplicada la clase magistral.

Las salidas en el ordenador estadístico SPSS versión 24, son las siguientes:

Tabla 7

*Rangos pareados del grupo control*

Rangos		N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>Resultados antes de la clase magistral -</b>	Rangos negativos	18 <sup>a</sup>	13,42	241,50
<b>Resultados después de la clase magistral</b>	Rangos positivos	7 <sup>b</sup>	11,93	83,50
	Empates	11 <sup>c</sup>		
	<b>Total</b>	36		

*a. Resultados antes de la clase magistral < Resultados después de la clase magistral*

*b. Resultados antes de la clase magistral > Resultados después de la clase magistral*

*c. Resultados antes de la clase magistral = Resultados después de la clase magistral*

Tabla 8

*Estadísticos de prueba de grupo de control*

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	Resultados antes de la clase magistral - Resultados después de la clase magistral
Z	-2,190 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	0,028

*a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon*

*b. Se basa en rangos positivos.*

En la tabla 8 se observa que el nivel de significación (0.028) es menor que el nivel de riesgo asumido para el contraste de hipótesis (0.05), con lo cual se rechaza la hipótesis nula, por lo que el estudio realizado aportaría evidencia a favor de la existencia de una relación

estadísticamente significativa entre los resultados antes de la clase magistral y resultados después de la clase magistral.

A fin de interpretar el sentido de esta relación deberemos fijarnos en la tabla 5 y, dado que el rango promedio más alto está asociado a los rangos negativos, la relación resultante indica que, los resultados después de la clase magistral son mejores que los resultados antes de la aplicación de la clase magistral.

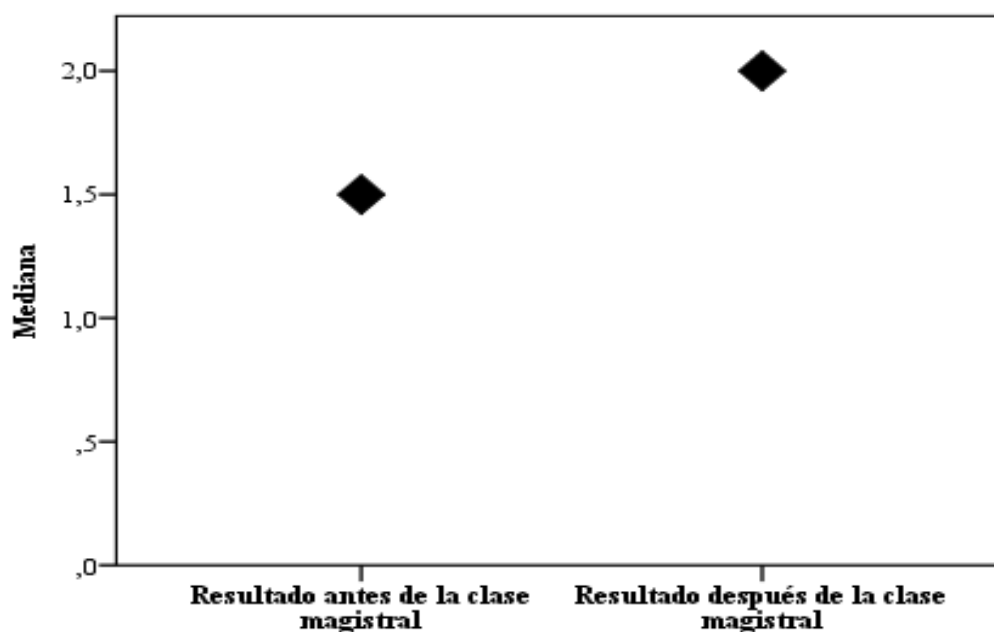


Figura 4: comparación de los resultados de los alumnos antes y después de la clase magistral

Los resultados académicos de los alumnos cambiaron, entre las mediciones efectuadas antes ( $Md = 1,5$ ) y después ( $Md = 2$ ) de implementar la clase magistral ( $Z = -2.190$ ,  $p < 0.05$ ).

#### 4.1.2.2 Prueba de Wilcoxon grupo experimental.

El contraste de hipótesis de interés del grupo experimental, se describe como:

$H_0$  : No hay diferencias entre los resultados de los alumnos antes de iniciar la mediación tecnológica y los resultados después de aplicada la mediación tecnológica.

$H_1$ : Los resultados de los alumnos difieren, antes y después de aplicada la mediación tecnológica.

Las salidas en el ordenador estadístico SPSS versión 24, son las siguientes:

Tabla 9

Rangos pareados grupo experimental

Tabla 10

	Rangos	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>Resultado antes de la mediación tecnológica -</b>	Rangos negativos	39 <sup>a</sup>	20,00	780,00
<b>Resultado después de la mediación tecnológica</b>	Rangos positivos	0 <sup>b</sup>	0,00	0,00
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	<b>Total</b>	39		

a. Resultado antes de la mediación tecnológica < Resultado después de la mediación tecnológica

b. Resultado antes de la mediación tecnológica > Resultado después de la mediación tecnológica

c. Resultado antes de la mediación tecnológica = Resultado después de la mediación tecnológica

Estadísticos de prueba grupo experimental

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	Resultado antes de la mediación tecnológica - Resultado después de la mediación tecnológica
Z	-5,481 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	0,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

El nivel de significación (0.000) de la tabla 10 resulta menor que el nivel de riesgo asumido para el contraste (0.05), de este modo se rechaza la hipótesis nula, pues existe evidencia a favor

de una relación estadísticamente significativa entre los resultados antes de la mediación tecnológica y los resultados después de la mediación tecnológica.

Ahora bien, a fin de interpretar el sentido de esta relación deberemos fijarnos en la tabla 9 de resultados, en concreto, en la columna rango promedio, pues el subgrupo con rango promedio más alto es el de rangos negativos que está asociado a la relación, los resultados después de la mediación tecnológica son mejores que los resultados antes de la aplicación de la mediación tecnológica.

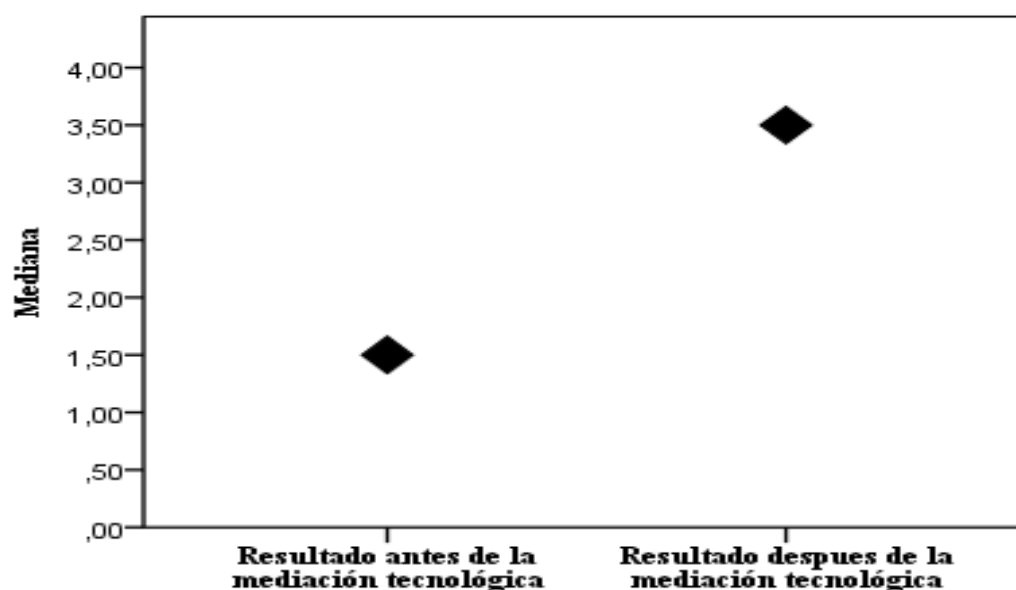


Figura 5: comparación de los resultados de los alumnos antes y después de la mediación tecnológica

Los resultados académicos de los alumnos difieren, entre las mediciones efectuadas antes ( $Md = 1,5$ ) y después ( $Md = 3,5$ ) de aplicar herramientas tecnológicas ( $z = -5.481$ ,  $p < 0.05$ ).

#### 4.1.3. Prueba no paramétrica de dos grupos independientes.

La prueba no paramétrica se denomina U de Mann-Whitney, permite realizar contrastes sobre datos que contienen una variable independiente categórica (definida siempre como variable numérica) sobre la que se pueden definir 2 grupos y una variable dependiente medida al menos en escala ordinal. Se trata, pues, de comparar la variable dependiente entre cada uno de los dos grupos definidos sobre la variable independiente (Moreno, 2008).

#### 4.1.3.1 Prueba U de Mann-Whitney antes de la intervención mediática en cada grupo.

El contraste de hipótesis para este caso es la siguiente:

$H_0$  : No hay diferencias entre los resultados de los alumnos antes de la clase magistral y los resultados antes de aplicar la mediación tecnológica.

$H_1$ : Los resultados de los alumnos difieren, antes de la clase magistral y de la mediación tecnológica.

Las salidas en el ordenador estadístico SPSS versión 24, son las siguientes:

Tabla 11

Rangos de los grupos control y experimental antes de la mediación

	<b>Grupos de estudio</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>
<b>Resultado antes de la mediación</b>	<i>Resultado antes de la clase magistral</i>	36	37,46	1348,50
	<i>Resultado antes de la mediación tecnológica</i>	39	38,50	1501,50
	<b>Total</b>	75		

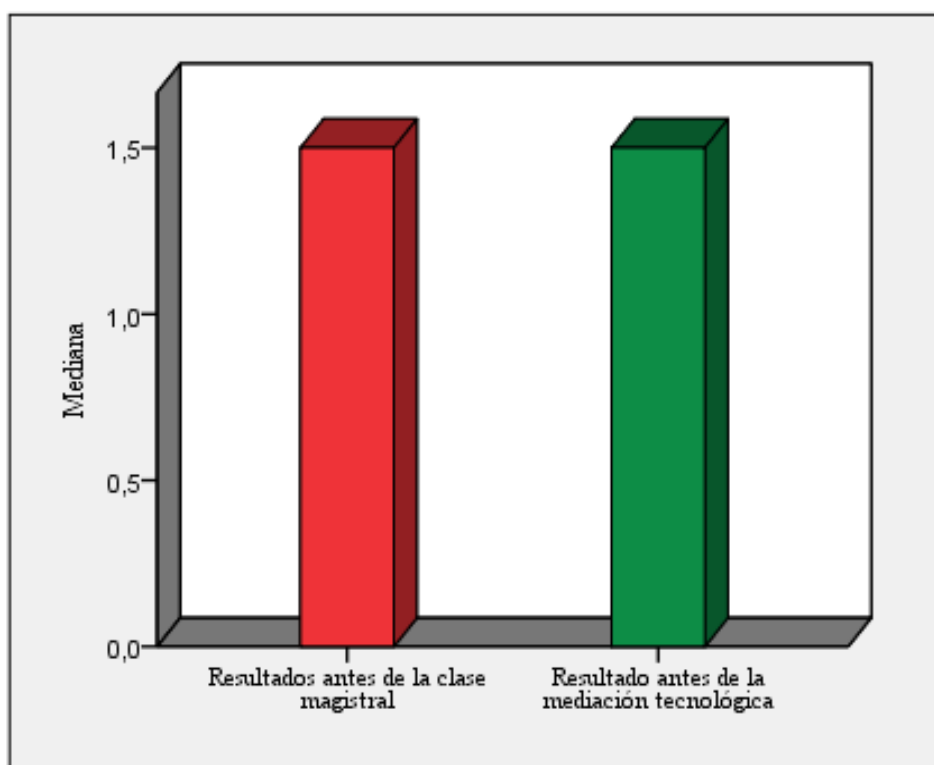
Tabla 12

Estadísticos de prueba de los grupos control y experimental antes de la mediación

<b>Estadísticos de prueba<sup>a</sup></b>	<b>Resultado antes de la mediación</b>
U de Mann-Whitney	682,500
W de Wilcoxon	1348,500
Z	-0,213
Sig. asintótica (bilateral)	0,831

*a. Variable de agrupación: Grupos de estudio*

El estadístico de contraste de esta prueba de significación recibe el nombre de U de Mann-Whitney. Su valor en la tabla 12 es igual a 682.5, siendo el nivel de significación asociado 0.831, que resulta mayor que el riesgo asumido para el contraste (0.05). Esto conduce a que no se rechaza la hipótesis nula, por lo que el estudio realizado aportaría evidencia a favor de la existencia de una relación estadísticamente no significativa entre ambas variables. Esto indica que a un nivel de significancia del 5%, los resultados en ambos grupos (control y experimental) antes de la intervención, son parecidos.



*Figura 6:* comparación de los resultados de los grupos control y experimental antes de la mediación

Los resultados académicos antes de aplicar la mediación son iguales, entre el grupo de control ( $Md = 1,5$ ) y el grupo experimental ( $Md = 1,5$ ), donde ( $Z = -0.213$ ,  $p > 0.05$ ). De acuerdo con los parámetros fijados en la institución se tiene, que los estudiantes se encuentran en nivel principiante. (Ver tabla 17)

#### 4.1.3.2. Prueba *U* de Mann-Whitney después de la intervención mediática en cada grupo.

El contraste de interés, se define como sigue:

$H_0$  : No hay diferencias entre los resultados de los alumnos después de la clase magistral y los resultados después de aplicar la mediación tecnológica.

$H_1$ : Los resultados de los alumnos difieren, después de la clase magistral y de la mediación tecnológica.

Las salidas en el ordenador estadístico SPSS versión 24, se describen a continuación:

*Tabla 13*

*Rangos de los grupos control y experimental después de la mediación*

	Grupos de estudio	N	Rango promedio	Suma de rangos
<b>Resultado después de la mediación</b>	Resultado después de la clase magistral	36	23,33	840,00

Resultado después de la mediación tecnológica	39	51,54	2010,00
<b>Total</b>	<b>75</b>		

Tabla 14

*Estadísticos de prueba de los grupos control y experimental después de la mediación*

<b>Estadísticos de prueba<sup>a</sup></b>	<b>Resultado después de la mediación</b>
U de Mann-Whitney	174,0
W de Wilcoxon	840,0
Z	-5,682
Sig. asintótica (bilateral)	0,0

*a. Variable de agrupación: Grupos de estudio*

En la tabla 14, se encuentra el estadístico de prueba U de Mann-Whitney con valor de 174, siendo el nivel de significación asociado al mismo 0.0. Esto nos lleva al rechazo de la hipótesis nula, por lo que el estudio realizado aportaría evidencia a favor de la existencia de una relación estadísticamente significativa entre los grupos de estudio.

