



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA



**INCIDENCIA DE HERRAMIENTAS WEB 2.0
EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DIGITALES EN INGLÉS
EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA**

AUTOR: José Rafael Meléndez
TUTORA: Ana Albania Fernández

Bárbula, Julio de 2017



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA



**INCIDENCIA DE HERRAMIENTAS WEB 2.0
EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DIGITALES EN INGLÉS
EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA**

Trabajo de grado de especialización presentado ante la Dirección de Postgrado de la Universidad de Carabobo para optar al título de Especialista en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.

AUTOR:
JOSÉ RAFAEL MELÉNDEZ
TUTORA:
MSC. ANA FERNÁNDEZ

Bárbula, Julio de 2017



ESPECIALIZACIÓN



ACTA DE APROBACIÓN

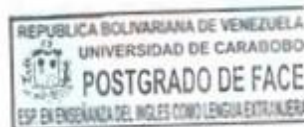
La Comisión Coordinadora del Programa de **Especialización en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera**, en uso de las atribuciones que le confiere al Artículo N° 44, 46, 130 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo, hace constar que una vez evaluado el Proyecto de Trabajo de Grado titulado: **INCIDENCIA DE HERRAMIENTAS WEB 2.0 EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DIGITALES EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA**, elaborado bajo la Línea de Investigación: Adquisición de Lenguas Extranjeras Inglés y Francés, Temática: Técnicas, Recursos y estrategias de aprendizaje y de comunicación en el proceso de ALE conducidos bajo instrucción, Subtemática: Destrezas Lingüísticas; Área prioritaria de FaCE: Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera; Área prioritaria de la U.C: Educación, presentado por el ciudadano(a) **José Meléndez**, titular de la cédula de identidad N° **18.843.204**, elaborado bajo la dirección del tutor(a) Prof. **Ana Fernández**, cédula de identidad N° **9.136.556**, considera que el mismo reúne los requisitos y, en consecuencia, es **APROBADO**.

En Valencia, a los siete (07) días del mes de Octubre de dos mil dieciséis.

Por la Comisión Coordinadora del Programa de
**ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA**

Prof. Mary Silva
Coordinadora del Programa

Archivo Acta de Aprobación
Elab. Milagros 2016-10-07



... La Universidad Efectiva

Universidad de Carabobo, Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación
Ciudad Universitaria Bárbula, Edif. FACE. Teléfono (0241) 867.41.20. www.postgrado.uc.edu.ve



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA



AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, vigente a la presente fecha quien suscribe: MSC. ANA FERNÁNDEZ, titular de la cédula de identidad N° V-9.136.556, en mi carácter de Tutora del Trabajo de Especialización titulado: **“INCIDENCIA DE HERRAMIENTAS WEB 2.0 EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DIGITALES EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA”** presentado por el ciudadano: José Rafael Meléndez, titular de la cédula de identidad N° V- 18.843.204, para optar al título de Especialista en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe. Por tanto doy fe de su contenido y autorizo su inscripción ante la Dirección de Asuntos Estudiantiles.

En Bárbula a los 17 días del mes de Octubre del año 2016.

MSC. ANA FERNÁNDEZ
C.I. V- 9.136.556



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA



INFORME DE ACTIVIDADES

Participante: José Rafael Meléndez

Cédula de identidad: 18.843.204

Tutor(a): Ana Albania Fernández

Cédula de identidad: 9.136. 556

Correo electrónico del participante: joser_melendez@hotmail.com

Título tentativo del trabajo: Incidencia de herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés en estudiantes de Educación Media Técnica.

Línea de investigación: Adquisición de Lenguas Extranjeras.

SESIÓN	FECHA	HORA	ASUNTO TRATADO	OBSERVACIÓN
1	15/10/13	2:00 pm	Planteamiento del problema	Contextualizar el problema
2	21/10/13	2:00 pm	Objetivos de la investigación y título	Acorde a la investigación
3	18/02/14	2:30 pm	Marco teórico	Añadir apartados referente a cada herramienta Web
4	12/05/15	2:30 pm	Someter a evaluación de expertos por profesores: María Irene Albers Melba Noguera, Lucy Figueredo y Gizeph Henríquez	Buen diseño y presentación
5	17/09/15	2:00 pm	Bases legales de la investigación	Acorde a la investigación
6	30/10/15	2: 30 pm	Marco metodológico	Detallar el procedimiento

Título definitivo: Incidencia de herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés en estudiantes de Educación Media Técnica.

Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección del trabajo de Grado de Especialización arriba mencionado.

Tutora
Msc. Ana Albania Fernández
C.I: V-9.136.556

Participante
José Rafael Melendez
C.I: V-18.843.204

DEDICATORIA

Le doy mi agradecimiento a mi Dios todo poderoso por permitirme aprovechar esta oportunidad, y protegerme en innumerables viajes.