A fin de interpretar el sentido de esta relación deberemos fijarnos en la tabla 12, en la columna Rango promedio, el subgrupo con un rango promedio más alto, en nuestro caso representa el grupo de resultados después de la mediación tecnológica, es el que tiene una posición más elevada en la variable cuantitativa ordinal (resultados académicos). Esto indica que a un nivel de significancia del 0.05, los resultados académicos después de la mediación tecnológica son mejores en relación con los resultados académicos después de la mediación usando clase magistral. De este

modo, a un nivel de significancia del 0.05, el uso de las mediaciones tecnológicas mejora significativamente el desempeño de los estudiantes en el proceso de comprensión lectora en inglés.

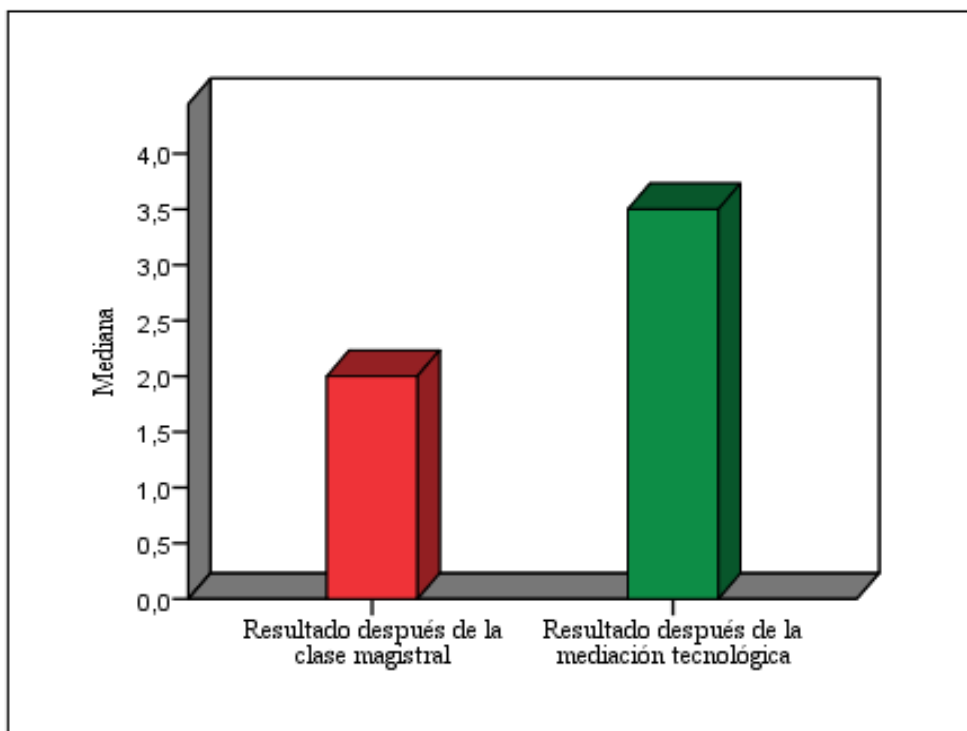


Figura 7: comparación de los resultados de los grupos control y experimental después de la mediación

Los resultados de los alumnos difieren, en relación a las mediciones efectuadas en los grupos de control ( $Md = 2$ ) y experimental ( $Md = 3.5$ ) después de implementar la mediación académica ( $z = -5.682$ ,  $p < 0.05$ ).

#### 4.1.3.3 Resultados del grupo control y experimental en términos de marco común europeo de referencia

Se tomaron los resultados obtenidos por los grupos control y experimental, antes y después de la intervención. Se categorizaron las mediciones en 3 niveles, de acuerdo con la experiencia y criterio del colectivo de docentes del colegio, como se observa en la tabla 15:

Tabla 15

*Categorización de mediciones en términos del marco común europeo.*

<b>Nivel</b>	<b>Marco común Europeo</b>	<b>Puntaje Colegio</b>
<b>Principiante</b>	A1	Hasta 2,5
<b>Básico</b>	A2	2,6 a 4,0
<b>Pre-intermedio</b>	B1	4,1 a 5,0

Teniendo en cuenta esta categorización se analizan los grupos de control y experimental en términos del marco común europeo.

#### 4.2 Resultados Grupo control.

*Tabla 16*

*Niveles comprensión de lectura antes y después de mediación magistral.*

<b>Nivel de comprensión lectora</b>		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Resultado antes de la mediación</b>	Principiante	32	88,9
	Básico	4	11,1
	<b>Total</b>	36	100,0
<b>Resultado después de la mediación</b>	Principiante	29	80,6
	Básico	7	19,4
	<b>Total</b>	36	100,0

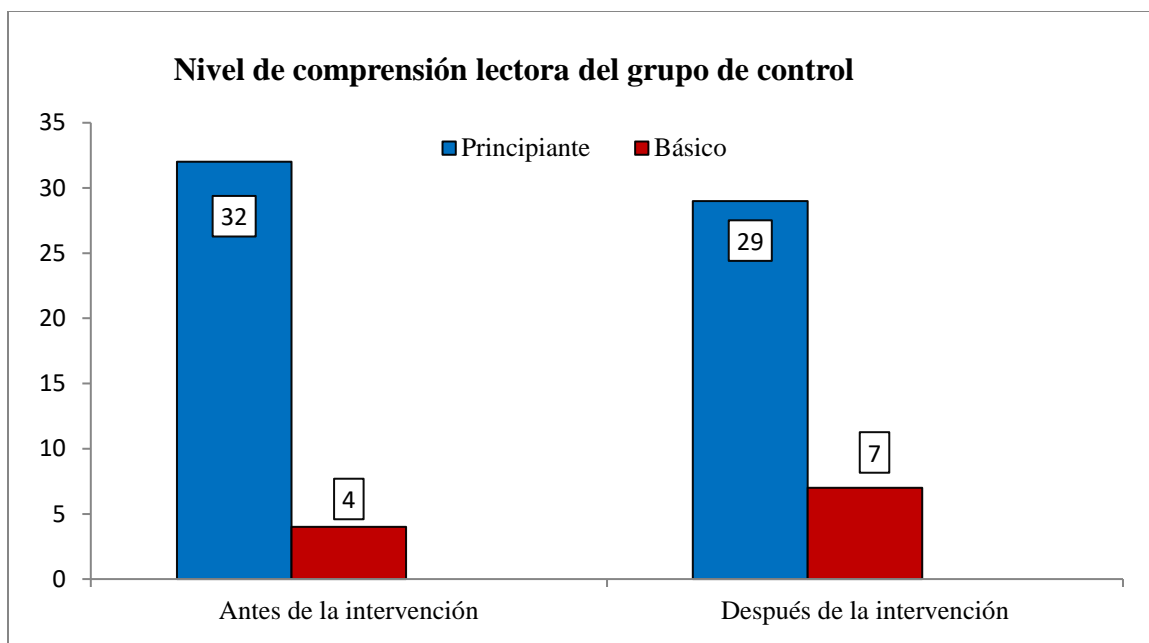


Figura 8: Resultados grupo control, en términos del marco común europeo de referencia.

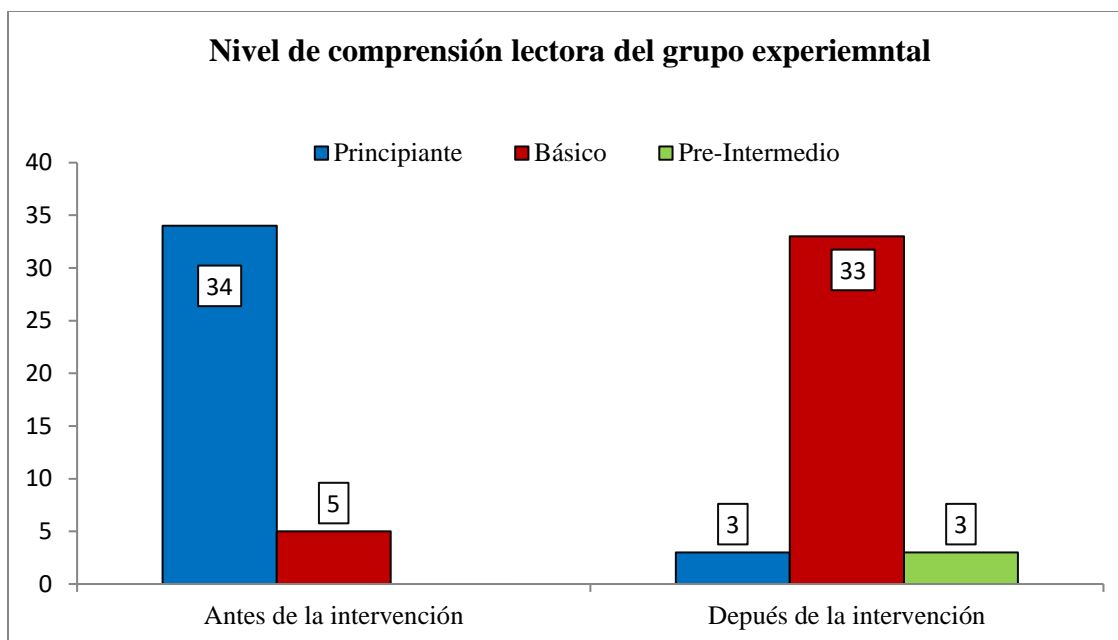
En el grupo de control, antes y después de la mediación magistral, la mayoría de los alumnos se ubican en el nivel principiante y como máximo llegando al nivel básico; así como se muestra en la tabla 16 y la figura 8. Para este grupo, la intervención magistral no generó cambio en el nivel de comprensión lectora del idioma inglés. De lo anterior, podemos ubicar el grupo de control en el nivel principiante.

#### 4.3 Resultados Grupo experimental.

Tabla 17

Niveles comprensión de lectura antes y después de mediación Web Site.

Nivel de comprensión lectora		Frecuencia	Porcentaje
<b>Resultado antes de la mediación</b>	Principiante	34	87,2
	Básico	5	12,8
	<b>Total</b>	39	100,0
<b>Resultado después de la mediación</b>	Principiante	3	7,7
	Básico	33	84,6
	Pre-Intermedio	3	7,7
	<b>Total</b>	39	100,0



*Figura 9:* Resultados grupo experimental, en términos del marco común europeo de referencia.

Con relación al grupo experimental, antes de la mediación Web Site, los alumnos casi en su totalidad se ubican en el nivel principiante y como máximo llegando al nivel básico; en tanto que después de la medición Web Site, la mayoría de los alumnos se ubican en el nivel básico llegando alcanzar el nivel pre-intermedio como muestra la tabla 17 y la figura 9. Así las cosas, el grupo experimental generó un avance con la aplicación de la intervención Web Site pasando del nivel principiante al nivel básico y logrando llegar un número reducido de alumnos del grupo experimental al nivel pre-intermedio, que representa el nivel más alto comprensión lectora del idioma inglés en educación básica secundaria. Por lo anterior, se puede decir que el grupo experimental se ubica en el nivel básico.

## Resultados Obtenidos por cada mediación tecnológica

### 4.4 Reading comprehension AAP.

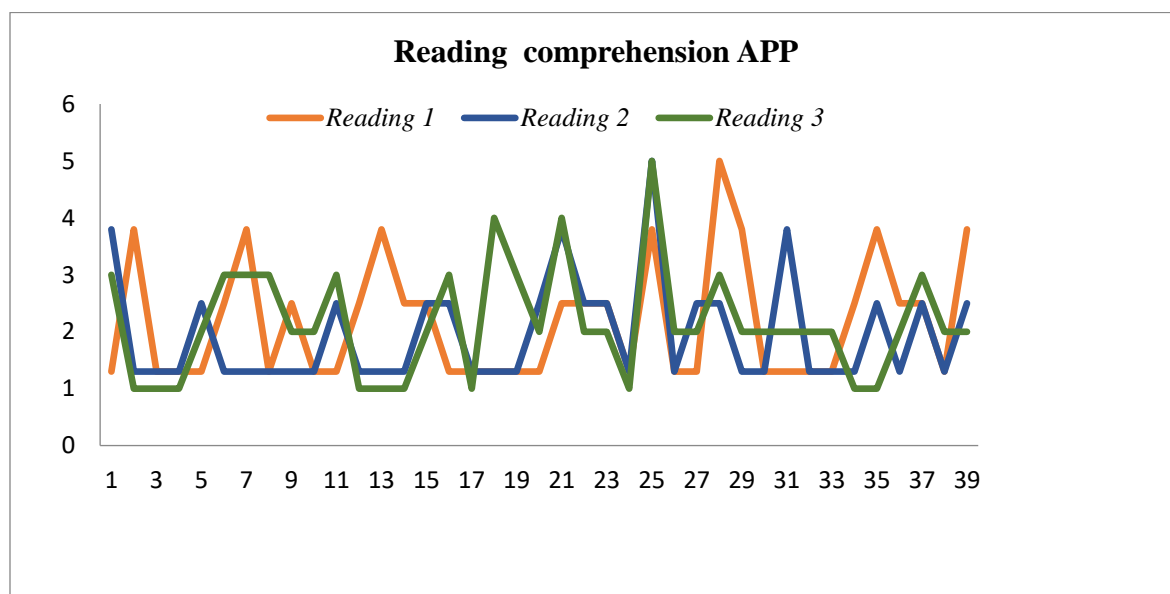
Las estrategias utilizadas durante la intervención, fueron el uso de rereading, context clues and scanning, las cuales se aplicaron para cada una de las mediaciones.

En primera instancia, se aplicó una App denominada (English Reading Comprehension App ) en la cual los estudiantes, trabajaron tres lecturas en 2 sesiones en las Tablet de la institución, la cual permitió el análisis del proceso lector por los estudiantes a la hora de comprender textos en inglés. Los resultados de esta sección se encuentran en la tabla 15 y las figuras 6 y 7 adjuntas.