A mis padres, por ser la guía de mi camino, por su colaboración incansable y por las fuerzas que me dan.

A mis hermanos, por darme ánimos cuando más lo necesitaba y valorar mis logros.

A mi esposa, por todo el apoyo, consideración, amor y paciencia en el desarrollo de esta meta.

A mi hijo Ignacio Gabriel, por ser mi inspiración para el logro de esta meta.

A mi familia, por su cariño a cada momento.

A mis amigos, por ser una fuente de alegría que me permitió no desistir en este camino.

“Este triunfo es de todos”

AGRADECIMIENTO

Mis más sinceros agradecimientos:

A la Universidad de Carabobo, fuente inagotable de sabiduría.

A mi tutora, Msc. Ana Fernández por su colaboración, aportes y orientación, mi respeto y cariño.

A mis profesores de la Especialización, Ana Mercedes López, Marta Aragón, Evisol Farías, María Alejandra Ledezma, Mary Allegra, Ibis Farías, Gizeph Henríquez, Yulibet Prepo, Ana Albania Fernández y Víctor Carrillo por su ayuda tan valiosa en las distintas áreas de conocimiento que me instruyeron.

A las profesoras María Irene Albers de Urriola, Lucy Figueredo y Melba Noguera, por su valiosa colaboración en la validación de la prueba de este trabajo de grado de especialización.

A los estudiantes de la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fé y Alegría”, quienes, hasta la fecha, han colaborado al presentar la encuesta diagnóstica, pero que además apoyarán al investigador a lo largo de todo el proceso de investigación.

A todos, mil gracias.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
Dedicatoria	VII
Agradecimiento	VIII
Lista de cuadros	XIII
Lista de Gráficos	XIV
Resumen	XV
Abstract	XVI
Introducción	17
 CAPÍTULOS	
 I.- EL PROBLEMA	 24
1.1- Planteamiento del problema	24
1.2- Sistemas de hipótesis	56
1.2.1- Hipótesis nula	56
1.2.2- Hipótesis alterna 1	56
1.2.3- Hipótesis alterna 2	56
1.3- Objetivos de la investigación	57
1.3.1- Objetivo general de la investigación	57
1.3.2- Objetivos específicos de la investigación	57
1.4- Justificación e importancia	58
 II.- MARCO TEÓRICO	 62
2.1- Estudios precedentes	62
2.2- Teorías que sustentan la investigación	79

2.2.1- Constructivismo en la adquisición de lenguas extranjeras	79
2.2.2- Conectivismo en la adquisición de lenguas extranjeras	81
2.2.3- Aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo en la adquisición de lenguas extranjeras	84
2.2.4- Aprendizaje significativo en la adquisición de lenguas extranjeras	87
2.3- Lectura digital	89
2.4- Lectura de textos digitales en inglés	92
2.5- Comprensión lectora	99
2.6- La lectura en el ámbito educativo actual	105
2.7- Competencia digital	108
2.8- Herramientas Web 2.0 en la adquisición de lenguas extranjeras	112
2.8.1- Diccionario bilingüe en línea	116
2.8.2- Traductor en línea	119
2.8.3- Wiki	120
2.8.4- Videos intralingüísticos: YouTube	123
2.8.5- Redes sociales: Edmodo	126
2.8.6- Google drive y Google Docs	130
2.9- Bases legales de la investigación	132
2.10- Glosario de términos	137
 III.- MARCO METODOLÓGICO	 140
3.1- Enfoque de la investigación	140
3.2- Tipo de investigación	142
3.3- Diseño de la investigación	143
3.4- Sistemas de variables	144
3.4.1- Variable dependiente	145
3.4.2- Variable independiente	145
3.5- Población y muestra	145

3.6- Diseño gráfico del proceso	147
3.7- Técnicas e instrumentos de recolección de datos	148
3.8- Análisis de los resultados	150
3.9- Procedimiento	152
3.10- Validez	154
3.11- Confiabilidad	155
IV.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	160
4.1. Presentación de los resultados	161
4.2. Análisis comparativo de los datos	166
4.3. Procesamiento y sistematización de los resultados	167
4.3.1 Comparación de medias del grupo control en el pretest y posttest	168
4.3.2 Comparación de medias del grupo experimental en el pretest y posttest	170
4.3.3 Comparación de medias del grupo control y grupo experimental en el posttest.	172
V.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	177
5.1. Conclusiones	177
5.2 Recomendaciones	182
REFERENCIAS	184
ANEXOS	201
Anexo 1: Carta de solicitud de aceptación de aplicación de proyecto a la institución solicitada, UECP “Nuestra señora de Coromoto” “Fe y Alegría”, Acarigua, Edo. Portuguesa.	202
Anexo 2: Instrumento para realizar diagnóstico: Encuesta.	203
Anexo 3: Instrumento prueba de elementos de la comprensión lectora en	205

inglés (diagnóstico del problema). Prueba en formato digital
Google Drive.