Tabla 18

*Estadísticos comprensión de lectura AAP*

<i>Estadísticos</i>	<i>Reading 1</i>	<i>Reading 2</i>	<i>Reading 3</i>
<i>Media</i>	2,2	2,0	2,2
<i>Error típico</i>	0,17	0,15	0,15
<i>Mediana</i>	1,3	1,3	2
<i>Moda</i>	1,3	1,3	2
<i>Desviación estándar</i>	1,06	0,93	0,96
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>39</b>	<b>39</b>



*Figura 10: Resultados de comprensión de lectura AAP.*

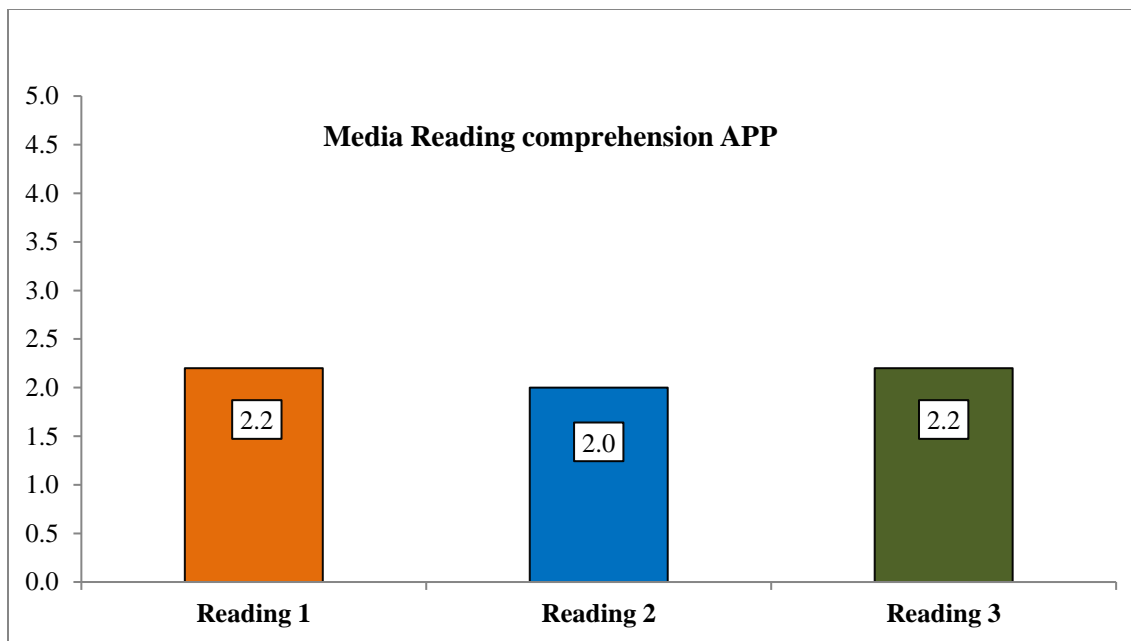


Figura 11: Resultados promedios de comprensión de lectura AAP.

En la tabla 18, podemos notar que los resultados promedios de las tres lecturas son muy parecidos, desviados típicamente en promedio una unidad, lo que indica que pocos alumnos aprobaron las lecturas.

Las figuras 10 y 11 muestran que las lecturas 1 y 3 se tienen resultados levemente mejores que los resultados de la lectura 2, que también se evidencia en los promedios de los resultados de las lecturas.

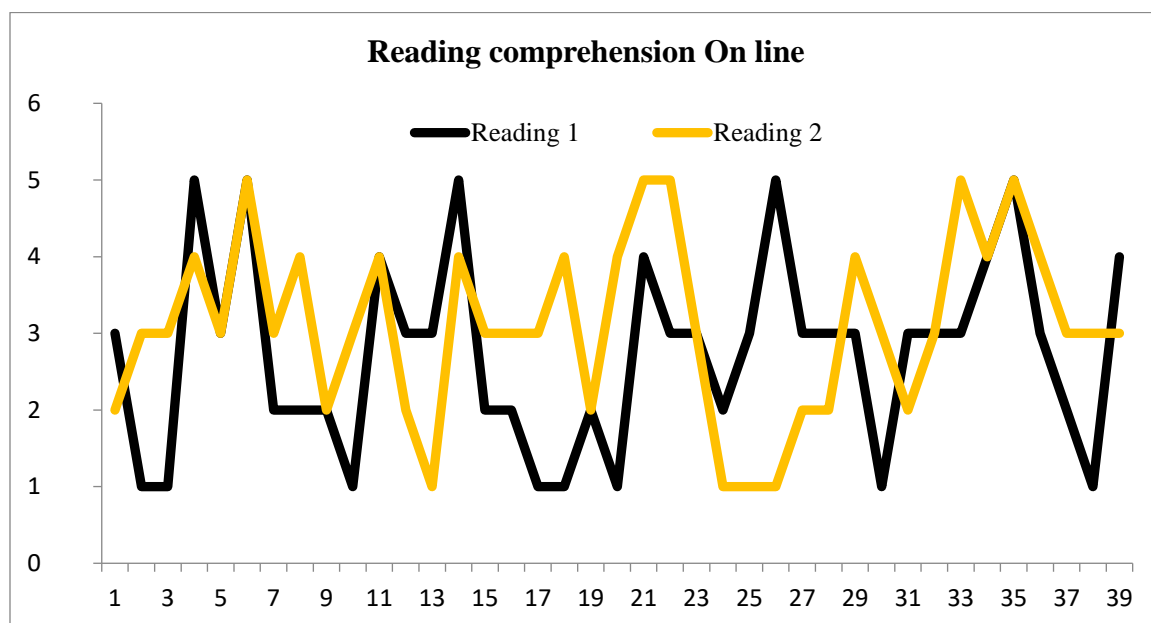
#### 4.5 Reading comprehension On line.

Posteriormente, se aplicó la siguiente mediación llamada “Reading Comprehension Online” teniendo en cuenta que las lecturas en estas mediaciones manejan un nivel básico y pre-intermedio del idioma se desarrollaron 2 lecturas en línea en 2 sesiones, primeramente una lectura de nivel básico y siendo la última de nivel pre-intermedio.

Tabla 19

*Estadísticos comprensión de lectura On Line*

<i>Estadísticos</i>	<i>Reading 1</i>	<i>Reading 2</i>
<i>Media</i>	2,7	3,1
<i>Error típico</i>	0,20	0,19
<i>Mediana</i>	3	3
<i>Moda</i>	3	3
<i>Desviación estándar</i>	1,272	1,165
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>39</b>



*Figura 12: Resultados de comprensión de lectura On Line.*

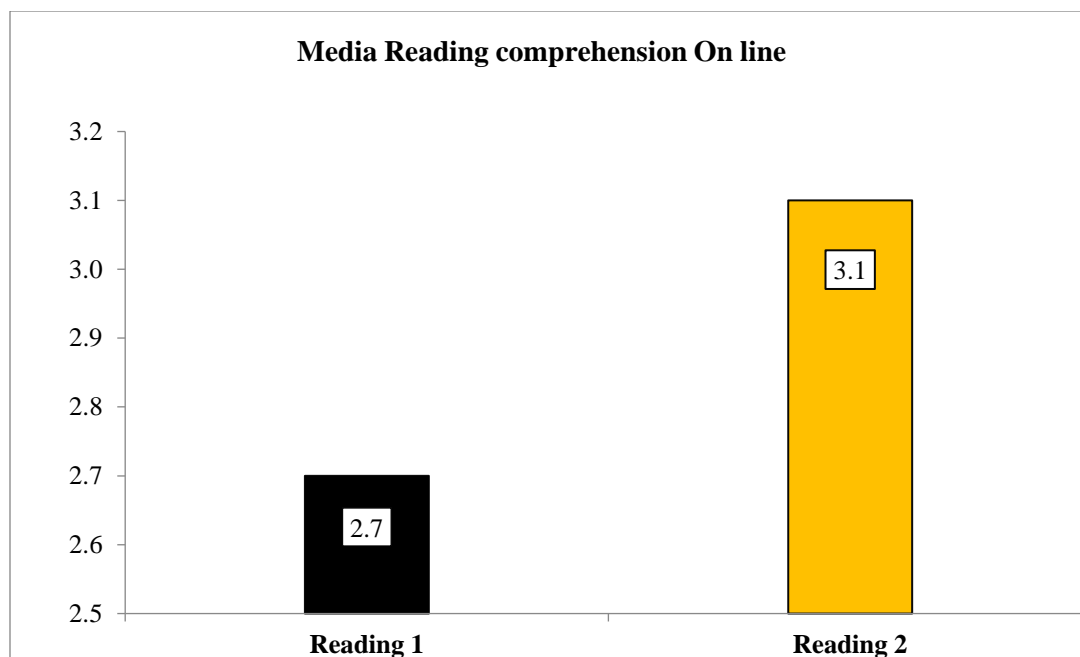


Figura 13: Resultados promedio de comprensión de lectura On Line.

En la tabla 19, se observa que la comprensión de lectura On Line realizada por alumnos del grupo experimental, hubo mejores resultados en el nivel pre-intermedio, en comparación con los resultados del nivel básico.

En las figuras 12 y 13, se nota que en general resultados de la lectura en el nivel pre-intermedio son mejores en concordancia con los resultados en la lectura de nivel básico, lo cual se corrobora en los promedios de resultados de comprensión lectora obtenidos On Line en las dos lecturas.

Al comparar los promedio de lecturas de las actividades APP y On Line, los resultados son más dicentes y mejores en la actividad On line, como se muestra en la figura 14.

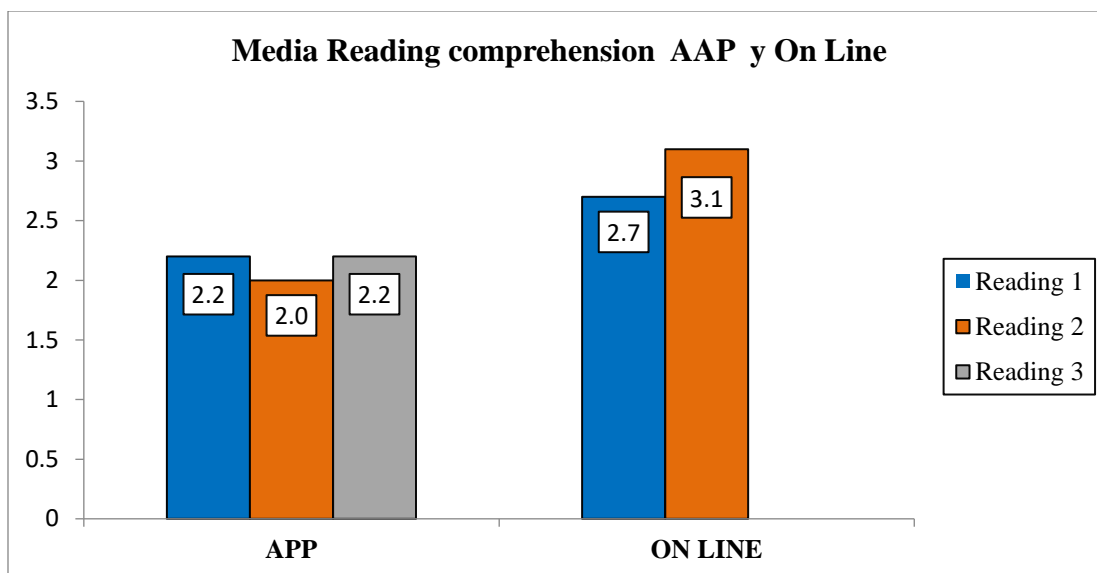


Figura 14: Comparación resultados de comprensión de lectura AAP y On Line.

#### 4.6 Reading comprehension Web Site.

En última instancia, se aplicó una Website llamada “Reading Comprehension Website”, que cuenta con saludo de bienvenida a los alumnos. Se llevaron a cabo cuatro sesiones de lecturas divididas por niveles: Elemental, Pre-intermedio, e Intermedio, y cada nivel cuenta con 5 lecturas. Los resultados descriptivos se muestran en la tabla 20 y las figuras 15 y 16.

Tabla 20

*Niveles comprensión de lectura Web Site.*

<i>Niveles</i>	<i>Media</i>	<i>% Media</i>
<i>Elemental</i>	2,5	50%
<i>Pre-Intermedio</i>	2,6	52%
<i>Intermedio</i>	2,8	56%

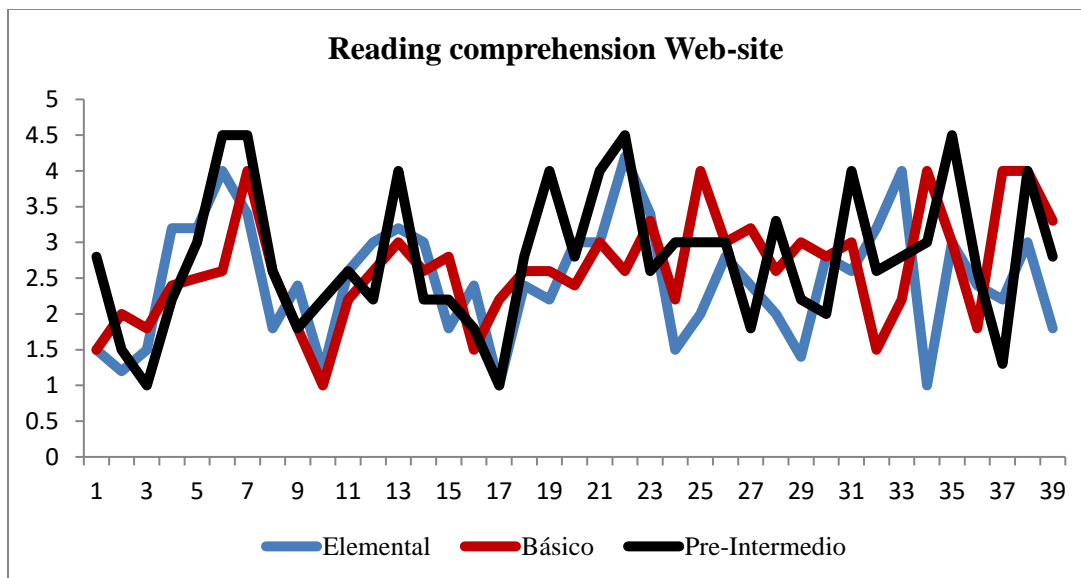


Figura 15: Resultados de comprensión de lectura Web Site.

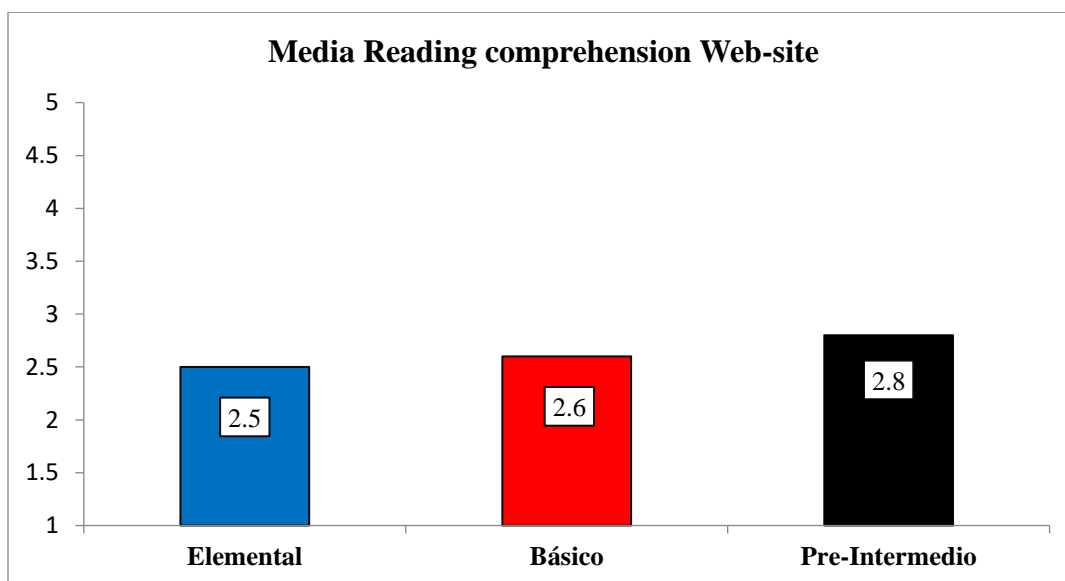


Figura 16: Resultados promedio de comprensión de lectura Web Site.

En la figura 15, se observa una ligera ventaja en la comprensión lectora del idioma inglés del grupo experimental en el nivel pre-intermedio, mediante el uso de la Web Site.

En la tabla 20, así como en la figura 16, muestran que los resultados en promedio por niveles de comprensión de lectura en la Web Site, no difieren significativamente. Esta afirmación

se prueba estadísticamente usando la técnica de análisis de varianza a una vía de clasificación. Los resultados se resumen en la tabla 21.

La hipótesis de interés es:

$H_0$  : Los resultados promedios de los niveles de lectura Web Site son iguales. Vs.

$H_1$  : Hay por lo menos un par de resultados promedios de nivel de lectura Web Site diferentes.

Tabla 21

*Análisis de varianza de los niveles de comprensión de lectura Web Site.*

<i>Fuentes de variación</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Cuadrados medios</i>	<i>F</i>	<i>Probabilidad d</i>	<i>Valor crítico para F</i>
<b>Niveles</b>	1,8504	2	0,9252	1,2577	0,2882	3,0759
<b>Error</b>	83,8641	114	0,7357			
<b>Total</b>	85,7145	116				

Se puede notar en la tabla 21 que el valor  $F$  obtenido con base en los datos 1,2577 no supera al valor  $F$  tabulado 3,0759; lo que indica que la hipótesis de interés no se rechaza estadísticamente. Por lo tanto, con un nivel de significancia del 5%, los resultados promedios de nivel de lectura Web Site son iguales estadísticamente. Lo anterior nos deja ver que el grupo experimental está respondiendo de manera similar en cada nivel de lectura del idioma inglés.

#### 4.7 **Discusión de resultados.**

El objetivo principal de este estudio fue “determinar la incidencia del uso de mediaciones tecnológicas en los niveles de comprensión lectora en el idioma inglés de los estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa José María Berástegui en el corregimiento de Berástegui, municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba)”. Los hallazgos que se presentaron en el capítulo de resultados dan cuenta de la efectividad del uso de las mediaciones

tecnológicas para procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades lectoras, especialmente en lo que se refiere a la comprensión de textos en inglés. La hipótesis fue apoyada por el análisis estadístico de la prueba de comprensión lectora, donde se muestra que pese a que los dos grupos (control y experimental) tuvieron diferencias significativas, el grupo experimental supero al de control. Así mismo, las correlaciones que se detectaron entre el puntaje obtenido en el post-test, la frecuencia de uso de los recursos digitales, mediaciones tecnológicas, y la calificación promedio en las actividades multimedia, respaldan la hipótesis propuesta. Estos resultados son coherentes con los resultados obtenidos por otras investigaciones de estudiantes con dominio bajo del inglés, lo que resulta ser efectivo para lograr mejoría en la comprensión de textos en idioma inglés, (Carrillo, 2010; Gomez *et al.*, 2013).

Los resultados mostrados en la figura 6, dan cuenta del nivel de comprensión lectora de los estudiantes en los 2 grupos, de control y experimental, antes la intervención, el cual es casi igual y que corresponde al nivel principiante en el nivel del Marco común de referencia (A1). Esto fue determinado por el examen diagnostico (ICFES) aplicados en ambos grupos antes de la intervención.

En el grupo de control, se aprecia en la gráfica 4, que los resultados del pre-test y el de post test, no muestran diferencias significativas, en tanto que a este grupo no se le aplicó ningún tratamiento, ( [Md =1,5] y después [Md = 2] de implementar la clase magistral ( $Z = -2.190$ ,  $p < 0.05$ ). Mientras que en la gráfica 5 los resultados de las pruebas muestran la diferencia del desempeño de los estudiantes antes de la aplicación del tratamiento con mediaciones tecnológicas y el resultado final del desempeño de los estudiantes medido con la prueba post- test después de haberse aplicado las mediaciones. Grafica 5 (antes [Md = 1,5] y después [Md = 3,5] de aplicar herramientas tecnológías ( $z = -5.481$ ,  $p < 0.05$ ).

Lo que significa que las mediaciones influyeron significativamente para que los estudiantes mejoraran su desempeño en la comprensión lectora en Inglés como se evidencia en la figura 7,

donde se muestran los resultados de las mediciones efectuadas en los grupos de control ( $Md = 2$ ) y experimental ( $Md = 3.5$ ) después de implementar la intervención ( $z = -5.682, p < 0.05$ ).

Además de presentarse los resultados en términos de datos estadísticos comparativos, se puede analizar el resultado del desempeño de los estudiantes en términos del aumento del nivel de comprensión lectora según el Marco Común Europeo (MCER), el cual paso de ser nivel principiante A1, al nivel Básico A2 y algunos incluso pre intermedio, en el grupo experimental.

De acuerdo con la valoración de las diferencias estadísticas significativas en los grupos, indica que la estrategia aplicada con mediaciones tecnológicas con un análisis estadístico con dos tipos de pruebas no paramétricas denominadas: Prueba no paramétrica de Wilcoxon y la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney produjo efectos positivos en la variable dependiente comprensión lectora en inglés. Estos efectos se produjeron en el sentido esperado: en la pre-prueba para el grupo control y experimental, no obtuvieron diferencias significativas, para la pos-prueba el grupo experimental obtuvo una importante mejora superando al grupo control, corroborándose que la intervención con el uso de mediaciones tecnológicas en el aula si da resultados positivos.

En cuanto a los resultados mostrados por cada mediación, se evidencia que los datos arrojados en el uso de la primera mediación APP, (English Reading Comprehension App) no son significativamente diferentes, en las 3 lecturas realizadas, como lo muestra la figura 11, en contraste con los resultados arrojados por el uso de la segunda mediación Reading (Comprehension On-line) que muestra un significativo avance de los estudiantes en el desempeño de comprensión lectura en la 2 lectura, como se evidencia en la figura 13, y finalmente se muestra el resultado de la aplicación de la tercera mediación, que fue una Web Site, los rangos de avance de los estudiantes en su desempeño fueron subiendo en pequeña escala durante las 3 lecturas aplicadas como se muestra en la figura 16.

Lo que podría significar que los estudiantes respondieron mejor a la aplicación de la mediación (Reading Comprehension On-line ) para avanzar en su nivel de comprensión de textos en inglés. Estos resultados se alinean con la investigación realizada por Marzban (2011) quien concluye que trabajar con herramientas tecnológicas mejora significativamente la comprensión lectora en inglés.

En general, el presente estudio cuasi experimental de tipo cuantitativo se realizó con la participación de 75 alumnos del grado décimo de la Institución Educativa José María Berástegui, se puede considerar que los datos que aporta la presente investigación puede ser extrapolable a muestras de personas con característica similares.

Los resultados son diferentes tanto en el grupo de control como en el grupo experimental, debido a la manera en que se hizo la apropiación de las mediaciones y los resultados obtenidos, los cuales difieren cuando se interviene con clase tradicional (Solo uso de fotocopias, textos y sin apropiación tecnológica, respectivamente; además, se debe considerar que cada actividad desarrollada con las mediaciones, conllevó al mejoramiento en los resultados académicos. Esto quiere decir, que son concordantes con la planificación de la clase.

Las actividades aplicadas con las herramientas tecnológicas, inciden de manera significativa en relación con las actividades aplicadas en la clase tradicional en la comprensión lectora del idioma inglés en alumnos de grado Décimo de la Institución Educativa José María Berástegui, ya sea por lo novedoso o motivante que resultan las tecnologías hoy día tanto en los alumnos como el docente.

### **Resultados emergentes durante la intervención**

Queda decir, que durante la intervención con el uso de las mediaciones tecnológicas los estudiantes contaron a su vez con un proceso de retroalimentación, ya que se realizaban actividades tanto dentro como fuera del aula de clases, los alumnos desde sus hogares podían acceder a la plataforma y practicar con las lecturas , en la institución se utilizaban escenarios al aire libre, trabajo en equipo por parte de los estudiantes en el aula virtual donde trabajaban lecturas, de igual

forma la docente en el aula de clases trabajaba en conjunto con ellos por medio de socializaciones de las lecturas desde la microestructura ( conexiones que dan coherencia) del texto leído hasta la macroestructura (tema del texto) así mismo de dichas lecturas se desprendían una serie de interrogantes (preguntas de selección múltiple), las cuales eran socializadas para tener una mayor retroalimentación, puesto que se ponían en evidencia diferentes puntos de vista.

Por otro lado, la docente le mostraba a los estudiantes proyecciones en el video- beam y les explicaba cada inquietud que surgía en el momento de la intervención, además de la retroalimentación los estudiantes se enfrentaron a grandes retos, debido que en una de las sesiones tuvieron que trabajar a contra reloj, lo cual les permitió mayor concentración. Cabe decir que los estudiantes tuvieron durante la intervención una buena disposición que fue un factor relevante para alcanzar los objetivos que inicialmente se trazaron.

## CAPÍTULO V

### 5. Conclusiones y Recomendaciones

#### 5.1. Conclusión

En síntesis, y realizando un balance de las mediaciones aplicadas a los estudiantes del grado 10° de la Institución Educativa José María Berástegui, se puede resaltar que se logró de manera positiva una intervención en lo asociado a la parte de comprensión de textos desde el área de inglés, buscando siempre la colaboración e integración de todos y cada uno de los participantes.

Un factor que determinó esto fue la implicación de aspectos tecnológicos y mediados por las Tics, ya que, gracias a ellos, se propició al mejoramiento de la comprensión lectora, específicamente desde el área de inglés, para que los estudiantes sean mucho más competentes o responsables con sus conocimientos y la manera en que los utilizan. Esto se evidenció en el carácter innovador y funcional que representan las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta dinamizadora de las actividades de aprendizaje. Teniendo en cuenta que desde temprana edad se debe potenciar las capacidades de los educandos de nuestra escuela, más cuando se realizan actividades de carácter pedagógico que incentiva su aprendizaje.

Uno de los aspectos que se logró mejorar, es el relacionado al Rol del Docente. Pues, se realizaron avances durante el proceso de la implementación de las mediaciones, ya que los docentes abandonaron las posturas rígidas frente a la articulación de la tecnología a las prácticas de enseñanza, construyendo una experiencia más interactiva con los estudiantes; esto se hace evidente durante el desarrollo de las clases, la ambientación del entorno académico, durante la puesta en marcha de las actividades y cuando se constataron los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Por lo que las TIC no funcionan por sí mismas, son un medio para los procesos de

enseñanza-aprendizaje en el aula. De hecho, la combinación entre las tecnologías y los medios utilizados para la enseñanza es lo que ha dado origen a las media de su impacto de penetración, lo último y lo nuevo están adquiriendo valor en sí mismo, sin saber algunas veces sobre su utilidad y desconocer, e incluso ni siquiera planteárnoslo, si la nueva relación a su predecesora ( Cabrero, 1996).

Otro aspecto relevante es que las mediaciones tecnológicas replantean los roles de los maestros y estudiantes incluso de las instituciones educativas, donde el maestro debe asumir el rol de moderador, tutor virtual y orientador, acorde con una formación para que se adapte a estas nuevas configuraciones de escenarios educativos (Marín & Armentia, 2009). Cuando la mediación tecnológica de la comunicación se convierte en estructural, no se concibe solamente instrumental, por tanto deviene más que en artefactos “a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras” (MartínBarbero et ál., 2005: 24).

También, se logra evidenciar mayor apropiación del Proyecto Educativo Institucional en los ambientes de aprendizaje diseñados por los docentes, en los cuales se le concede un rol importante a las TICS en la generación de aprendizajes genuinos y pertinentes con el contexto escolar.

En este aspecto, se puede resaltar que el docente dejó de ser la figura central en el proceso educativo, para pasar a ser un mediador entre el conocimiento y el educando, en el diseño de clases se tuvo en cuenta aspectos como estrategias de aprendizaje, contexto educativo, apropiación de los conocimientos, valoración de los intereses obstrucciónales de los estudiantes, entre otros aspectos. Todo esto evidenciado en las sesiones de trabajo realizadas durante la investigación y las planeaciones previas. Además, propicia en sus actividades la reflexión en sus alumnos y la transversalidad de distintos saberes.

En lo que a la aplicación de las mediaciones tecnológicas respecta, se resalta que al finalizar su ejecución se evidenció mejoras en cuanto a la comprensión lectora en el área de inglés por parte de los estudiantes. Esto se hace evidente en las cifras y porcentajes analizados en el apartado de los resultados. En consecuencia de lo anterior, la actividad de lectura dentro las clases lograron que los estudiantes leyeran comprensivamente textos en inglés asociados a diversas temáticas, lo cual podían hacer de manera individual.

Ahora bien, al momento de dar por finalizada el uso de las mediaciones tecnológicas, los docentes, estudiantes y la Comunidad Educativa en general, logró apropiarse del vinculando a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el modelo pedagógico, la interdisciplinariedad y la transversalidad de la asignatura, permitiendo ser un ejemplo para los demás docentes de la institución como referente que favorece a fortalecer los procesos de lectura y comprensión textual en las prácticas de aula y en el desarrollo de las competencias lectoras de los educandos.

Un elemento innovador, y de gran fuerza dentro de la aplicación, fue la implementación de las mediaciones tecnológicas, lo cual generó en los educandos mayor interés en las temáticas abordadas y la vinculación de los procesos de comprensión lectora, como un valor agregado en el proceso de aprendizaje de los jóvenes. Además, la utilización de la App (primera mediación) y de "Reading Comprehension On line" (segunda mediación), se permitió el análisis del proceso de comprensión de lectura en inglés por los estudiantes. Como complemento, se tuvo la tercera mediación "Reading Comprehension Web Site", para el mejoramiento del vocabulario.