Anexo 4: Prueba para determinar la incidencia de las herramientas Web 2.0 212
en la comprensión de textos digitales en inglés. Prueba digital
formato Google Drive.

Anexo 5: Instrumento de validación de la prueba para determinar la incidencia 219
de las herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales
en inglés.

Anexo 6: Guion instruccional. 242

LISTA DE CUADROS

Cuadro	pp.
Cuadro 1. Diseño con preprueba - postprueba y grupo de control	148
Cuadro 2. Valores del coeficiente α_{20} Alpha de Cronbach (Grupo Control)	158
Cuadro 3. Valores del coeficiente α_{20} Alpha de Cronbach (Grupo Experimental)	158
Cuadro 4. Cuadro de operacionalización de variables	159
Cuadro 5. Comparación de medias del grupo control en el pretest y posttest.	168
Cuadro 6. Prueba de Levene y prueba T de Student grupo control.	169
Cuadro 7. Comparación de medias del grupo experimental en pretest y posttest.	170
Cuadro 8. Prueba de Levene y prueba T de Student grupo experimental.	171
Cuadro 9. Comparación de medias del grupo control y grupo experimental en el posttest.	172
Cuadro 10. Prueba de Levene y Prueba T de Student para la Igualdad de Varianzas	172

LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos	pp.
Gráfico 1. Resultados promedio grupal pretest grupo experimental.	161
Gráfico 2. Ponderación obtenida en el pretest por los estudiantes del grupo experimental de manera individual.	162
Gráfico 3. Resultados promedio grupal pretest grupo control.	163
Gráfico 4. Ponderación obtenida en el pretest por los estudiantes del grupo control de manera individual.	163
Gráfico 5. Resultados promedio grupal posttest grupo experimental.	164
Gráfico 6. Ponderación obtenida en el posttest por los estudiantes del grupo experimental de manera individual.	165
Gráfico 7. Resultados promedio grupal posttest grupo control.	165
Gráfico 8. Ponderación obtenida en el posttest por los estudiantes del grupo control de manera individual.	166
Gráfico 9. Resultados contrastados grupo control y grupo experimental.	167



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA



**INCIDENCIA DE HERRAMIENTAS WEB 2.0
EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DIGITALES EN INGLÉS
EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA**

Autor: José Rafael Meléndez

Tutora: Msc. Ana Fernández

Fecha: Julio de 2017

RESUMEN

Esta investigación se realizó con el objetivo de determinar la incidencia de las herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés por parte de los estudiantes de 4to año de Educación Media Técnica pertenecientes a la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría” de Acarigua, estado Portuguesa. El estudio se suscribió al enfoque cuantitativo bajo un diseño de campo. Se trató de una investigación experimental, bajo un diseño cuasi experimental dado que la muestra estuvo conformada por dos grupos con un total de cuarenta y tres (43) estudiantes. El grupo experimental estuvo compuesto por veintiún (21) estudiantes de 4to “A”, mientras que el grupo de control por veintidós (22) estudiantes de 4to “B”. Como pre y post prueba, se empleó un instrumento diseñado en Google Drive que consto de dieciséis (16) ítems con cuatro (04) alternativas de respuesta. Su validez se determinó previamente por expertos. Para la fase de entrenamiento, se aplicaron seis (06) sesiones donde se emplearon herramientas Web 2.0 orientadas hacia la lectura digital y la competencia tecnológica; entre estas: diccionario en línea, traductor en línea, hipervínculos, wiki, videos intralingüísticos y red social Edmodo. Posteriormente, se analizaron los resultados con T-Student, en el pretest el grupo experimental en base a 20 puntos obtuvo 14,57 y el grupo control 13,05. Así mismo, en el posttest el grupo experimental obtuvo 17,43 y el grupo control 12,32. Debido a estos resultados se concluyó que las herramientas web 2.0 son efectivas para comprender textos digitales en inglés.

Palabras clave: herramientas Web 2.0, comprensión de textos digitales en inglés, lectura digital.

Línea de investigación: Adquisición de Lenguas Extranjeras.