Es de resaltar que durante cada etapa, con la puesta en marcha de las mediaciones, se buscaba propiciar en los estudiantes el mejoramiento de las competencias lectoras desde el área de inglés, para lo cual, se requería el reconocimiento de vocabulario específico, el cual fue transmitido y adquirido durante la clase. Y Luego, se socializan con los compañeros del grupo para reconocer los errores que se cometieron y volver a releer. Vale la pena recalcar que estas mediaciones están

todas diseñadas en idioma inglés y que por esta razón la docente antes de cada sesión de aplicación se permitía dar pequeñas instrucciones en la lengua materna (español).

Debido a todo lo anterior, se tienen que estas mediaciones, ayudaron a motivar durante el desarrollo y aplicación de las mismas, lo que sirvió para el fomento de la comprensión de lectura de los estudiantes. Asimismo, con la implementación de las lecturas, los educandos alcanzaron indicadores tales como: entender las ideas específicas en cada texto y encontrar información específica, y también a encontrar y entender vocabulario desconocido en las lecturas.

En lo concerniente a la transversalidad de las mediaciones, se evidenció que, el trabajo desarrollado fue propicio dentro de la planeación curricular, la aplicación del modelo pedagógico, en la implementación en las prácticas de aula y dentro de las metodologías institucionales. Por ello, se hace pertinente reconocer dentro del clima académico que es necesario tener en cuenta los recursos tecnológicos con que cuenta la institución todo con el fin de realizar una verdadera transformación académica, pedagógica y social a través del desarrollo de las mediaciones tecnológicas y estrategias didácticas. En general, con la transversalidad se favoreció al desarrollo de una apropiación del conocimiento y a una dinámica de colaboración entre los docentes. Gracias a ella, se logró obtener ahorro del tiempo, organización en el trabajo de equipo, gestión del clima laboral, entre otros. Y es que dentro de las relaciones entre los estudiantes y docentes, la transversalidad permite una mayor capacidad de respuesta y aprovechamiento de las habilidades desarrolladas por parte de los estudiantes. Es así que el desarrollo de las mediaciones tecnológicas propuestas permiten darle solución a las problemáticas dentro del aula.

Por lo planteado en párrafos anteriores, se puede resaltar que la escuela en la actualidad debe apuntar a contar con maestros mediadores entre el conocimiento, las habilidades, la práctica, conociendo los fenómenos que se dan en el aula, interpretándolos y comprendiéndolos, teniendo en cuenta métodos, técnicas, procedimientos claros para quien enseña; el cual debe poseer capacidades como una actitud interrogadora permanente, indagación continua, reflexiva, auto

correctiva sobre sus prácticas en el aula, capacidades que busquen incentivar el trabajo productivo, creativo, con calidad, efectivo, con responsabilidad.

Para tal efecto es necesario cambiar o configurar las creencias y tradiciones que traen consigo, mirando hacia su escenario que es el aula, su contexto y por ende, el proceso de enseñanza aprendizaje. Es de importancia reconocer el papel del maestro en la escuela y su responsabilidad en las contribuciones que realiza al proyecto institucional educativo y el contexto que lo enmarca. Por lo cual, se debe asumir con mucho respeto el deseo de cambio, su transformación personal para posteriormente apuntar a transformar su contexto, rompiendo paradigmas que se encuentra arraigados, que entorpecen el avance de procesos educativos con miras alcanzar la meta que es la calidad educativa.

Por tanto, es necesario tener en cuenta la aplicación de métodos acordes a los avances tecnológicos, las necesidades que requieren los estudiantes en su contexto escolar, ya que se hace urgente tomar la oportunidad que tenemos de educar dejando a un lado la competitividad entre los estudiantes, e inducirlos a trabajar en equipo, adquirir la capacidad de asombro, asumir desafíos prácticos frente a los contenidos e interés por aprender. Es precisamente por todo esto, que es necesario brindarle un espacio sano y seguro que les permita ser ellos, donde muestre sus necesidades, realidades, e imaginarios para así poder ayudarlos a confrontarlo, apelando a que sean conscientes de que son constructores de su historia, de la sociedad en donde viven y que pueden generar grandes cambios a partir de sus talentos, y su marcada diferencia como personas, partiendo de su igualdad en los derechos y deberes en la sociedad.

En conclusión, gracias a las mediaciones tecnológicas se le proporciona al docente muchos aportes y estos apropiados para lograr solucionar problemas en el aula. Como es el de reflexionar e investigar, para mejorar sus prácticas docentes y su relación con el estudiante. De igual modo vincular en sus clases elementos distintos a los tradicionales y hacer uso de las TICS y demás medios audiovisuales.

## 5.2 Recomendaciones

Teniendo en cuenta todo lo analizado en las páginas precedentes, y tomando como referente las categorías de análisis que se han abordado, en este apartado se pueden proponer las siguientes recomendaciones:

**a.** Se propone durante los siguientes años lectivos, trabajar grupos de discusión donde los docentes de las áreas de inglés, Básica Primaria y Básica Secundaria, puedan reunirse en espacios de la institución a través del encuentro de áreas para debatir sobre la implementación de las mediaciones tecnológicas como primer momento.

**b.** Recoger aportes sobre la implementación de mediaciones tecnológicas donde se obtengan más aportes de los estudiantes. Para lo cual se propone un registro de los datos del grupo de discusión, lo que implica un proceso lingüístico de producción de datos en una situación de interacción verbal grabadas y posteriormente transcrito de manera mecanográfica, resultando un texto para analizar.

**c.** Organizar informes como material producido que sea relevante, para aportar a futuras investigaciones.

**d.** Otra sugerencia es la promoción y fomento de la lectura dentro y fuera del aula, específicamente desde la asignatura de inglés, desde los grados de la Básica Primaria hasta la Media Académica, a través de la aplicación de estrategias de lectura en lengua extranjera empleando materiales didácticos innovadores. Con dicha producción se tendrá como fin la interacción e intercambio de saberes y que se permita el mejoramiento de la comprensión lectora desde el área con estudiantes de diferentes grados y de diversas edades.

**e.** Usar mediaciones tecnológicas innovadoras, atendiendo a las necesidades académicas y escolares, el contexto y los recursos con que cuenta la Institución Educativa José María Berástegui, en el municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba). Además, se plantea como sugerencia, tener en cuenta la participación de los miembros de la comunidad académica y escolar en su elaboración.

**f.** Mejorar los procesos de comprensión lectora en el área de inglés, a partir de la implementación de mediaciones tecnológicas acordes con las necesidades académicas dentro de la Institución. Para ello, se sugiere la utilización de los diferentes recursos y dispositivos tecnológicos con que cuenta y dispone la Institución. Asimismo, se sugiere el uso de diferentes recursos pedagógicos con carácter interactivo.

**g.** Se sugiere a los docentes de las diferentes asignaturas, tener en cuenta la transversalidad de las mismas, y de esta manera compartir sus experiencias pedagógicas, en escenarios institucionales creados para el intercambio de saberes pedagógicos que permitan fortalecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

**h.** Socializar los logros alcanzados para que la comunidad académica en general, conozca los diferentes procesos desarrollados dentro y fuera del aula y producir cambios dentro de los niveles de enseñanza – aprendizaje desde la Básica Primaria hasta la Media Académica.

## ANEXOS

### Anexo 1: Pre-Prueba del Grupo Control (Experimental)

INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ MAÍIA BERASTEGUI

PRUEBA PRE-PRUEBA (POST TEST) DEL GRUPO CONTROL (EXPERIMENTAL).

NAME:

DATE:

**I. RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 5 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO**

Lea el artículo y luego responda las preguntas de 1 - 5, marque A, B o C en su hoja de preguntas.

#### My Artistic Adventure

When I was a child in Ireland, I went to bed late, and I could not sleep past six. One morning, I found a Spanish television show with a French man who was painting a beautiful countryside with oil paints.

Right then, I began watching this show. With his quiet voice he explained his natural way of painting, and he quickly made trees and rivers, simply by moving his hand across the paper. He made it look simple and easy, so I thought I could do it by myself.

Every Sunday morning, I would try to paint what he was painting on the screen, but I needed oil paints to make my paintings as beautiful as his. I could not buy oil paints; I was only seven, and my parents would not buy them for me. Then I decided to use my mother's cosmetics and paper for my painting. I was ready to paint my first picture.

After my mum saw what I did with her things, I was told I could not paint again. This put an end to my idea of using food the next time to make a picture. After a while, I stopped watching the French painter. It was difficult for me to simply watch him when I was unable to paint my own pictures.

1. Where was the painter from?

- A Ireland
- B. Spain
- C. France

2. She was mostly excited by the
- A A.painter's ability.  
 B B.painter's voice.  
 C.painter's show.
3. How often did she watch the show?
- A.three times a week  
 B.once a week  
 C.twice a week
4. She could not get oil paints because she
- AA. didn't speak  
 B. spanish was too young.  
 CC.always watched TV.
5. Stopping painting was
- AA.the painter's idea.  
 B B.her mother's order.  
 C C.her own decision.

## II. RESPONDA LAS PREGUNTAS 6 A 10 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

Lea el texto y las preguntas de la siguiente parte.

En las preguntas 6 – 10, marque A, B, C o D en su hoja de preguntas.


**Janet's Experience**

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

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

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

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



6. What is the writer trying to do in this article?
- A. encourage tourists to visit Japan

- B.** invite colleagues to learn Japanese
- C.** describe her job in Japan
- D.** share her curious experiences in Japan
7. What can the reader find in this article?
- A.** facts about Japanese culture
- B.** ways to take a taxi in Tokyo
- C.** an amusing story about a foreigner
- D.** how to order food in restaurants
8. One of the ideas presented in the text is that
- A.** it is difficult to share a house with colleagues.
- B.** she quickly felt comfortable with the culture.
- C.** Japanese taxi drivers can speak English.
- D.** she got to work on foot because she likes running.
9. The writer's family and close friends thought that she
- A.** would be treated badly by colleagues.
- B.** would enjoy the Japanese culture and way of life.
- C.** would not be able to make friends.
- D.** would miss them and would return before time.
10. The most suitable note for the writer's employers would be:

**A.**

I am very grateful  
for the amazing experience  
you gave me.

I will tell people all  
about Japanese culture!

**B.**

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

**C.**

It was a pleasure to work  
for your company.

Next time, I suggest  
providing a map for

**D.**

I am really happy because it  
is time to leave Japan.

I hope you are satisfied with  
my work.

Tomado de prueba saber 11(ICFES) 2012-2014

## ANEXO 2. Planeación de Clases grupo experimental 1

### INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ MARÍA BERASTEGUI LESSON PLAN

**STUDENT TEACHER:** \_\_\_\_\_  
**SCHOOL:** \_\_\_\_\_ **GRADE:** \_\_\_\_\_ **HOURS/WEEK:** \_\_\_ **UNIT**  
**TITLE:** \_\_\_\_\_ **LESSON DATE:** \_\_\_\_\_ **TIME:** \_\_\_\_\_

TASK/PROJECT/PROBLEM	Performance Indicators	Lesson Teaching Points
Demonstration of text understanding through a role play	Students will be able to: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Read and understand the specific ideas in a text</li> <li>• Find specific information in a text</li> <li>• Use sentences and words context to find the meaning of unknown vocabulary words</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Review reading strategies.</li> <li>• Underline unknown vocabulary words strategy</li> <li>• Meaning from context</li> </ul>

### INSTRUCTIONAL ACTIVITIES

Warm up	Resources/Materials	Time
---------	---------------------	------

<p>Teacher held a warm up session; in order to motivate the students and focus their attention to the topic she showed a video with different pictures. Looking at the pictures students should logically think and guess the topic of the lesson. Teacher also reviews reading strategies in class and asked brainstorming questions about the Nature and discussion was held in the classroom.</p>	<p>Projector computer</p>	<p>90mins</p>
<p><b>Core activities</b></p> <p><b>Pre-reading:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guessing the meaning. Teacher showed a video of the pictures of nature and asked students to guess the meaning of these.</li> </ul> <p><b>While reading:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The teacher asks students to underline vocabulary in order to identify the unknown words and Identification of main Ideas in the text.</li> </ul> <p><b>Post reading</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Scanning: Teacher asked students to read the text and search for information already given in the questions, identifying main ideas of the text, then to find specific pieces of information.</li> <li>• Reporting the answers to the questions related to the content of the reading</li> </ul>	<p>Computer Tablets Board</p>	

<p><b>Closure</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Role play: Teacher asked 1 student to be a journalist and take interviews from his classmates about the nature.</li> <li>• Give feedback if necessary</li> </ul>		

**ASSESSMENT:**

The students will answer the given questions by finding the words using the vocabulary in the text.

**REFLECTIONS AFTER LESSON IMPLEMENTATION – FOLLOW UP:**

Reading is an excellent way for students to make progress in language learning and implementing different pre-, while, post reading activities not only practical to integrate the other skills, but also very beneficial and effective way of developing students reading and understanding comprehension.

**OBSERVATIONS AND COMMENTS:**

While doing reading activities students were highly motivated, participated in pair work and group works and enjoyed doing different tasks.

---

 Formative Supervisor's Signature

---

 Advisor's Signature

**ANEXO 3 :Planeación de Clases grupo experimental 2**
**INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ MARÍA BERASTEGUI  
LESSON PLAN**
**STUDENT TEACHER:** \_\_\_\_\_

**SCHOOL:** \_\_\_\_\_ **GRADE:** \_\_\_\_\_ **HOURS/WEEK:** \_\_\_ **UNIT**
**TITLE:** \_\_\_\_\_ **LESSON DATE:** \_\_\_\_\_ **TIME:**

<b>TASK/PROJECT/PROBLEM</b>	<b>Performance Indicators</b>	<b>Lesson Teaching Points</b>
Demonstration of text understanding answering comprehension questions through a platform.	Students will be able to: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Read and understand the specific ideas in a text</li> <li>• Find specific information in a text</li> <li>• Use sentences and words context to find the meaning of unknown vocabulary words</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Using context clues, rereading and scanning strategies.</li> </ul>

## INSTRUCTIONAL ACTIVITIES

Warm up	Resources/Materials	Time
<p>Teacher held a warm up session; in order to motivate the students and focus their attention to the topic she showed a video with different pictures. Looking at the pictures students should logically think and guess the topic of the lesson. Teacher also reviews reading strategies in class and asked brainstorming questions about the topic and discussion was held in the classroom.</p>	<p>Projector computer</p>	<p>90mins</p>
<p><b>Core activities</b> <b>Pre-reading:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guessing the meaning. Teacher showed a video of the pictures of nature and asked students to guess the meaning of these.</li> </ul> <p><b>While reading:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The teacher asks students to reread the text and make use of the context clues in order to understand what they are reading.</li> </ul> <p><b>Post reading</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Scanning: Teacher asked students to read the text and highlight the main ideas of the text, then to find specific pieces of information.</li> <li>• Reporting Role play: Teacher asked 1 student to be a journalist and take interviews from his classmates about the nature.</li> <li>• Summarizing: Students summarized the topic in class.</li> </ul>	<p>Computer Tablets Board</p>	

<p><b>Closure</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students draw a picture in relation to the content of the previously reading.</li> <li>• Give feedback if necessary</li> <li>• Was the reading easy?</li> <li>• Why or why not?</li> </ul>		

**ASSESSMENT:**

The students will answer the given questions by finding the words using the vocabulary in the text.

**REFLECTIONS AFTER LESSON IMPLEMENTATION – FOLLOW UP:**

Reading is an excellent way for students to make progress in language learning and implementing different pre-, while, post reading activities not only practical to integrate the other skills, but also very beneficial and effective way of developing students reading and understanding comprehension.

**OBSERVATIONS AND COMMENTS:**

While doing reading activities students were highly motivated, participated in pair work and group works and enjoyed doing different tasks.

--

---

 Formative Supervisor's Signature

---

 Advisor's Signature

#### ANEXO 4: Planeación de Clases grupo control 3

### INSTITUCION EDUCATIVA JOSE MARIA BERASTEGUI LESSON PLAN

**STUDENT TEACHER:** \_\_\_\_\_  
**SCHOOL:** \_\_\_\_\_ **GRADE:** \_\_\_\_\_ **HOURS/WEEK:** \_\_\_ **UNIT**  
**TITLE:** \_\_\_\_\_ **LESSON DATE:** \_\_\_\_\_ **TIME:** \_\_\_\_\_

<b>TASK/PROJECT/PROBLEM</b>	<b>Performance Indicators</b>	<b>Lesson Teaching Points</b>
Demonstration of text understanding answering comprehension questions through printed material.	Students will be able to: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Read and understand the specific ideas in a text</li> <li>• Find specific information in a text</li> <li>• Use sentences and words context to find the meaning of unknown vocabulary words</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Review reading strategies.</li> <li>• Using Context Clues, rereading and scanning strategies.</li> <li>• Identification of main Ideas</li> </ul>

#### INSTRUCTIONAL ACTIVITIES

<b>Warm-up</b>	<b>Resources/Materials</b>	<b>Time</b>
<p>Teacher reviews reading strategies.</p> <p>Students will play a guess game</p> <p>The treasure hunt reading comprehension game does just the trick. To play:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hide different treasures (cards, small balls and beanies) in the classroom or schoolyard.</li> <li>• Divide students in groups and give them a map and a clue sheet to locate the treasure.</li> </ul> <p>The map can be hand drawn or printed. Give unique names to the basic geographic features of the classroom/schoolyard so students can navigate the rain forest or dark caves without getting lost!</p> <p>The first group that finds their treasure wins the game. But they are always welcome to join other teams to help them find their treasures too!</p>	<p>Copies Board</p>	<p>90mins</p>
<p><b>Core activities</b></p> <p><b>Pre-reading:</b></p> <p><b>Story Re-creation!</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Then, teacher Divide students in small groups, and give each group a different story that they'll need to act out in front of the class.</li> <li>2. Prepare or have your students prepare a list of short answers/multiple choices/true or false reading comprehension questions to not only engage the audience, but also to evaluate how well the actors capture the events of the story.</li> <li>3. Finally, once students have had enough time to prepare, it's ShowTime!</li> </ol> <p><b>While reading :</b></p>		

<p>Let's help students to personalize the "read information" in applicable and meaningful manners with fun reading comprehension activities. Students also have to reread the text in order to understand and use the context clues.</p> <p><b>Post reading:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students answer questions on the reading comprehension.</li> <li>• Scanning: Teacher asked students to read the text and highlight the main ideas of the text, then to find a specific pieces of information</li> <li>• Reporting Role play: Teacher asked 1 student to be a journalist and take interviews from his classmates about the nature.</li> </ul>	<p>Copies Markers Board</p>	
<p><b>Closure</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Summarizing: Students summarized the topic in class.</li> <li>• Play a game BINGO using the picture vocabulary cards</li> <li>• Elicit the answers if needed give some advice</li> <li>• Give some homework.</li> </ul>	<p>Board and markers</p>	
<p><b>ASSESSMENT:</b> The students will answer the given questions by finding the words using the vocabulary in the context</p>		

**REFLECTIONS AFTER LESSON IMPLEMENTATION – FOLLOW UP:**

Think that you are in 2060. Try to guess the effect of reading comprehension problem. Write a letter to your friend telling him or her some causes and effects of reading comprehension problems in your school.

**OBSERVATIONS AND COMMENTS:**

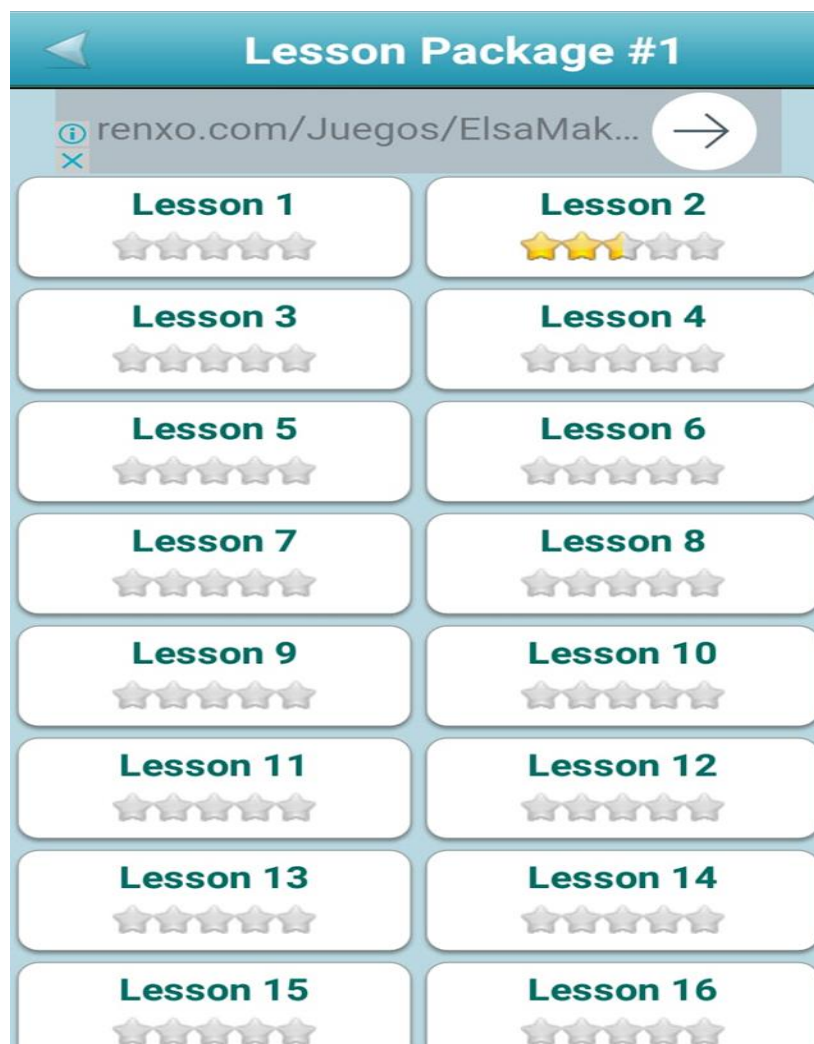
---

Formative Supervisor's Signature

---

Advisor's Signature

## Anexo 5: Lecturas Aplicadas Mediante la Reading Comprehension App



## Anexo 6: Ejemplo de Reading Comprehension App

The screenshot shows a mobile application interface for a reading comprehension lesson. At the top, a blue header bar contains a back arrow, the text "Lesson 2", and a "Finish" button with a checkmark icon. Below the header, a text box contains the following passage: "Enrico Fermi's theory of the 'weak force' introduced the last of the four basic forces known in nature - gravity, electromagnetism, and (operating within the nucleus of the atom) the strong force and the 'weak force.'" A quote icon is located at the bottom right of the text box. Below the text, the question "Fermi's contributions to physics led to" is displayed. Four radio button options are listed: A. an understanding of gravity, B. the building of the atom bomb, C. an understanding of electromagnetism, and D. the "weak force." Option B is highlighted with a green background, and option D is highlighted with a red background. At the bottom of the question area, there is a browser address bar showing "renxo.com/Juegos/ElsaMak..." with a right arrow button. The bottom-most bar is light blue and contains a left arrow, the text "Question 4/4", and a right arrow.

Lesson 2 Finish

Enrico Fermi's theory of the "weak force" introduced the last of the four basic forces known in nature - gravity, electromagnetism, and (operating within the nucleus of the atom) the strong force and the "weak force."

**Fermi's contributions to physics led to**

A. an understanding of gravity.

B. the building of the atom bomb.

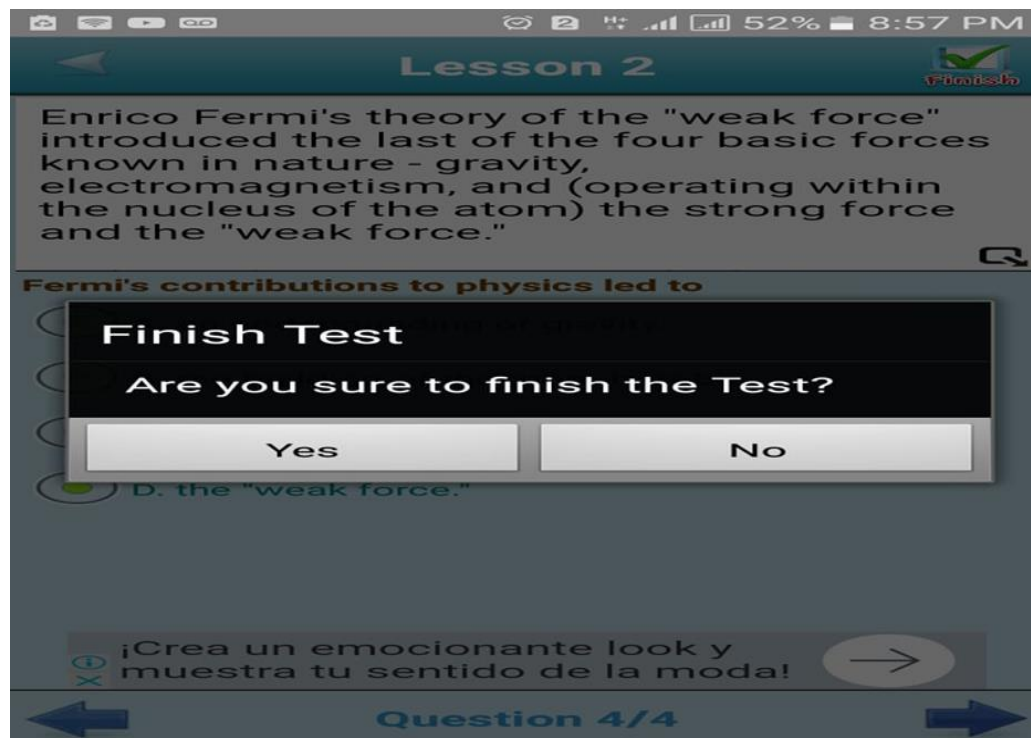
C. an understanding of electromagnetism.

D. the "weak force."

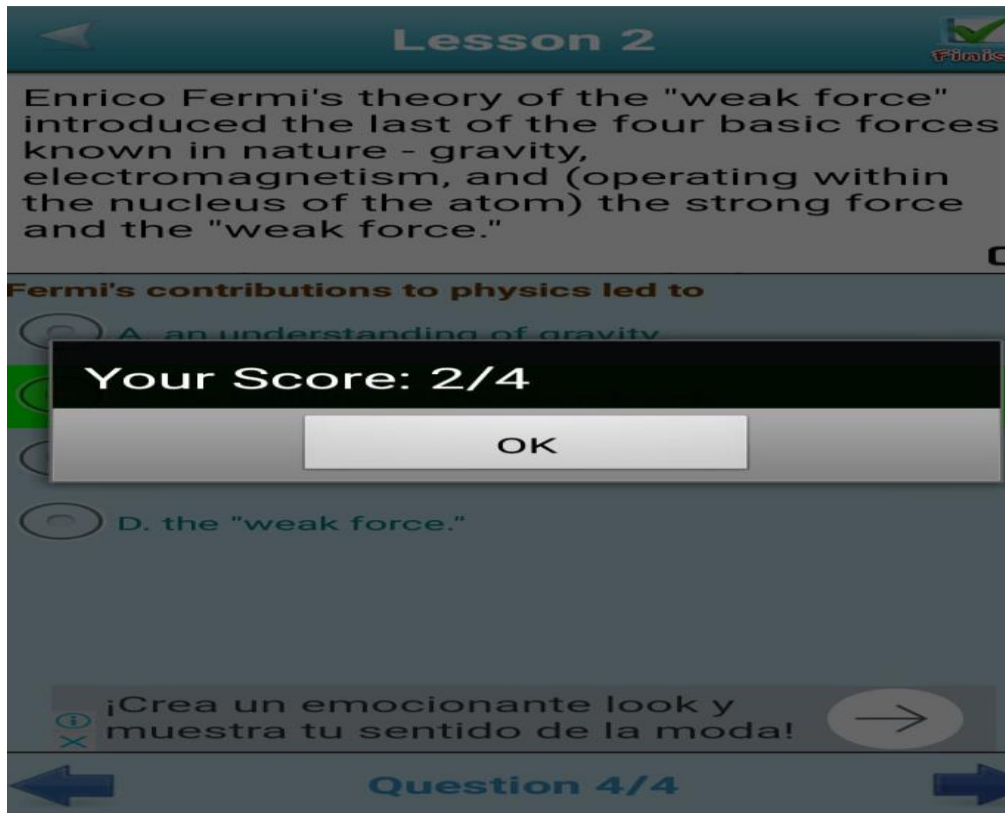
renxo.com/Juegos/ElsaMak... →

Question 4/4

## Anexo 7: Finalización de la Reading Comprehension App



## Anexo 8: Resultados de la Reading Comprehension App



## Anexo 9: Reading Comprehension on line

### Reading Comprehension Test 01

#### Question 1.

For many years people believed that the cleverest animals after man were chimpanzees. Now, however, there is proof that dolphins may be even cleverer than these big apes.

Although a dolphin lives in the sea it is not a fish. It is a mammal. It is in many ways, therefore, like a human being.

Dolphins have a simple language. They are able to talk to one another. It may be possible for man to learn how to talk to dolphins. But this will not be easy because dolphins can not hear the kind of sounds man can make. If man wants to talk to dolphins, therefore, he will have to make a third language which both he and the dolphins can understand.

Dolphins are also very friendly towards man. They often follow ships. There are many stories of dolphins guiding ships through difficult and dangerous waters.

Question 1: Which animals do people think may be the cleverest?

Chimpanzees

A

Dolphins

B

Big apes

C

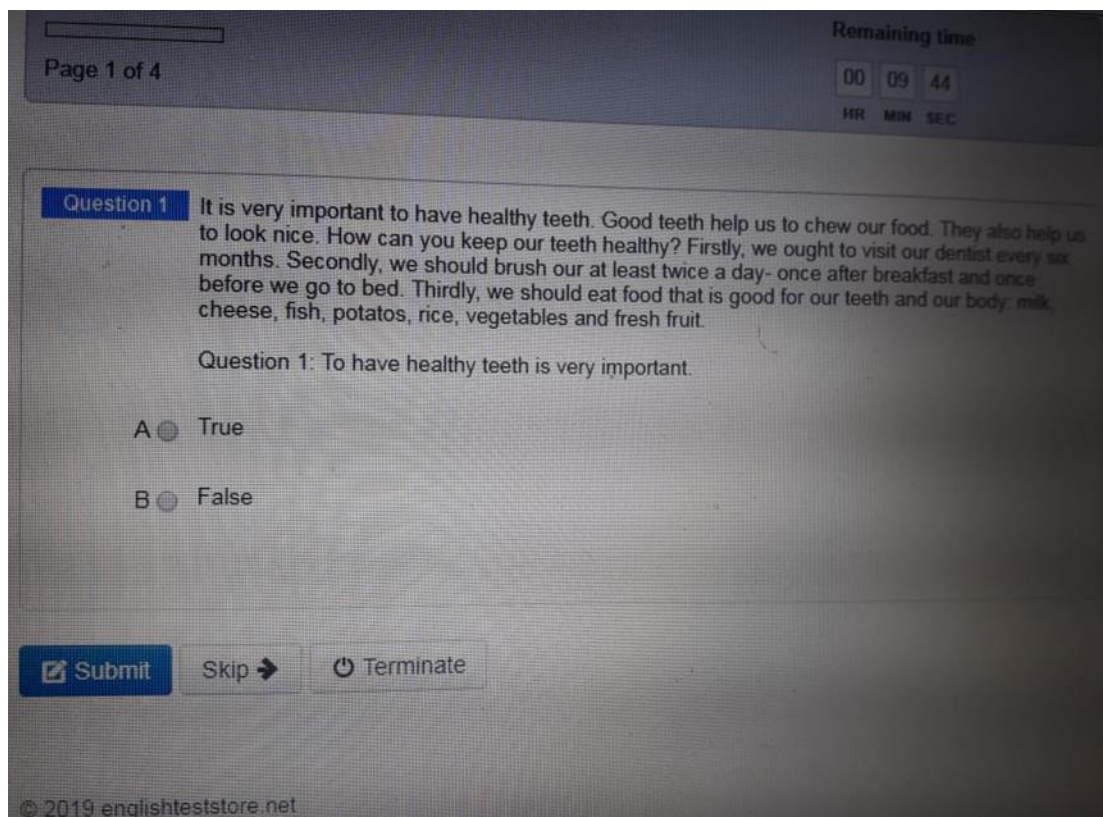
Mammals

D

**Very Good! Correct.**

#	Answer	Correct answer	Your answer
1.	Chimpanzees		
2.	Dolphins	✓	
3.	Big apes		
4.	Mammals		

## Anexo 10: Ejemplo de Reading Comprehension on line



The screenshot shows a digital test interface. At the top left, it says "Page 1 of 4". At the top right, there is a "Remaining time" section with a digital clock showing "00 09 44" and labels "HR MIN SEC" below it. The main content area contains a reading passage and a question. The passage is titled "Question 1" and discusses the importance of healthy teeth and provides advice on dental visits, brushing, and diet. Below the passage is a question: "Question 1: To have healthy teeth is very important." with two radio button options: "A True" and "B False". At the bottom of the interface, there are three buttons: "Submit" (with a checkmark icon), "Skip" (with a right arrow icon), and "Terminate" (with a power icon). A copyright notice "© 2019 englishteststore.net" is visible in the bottom left corner.

Page 1 of 4

Remaining time  
00 09 44  
HR MIN SEC

**Question 1** It is very important to have healthy teeth. Good teeth help us to chew our food. They also help us to look nice. How can you keep our teeth healthy? Firstly, we ought to visit our dentist every six months. Secondly, we should brush our at least twice a day- once after breakfast and once before we go to bed. Thirdly, we should eat food that is good for our teeth and our body: milk, cheese, fish, potatos, rice, vegetables and fresh fruit.

Question 1: To have healthy teeth is very important.

A  True

B  False

© 2019 englishteststore.net

## Anexo 11: Reading Comprehension Web Site

Maestro: ROJAS Clase: EXPERIMENTAL GROUP DRHLDRL7  
 Estudiante VEGA CARVAJAL, JUAN PABLO

Ted Robinson has been worried all the week. Last Tuesday he received a letter from the local police. In the letter he was asked to call at the station. Ted wondered why he was wanted by the police, but he went to the station yesterday and now he is not worried any more. At the station he was told by a smiling policeman that his bicycle had been found. Five days ago, the policeman told him, the bicycle was picked up in a small village four hundred miles away. It is now being sent to his home by train. Ted was most surprised when he heard the news. He was amused too, because he never expected the bicycle to be found. It was stolen twenty years ago when Ted was a boy of fifteen.

Question: Which of the following statements is not true?

- The police asked Ted to go to their station.
- The policeman told Ted the good news five days ago.
- Ted is 35 years old now.
- Ted is no longer anxious.

OK

## Anexo 12: Bienvenida de Reading Comprehension Web Site

readingcomprehension HOME ELEMENTARY READING PRE-INTERMEDIATE READING INTERMEDIATE READING

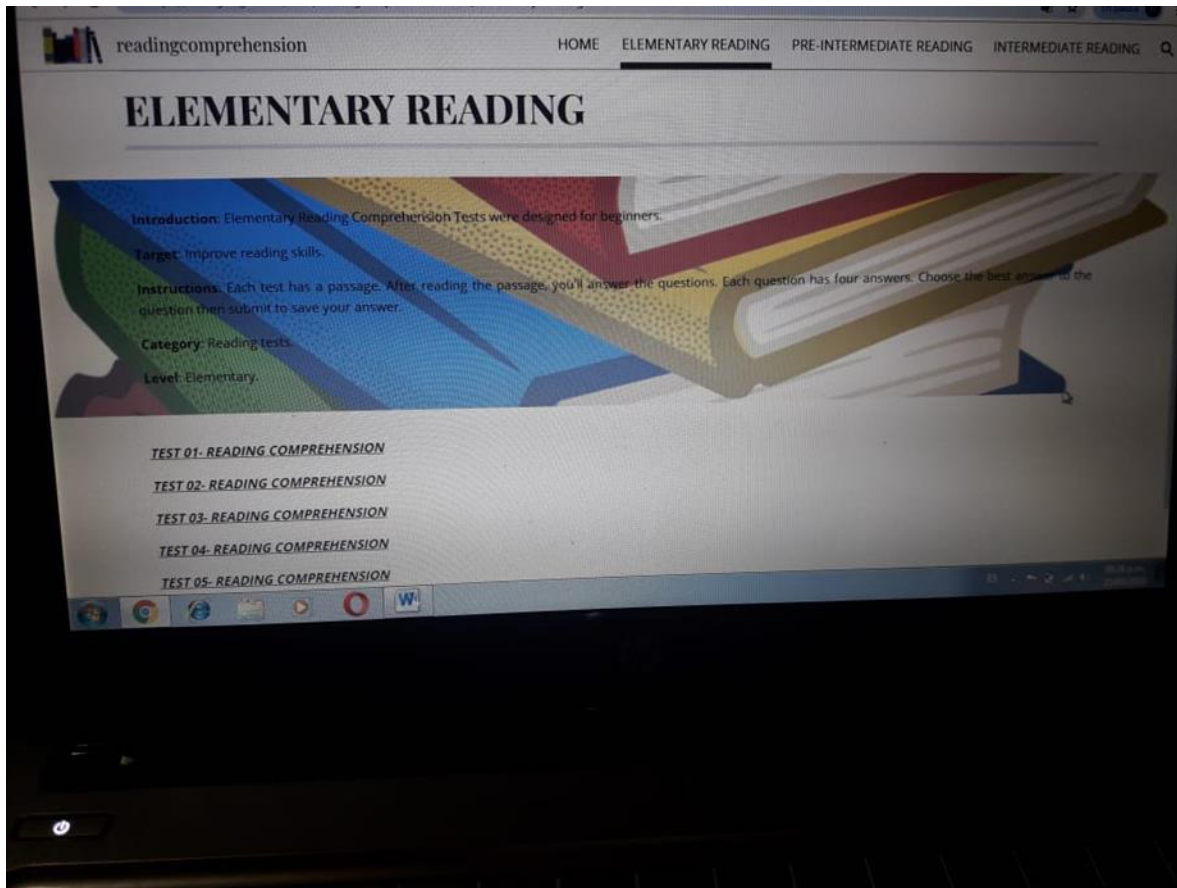
# READING COMPREHENSION

WELCOME TO OUR READING COMPREHENSION SITE

This website was created for students who want to learn and improve their reading comprehension skills through the use of the information and communication technologies; here you are going to find some activities and exercises in order to achieve this purpose.

Now get ready to learn, enjoy and have fun!

## Anexo 13: Reading Comprehension Website Nivel Elementary



The image shows a computer monitor displaying a website for reading comprehension tests. The website has a navigation bar with the following links: HOME, ELEMENTARY READING, PRE-INTERMEDIATE READING, and INTERMEDIATE READING. The main heading is "ELEMENTARY READING". Below the heading is a large graphic of several books stacked on top of each other. To the left of the books, there is a list of information about the tests:

- Introduction:** Elementary Reading Comprehension Tests were designed for beginners.
- Target:** Improve reading skills.
- Instructions:** Each test has a passage. After reading the passage, you'll answer the questions. Each question has four answers. Choose the best answer to the question then submit to save your answer.
- Category:** Reading tests.
- Level:** Elementary.

Below this information, there is a list of five tests:

- TEST 01- READING COMPREHENSION*
- TEST 02- READING COMPREHENSION*
- TEST 03- READING COMPREHENSION*
- TEST 04- READING COMPREHENSION*
- TEST 05- READING COMPREHENSION*

The bottom of the screen shows a Windows taskbar with several application icons and a system tray on the right.

### Anexo 14: Datos del grupo control

<i>Grupo</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Pretest</i>		<i>Postest</i>		<i>XY</i>
		<i>X</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>Y</i>	<i>Y<sup>2</sup></i>	
<i>Control</i>	1	2	4	3	9	6
	2	2,5	6,25	2	4	5
	3	1	1	1	1	1
	4	1,5	2,25	2	4	3
	5	2	4	2	4	4
	6	1	1	2	4	2
	7	2	4	2	4	4
	8	2,5	6,25	2,5	6,25	6,25
	9	1,5	2,25	2,5	6,25	3,75
	10	2	4	3	9	6
	11	3,5	12,25	4	16	14
	12	1	1	1,5	2,25	1,5
	13	1	1	1	1	1
	14	1	1	1	1	1
	15	1	1	2	4	2
	16	2	4	1,5	2,25	3
	17	4	16	3,5	12,25	14
	18	1,5	2,25	2	4	3
	19	1,5	2,25	2	4	3
	20	2,5	6,25	1	1	2,5
	21	1	1	1	1	1
	22	1	1	2	4	2
	23	1,5	2,25	2	4	3
	24	1	1	1,5	2,25	1,5
	25	1,5	2,25	1	1	1,5
	26	2	4	1,5	2,25	3
	27	3,5	12,25	3,5	12,25	12,25
	28	1,5	2,25	4	16	6
	29	2	4	2,5	6,25	5
	30	2	4	2	4	4

	31	1	1	1	1	1
	32	2	4	1	1	2
	33	2	4	2,5	6,25	5
	34	1,5	2,25	1,5	2,25	2,25
	35	1	1	2	4	2
	36	3	9	3,5	12,25	10,5

### Anexo 15: Datos del grupo experimental

<i>Experimental</i>	7	2,5	6,25	3	9	7,5
	8	1,5	2,25	3,5	12,25	5,25
	9	1	1	3	9	3
	0	1,5	2,25	2	4	3
	1	1	1	3,5	12,25	3,5
	2	1	1	4	16	4
	3	1	1	2	4	2
	4	1,5	2,25	3,5	12,25	5,25
	5	1,5	2,25	3	9	4,5
	6	2	4	3,5	12,25	7
7	1,5	2,25	3,5	12,25	5,25	

8	3	9	4	16	12
9	2	4	4	16	8
0	1	1	3,5	12,25	3,5
1	2	4	3	9	6
2	3	9	4,5	20,25	13,5
3	1	1	3,5	12,25	3,5
4	2	4	3	9	6
5	1,5	2,25	2	4	3
6	3,5	12,25	4	16	14
7	2	4	3,5	12,25	7
8	1	1	3	9	3
9	2	4	3,5	12,25	7
0	2	4	4	16	8
1	2,5	6,25	4	16	10
2	1	1	3	9	3
3	1,5	2,25	3,5	12,25	5,25
4	2,5	6,25	4	16	10
5	2	4	3	9	6

6	3	9	4,5	20,25	13,5
7	1	1	3,5	12,25	3,5
8	1	1	3	9	3
9	2	4	3,5	12,25	7
0	2,5	6,25	4	16	10
1	1	1	3,5	12,25	3,5
2	1,5	2,25	3	9	4,5
3	1,5	2,25	3,5	12,25	5,25
4	2	4	3	9	6
5	3	9	4,5	20,25	13,5
	<i>134,5</i>	<i>281,75</i>	<i>207,5</i>	<i>650,25</i>	<i>396,75</i>

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Anastasi, A. (1976). Psychological testing. New York: MacMillan Publishing Co.

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa, n.º 7.

After Reading Activity: Rereading with Purpose and Rereading with Predictions(edirected from After Reading)edited by Mary Murray Stowe 8 years, 2 months ago. Recuperado de [http://adolescentliteracyconsiderationpacket.pbworks.com/w/page/29701761/After%20Reading%20Activity%3A%20%20Re-reading%20with%20Purpose%](http://adolescentliteracyconsiderationpacket.pbworks.com/w/page/29701761/After%20Reading%20Activity%3A%20%20Re-reading%20with%20Purpose%20)

Baddeley, A. (1986). Working Memory. Nueva York: Oxford University Press.

Bernhardt, E. (2011). Understanding advanced second-language reading. New York: Routledge

Bacca, E. (2018). Estrategias para el fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora para la lengua extranjera inglés, a través de ambientes de aprendizaje mediado por las TIC.

Universidad de la Sabana, Santa Fe de Bogotá.

Bazurto, C. (2015). La utilización de las TICS como estrategias activas, creativas y recreativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero Inglés en educación Básica de los Colegios Fiscales. Universidad Tecnológica Israel, Ecuador.

Cairney T. (2002) “Enseñanza de la comprensión lectora” ed. Morata, España.

Carranza, M. e Islas, C. (2018). Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. Revista Apertura. Vol.10 No.2 Guadalajara. Recuperado de

<http://dx.doi.org/10.18381/ap.v10n2.1391>

Carrillo, Claudia (2010), “Promoting Tenth Graders’ Reading Comprehension of Academic Texts in the English Class”, *Profile Issues in Teachers Professional Development*, vol. 12, num. 2, pp. 11-32.

Carroll, J. (1978) From comprehension to inference In M.P. Douglass (Ed.), Claremont Reading Conference (Vol. 33) Claremont, C.A: Claremont Graduate School.

Carrell, P. (1989). Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *Modern Language Journal*, 73(2), 121-34.

Carrell, P. (1998). Can reading strategies be successfully taught? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21. Recuperado de [http://jaltpublications.org/old\\_tlt/files/98/mar/carrell.html](http://jaltpublications.org/old_tlt/files/98/mar/carrell.html)

Castells, M. (1995) La ciudad informacional. Tecnologías de la Información, reestructuración económica y proceso urbano-regional. Alianza, Madrid.

Casa P.(2018) Estrategias cognitivas en la comprensión de inglés-lectura en estudiantes universitarios [leocasitas@gmail.com](mailto:leocasitas@gmail.com) Universidad de Cartagena, Colombia Educere, vol. 22, núm. 72. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656041010/html/index.html>

Catalá (2005). Materials per a la comprensió lectora a primària. [Revista de didàctica de la llengua i de la literatura](#), ISSN 1133-9845, [Nº. 35, 2005](#), págs. 29-36

Consejo de Europa. (2001). Departamento de Política Lingüística. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Publicación digital en la web: Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Consejo de Europa. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press.

Cote Perea, P. A., & Sandoval Bustos, D. F. (2019). Las tecnologías de la información, la comunicación y la formación inicial del docente de lenguas extranjeras. Retrieved from. Recuperado de [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas/574](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/574)

Cristal, D. (1998). English as a Global Language. Madrid. Cambridge Press. Recuperado de <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam041/2003282119.pdf>

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual

Chall, J. (1987). Two Vocabularies for Reading: Recognition and Meaning. The Nature of Vocabulary Acquisition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Children. Review of Educational Research, vol. 49, nº 2.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París.

Del Campo M., M., & Bonilla M., M. I. (2017). La propaganda radial como experiencia cultural para desarrollar la competencia comunicativa en la enseñanza del inglés como lengua

extranjera. *Folios*, (25), 97.104. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01234870.25folios97.104>.

Del Toro, Z. (2013). Desarrollo de la comprensión lectora en inglés a través del uso de egstrategias metacognitivas de lectura en la Institución Educativa José María Córdoba de Montería. Universidad de Córdoba.

Ducuara, J. (2012). La práctica pedagógica y las TIC para apoyar el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés como idioma extranjero en la Institución Educativa Regueros del Municipio de Pitalito, Huila. Escuela de Graduados en Educación, Tecnológico de Monterrey, México.

Ehri, L. y Wilce, L. (1980). The Influence of Orthography on Readers' Conceptualization of the Phonemic Structure of Words. *Applied Psycholinguistics*, vol. 1, n.º 4.

Erler, L., & Finkbeiner, C. (2007). A review of reading strategies: Focus on the impact of first language. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: 30 years of research and practice* (pp. 187–206). Oxford: Oxford University Press

Forero González, H. D., Vera Prieto, K. E., Pinilla Parra, O. F., & López Villalba, E. S. (2015). El enfoque por tareas mediado por las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes principiantes. Retrieved from. Recuperado de [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas/320](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/320)

Galvis, H. A. (2011). Experiencias, retos y puntos para tener en cuenta en la transición entre un enfoque comunicativo de enseñanza del inglés como lengua extranjera a un enfoque mediado por el uso de las TICS. *Folios*, (34), 93.102. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01234870.34folios93.102>

Gamboa González, Ángela M. (2017). Comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera. La enseñanza de estrategias para estudiantes de sexto grado a partir del modelo interactivo de lectura. *Folios*, (45), 159-175. Recuperado de

<https://doi.org/10.17227/01234870.45folios159.175>

García Dussán, Éder. (2014). La importancia de las inferencias indiciales en los procesos de comprensión lectora. *Enunciación*, 19(1), 116-134. Recuperado de

<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a09>

García, J; Ferreira, A; y Morales, S. (2011). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. Universidad Santo Tomás de Chile, Universidad de Concepción de Chile, University of Newcastle del Reino Unido.

Goodman, Yetta M. College of Education, Wayne State University, doctoral study of development of reading in first grade children.

Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: Chicago University Press.

Gómez, N. (2018). Estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora y producción escrita del inglés de estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Pedro Antonio Molina de la ciudad de Cali. Universidad Pontificia Bolivariana, Cali.

Gordillo, A; y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

Grabe, W. & Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.

Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving to Theory from Practice*. New York: Cambridge University Press.

Greene, J.; y D'oliveira, M. (2006). *Test estadísticos para Psicología*. España: McGraw

Hill. Guarín, M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés -como lengua

extranjera- en estudiantes de Quinto de Primaria, de una Institución Pública del Municipio de Cartago, Valle del Cauca. Universidad Autónoma de Manizales.

Hedgcock, J. y Ferris, D. (2009). *Teaching Readers of English. Students, text and context*. New York: Rutledge

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista P. (2014). *Metodología de la Investigación 6ta Edición*. Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. México.

ICFES (2016). Informe de Resultados Prueba Saber 11°, departamento de Córdoba. Disponible en: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/528245/Taller%20uso%20de%20resultados%20saber%2011%20%20cordoba.pdf>

ICFES. (2018) Informe de Divulgación y Taller de Uso de Resultados Pruebas Icfes 11°.

Disponible en:

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/528245/Taller%20uso%20de%20resultados%20saber%2011%20%20cordoba.pdf>

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2000) López Segre y Tünnermann Bernheim, Carlos. La educación en el horizonte del siglo XXI. ISBN:92-9143-053-6

Jiménez Becerra, I., Salamanca Espinosa, L. A., & López López, L. G. (2018). Implementación de Entornos Personales de Aprendizaje para fortalecer las habilidades comunicativas. *Folios*, (47). Recuperado de <https://doi.org/10.17227/folios.47-7401>

Jiménez, J. (2013). Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura. Universidad de Antioquia.

Jitrik, N.(1998) *Lectura y cultura*. México: UNAM, DGPFE.

Khalili & Rezvani(2015) The Effect of Online Short Story Reading on Iranian Intermediate EFL Learners' L2 Reading Comprehension Ability. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuarui/Downloads/216-519-1-PB.pdf>

Kame'enui, E. y Simmons, D. (2001). Introduction to This Special Issue: The DNA of Reading Fluency. *Scientific Studies of Reading*, vol. 5, n.º 3.

Klintsch, H. (2002) Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en Materia de Cabecera, San Martín, *Revista de la escuela de Humanidades*.

LaQuey, T. and Ryder, J (1992) *The Internet Companion: A beginner's Guide to Global Networking*, Reading M.A

Lecturas de aplicación

[https://englishteststore.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2998:elementary-reading-comprehension-test-01&catid=201&Itemid=143](https://englishteststore.net/index.php?option=com_content&view=article&id=2998:elementary-reading-comprehension-test-01&catid=201&Itemid=143)

Lindgrent, S., De Renzi E. y Richman L. (1985). Cross-National Comparisons of Developmental Dyslexia in Italy and the United States. *Child Development*, vol. 56, n.º 6.

Núñez P, Donoso G, Guzmán G (2012) *COMPENSIÓN LECTORA "Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2"* Tesis para optar al Título Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales POR: Ariadna Sofía Cáceres PROFESORA GUIA: Angélica Riquelme Arredondo SANTIAGO DE CHILE 2012. Recuperado de [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-caceres\\_a/pdfAmont/cs-caceres\\_a.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-caceres_a/pdfAmont/cs-caceres_a.pdf)

Martín, C. A. N. (2012). Explorando nuevos recursos virtuales con alumnos de Informática: aplicaciones educativas a las clases de inglés. *Revista Iberoamericana De Tecnología En Educación Y Educación En Tecnología*, (8), p. 34-44. Recuperado a partir de <http://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/254>

Martínez, W; y Esquivel, I. (2016). Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC en la comprensión lectora del inglés. Universidad Veracruzana, México.

Marzban( 2010).Improvement of reading comprehension through computer-assisted language learning in Iranian intermediate EFL students. Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877050910003789?token=7F2B2BEE8AA2EAEC59A793C6DDF40D499843007E72FBF78D832B0F081A72DCD12632196CC723C1872DFE9027B53B4FF0>

Mateus Ferro, G. E. (2017). Psicología de la comprensión textual y control de la comprensión: revisión de conceptos. *Folios*, (26), 39-48. <https://doi.org/10.17227/01234870.26folios39.48>

Mateus Ferro, G. E., Rincón Camacho, L. J., & Román González, J. V. (2019). Efectos de la complejidad y la presencia de subtítulos en textos expositivos sobre la comprensión lectora en estudiantes de pregrado. *Folios*, (50), 51-64. <https://doi.org/10.17227/folios.50-10177>

Mayor. Estrategias de comprensión lectora - Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/48/48\\_005.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_005.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Informe de divulgación ICFES Pruebas Saber, departamento de Córdoba. MEN, Santa Fe de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Currículo Sugerido de inglés. MEN, Santa Fe de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje en inglés. MEN, Santa Fe de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Informe Nacional de Resultados desde 2014-2 - 2016-2. Examen Saber 11. MEN, Santa Fe de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Programa Nacional de inglés: Colombia Very Well (2015-2019). MEN, Santa Fe de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Programa Nacional English “Please Fast Track”. MEN, Santa Fe de Bogotá. Disponible en: [www.colombiaaprende.gov.co](http://www.colombiaaprende.gov.co)

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía N° 30, Orientaciones generales para la educación en tecnología. MEN, Santa Fe de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés. MEN, Santa Fe de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (1999). Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros. MEN, Santa Fe de Bogotá.

Moreno, E. (2008). Manual de Uso de SPSS. Guías prácticas del IUNED. Primera edición. Madrid.

Moreno Vizcaíno, J. T., Rodríguez Toloza, J. J., & Revelo Castiblanco, S. (2016). La formación docente inicial y las TIC : percepciones de estudiantes de último semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. Retrieved from. Recuperado de [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas/211](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/211)

Muñoz, D. (2015). La comprensión lectora a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Universidad del Tolima.

Muñoz, H. (2015). Mediaciones tecnológicas: nuevos escenarios de la práctica pedagógica. Universidad Santo Tomás, Santa Fe de Bogotá.

National Research Council. Technically speaking: why all americans need to know more about technology, 2002.

Muñoz Rojas Magíster en Docencia Universidad Santo Tomás (Bogotá - Colombia)  
[henrymunoz@ustadistancia.edu.co](mailto:henrymunoz@ustadistancia.edu.co)

Ortiz, C. La práctica de las técnicas de lectura skimming y scanning y el uso de la plataforma exelarning como soporte informático en el 4to año de secundaria de la i.e. fe y alegría n° 24 .Recuperado de <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/VE14.282.pdf>

Peñaranda L, (2014). La comprensión lectora del inglés como lengua extranjera. Revista Colegio Hispano, Cali.

Pardo, F. (2001). ¿Por qué son necesarios el aprendizaje y la enseñanza del inglés en Colombia? Interlenguajes, Vol. 2, N° 1, pág. 83-96.

- Pérez, C. (2004). Técnica estadística con SPSS. Universidad Complutense de Madrid. Prentice Hall, Madrid.
- Pérez, M. (2013). Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora?
- PerezMarqués. (2000). Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones. Revista DIM. <http://peremarques.pangea.org/siyedu.html>
- Rossi, P.H. y Freeman, H.E. (1989). *Evaluation. A systematic approach* (3ª ed.). Beverly Hills, CA: Sage. (Traducción española: Trillas, México, 1989).
- Santalla Z. (2000). El sistema de memoria humana: memoria episódica y semántica Universidad Católica. Edit. Andrés Bello. Venezuela.
- Siegel, L. (1992). An Evaluation of the Discrepancy Definition of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 25, n.º 10.
- Siegel, L. (1993). «The Development of Reading», en Hayne W. Reese (ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, vol. 24. San Diego: Academic Press.
- Siegel, L. (1994). Phenotypic Performance Profile of Children with Reading Disabilities: A Regression-Based Test of the Phonological-Core Variable Difference Mode. *Journal of Educational Psychology*, vol. 86, n.º 1.
- Solé I. (2001). *Comprensión Lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Edit. Laboratorio Educativo.
- Solé I. (2006). *Estrategias de lectura*. Ed. GRAO, Barcelona, España.
- Solé. *Estrategias de lectura*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

Stanovich, K. (1986). Cognitive processes and the reading problems of learning-disabled children: Evaluating the assumption of specificity. *Psychological and Educational Perspectives in Learning Disabilities*. Nueva York: Academy Press.

Swanson, H. y Siegel, Linda (2001). Learning Disabilities as a Working Memory Deficit. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, vol. 7, n.º 1.

Swanson, H. y Sáez, L. (2003). Memory Difficulties in Children and Adults with Learning Disabilities. *Handbook of Learning Disabilities*. Nueva York: The Guilford Press.

Tindall, E., y Nisbet, D. (2010). Exploring the Essential Components of Reading. *Journal of Adult Education*, 39(1), 1-9. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891080.pdf>

Treimann, R. (1991). Phonological Awareness and its Roles in learning to Read and Spell. *Phonological Awareness in Reading: The Evolution of Current Perspective*. Nueva York: Springer-Verlag.

UNESCO. (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un buen común mundial? ISBN 978-92-3-300018-6. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

Vasco, C. (2003). Currículo, pedagogía y calidad de la educación. *Educación y Cultura*, N° 26.

Vanegas Torres, N. S. (2010). La Perspectiva Discursiva y la Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera. *Colombian Appl. Linguist. J.*, 12(2), 97-109. Recuperado de <https://doi.org/10.14483/22487085.86>

Vera Rodríguez, E., & Arias Soto, L. D. (2008). Desarrollo de estrategias en el aprendizaje del inglés mediante un juego interactivo: A Journey to Britannia. *Folios*, (28), 120.136. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01234870.28folios120.136>

Zúñiga, G.; y Bernal, L. (2005). Evaluación, estándares y currículo de inglés. Una propuesta de maestras. Universidad Surcolombiana, Neiva.