UNIVERSITY OF CARABOBO
FACULTY OF EDUCATION SCIENCES
DIRECTION OF GRADUATE STUDIES
SPECIALIZATION IN TEACHING ENGLISH
AS A FOREIGN LANGUAGE



**INCIDENCE OF WEB 2.0 TOOLS
IN THE UNDERSTANDING OF DIGITAL TEXTS IN ENGLISH
IN MEDIA TECHNICAL EDUCATION STUDENTS**

Author: José Rafael Meléndez

Tutor: Msc. Ana Fernández

Date: July 2017

ABSTRACT

This research was conducted in order to determine the incidence of Web 2.0 tools in the understanding of digital texts in English by 4th year Media Technical Education students belonging to the UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría” from Acarigua, Portuguesa State. The study was selected under a quantitative approach field design. It was an experimental research under a quasi-experimental design given that the sample was formed by two groups with a total of forty-three (43) students. The experimental group consisted of twenty-one (21) students of 4th "A", while the control group of twenty-two (22) students of 4th "B". As pre and posttest, it was used an instrument designed with Google form which consisted of sixteen (16) items with four (04) answer alternatives. Its validity was previously determined by experts. The training phase was applied in six (06) sessions where Web 2.0 tools were used to develop digital reading and technological competence; among these: online dictionary, online translator, hyperlinks, Wiki, intralinguistic videos and social network Edmodo. Subsequently, the results of the pretest were analyzed with T-Student, the experimental group obtained 14,57 and the control group 13,05. Likewise, in the posttest the experimental group obtained 17,43 and the control group 12.32. Due to these results it was concluded that Web 2.0 tools are effective to understand digital texts in English.

Keywords: Web 2.0 tools, understanding of digital texts in English, digital reading.

Research line: Acquisition of Foreign Languages.

INTRODUCCIÓN

Como parte de los nuevos retos actuales en el ámbito educacional en América Latina, el aprendizaje de lenguas extranjeras ha estado en la palestra en cada uno de los niveles que conforman el sistema educativo en los países de habla hispana. Se observó que los estudiantes, en su nuevo rol de nativos digitales, necesitan de nuevas herramientas para sentirse motivados a lo largo de su proceso de formación. Para lograr sus competencias a través del desarrollo de las destrezas receptivas y productivas que enmarcan el aprendizaje de lenguas extranjeras, Lacruz (2010) establece que “leer y escuchar, en el caso de las destrezas receptivas y hablar y escribir en el caso de las destrezas productivas conforman el marco de referencia para aprender una lengua extranjera” (p.1); entre ellas, una tan importante como el idioma inglés, lengua meta en la que estará enfocada esta investigación.

En la República Bolivariana de Venezuela, más concretamente en la Educación Media Técnica, el inglés tiene un espacio que a juicio de García, Rafeh y Pinto (2011), debe ser aprovechado al máximo por cuanto:

el inglés mantiene un sitio preferencial dentro de los idiomas que se hablan en el mundo, por el elevado flujo de información en el campo científico, tecnológico y humanístico. De allí su presencia en la Tercera Etapa de Educación Básica, según el programa de estudios bolivariano. Esto conlleva a la necesidad de buscar estrategias que contribuyan de manera satisfactoria al proceso comunicativo en el idioma inglés como lengua extranjera y su repercusión en el acto lector. (p. 254)

Así mismo, este estudio se enfocó en la destreza de la lectura y más concretamente en la comprensión de textos digitales en inglés por parte de estudiantes de Educación Media en una institución venezolana. Una de las razones que llevó a seleccionar este tema es la evidencia de que dentro de las opciones de recursos que se encuentran disponibles para desarrollar la comprensión lectora en inglés, resaltan las herramientas Web 2.0. Las mismas permiten explorar nuevos recursos digitales como lo son: el wiki, redes sociales, el hipertexto, videos, diccionarios bilingües, traductores en línea, entre otros.

Otra de las razones del estudio anterior es el hecho que Internet se convierte en el medio indispensable para acceder a esta posibilidad innovadora para desarrollar la comprensión lectora de textos digitales en inglés en jóvenes que no solo son calificados como nativos digitales, sino que exigen del docente el dominio de estas herramientas en el aula de clase. Leiva (2008) plantea que “la computadora, con el apoyo de Internet se han convertido en las tecnologías dominantes para facilitar la interacción entre estudiantes, entre estudiantes y docentes y entre hablantes nativos y no nativos” (p. 73). Este planteamiento tiene una connotación importante cuando se trata de aprender una lengua extranjera.

En el caso venezolano, el hecho de utilizar Internet en el ámbito educativo ha dejado de ser una utopía; sin embargo, representa un reto para aprendices y docentes. Una de las razones fundamentales es que no todas las instituciones públicas y/o privadas cuentan con una dotación de computadoras e Internet. En el caso de las instituciones públicas, se cuenta con el proyecto CBIT (Centros Bolivarianos de Informática y Telemática) para el empleo de las herramientas Web 2.0 para el

desarrollo de las competencias asociadas a la destreza de la lectura. Al respecto, Maggi (2013) refleja una idea de lo que representa la Web 2.0:

chicos y personas adultas están conectados a la red Internet veinticuatro horas al día durante todo el año (con sus *smartphones*, ordenadores portátiles, *IPads*) navegan y se comunican mediante entornos virtuales (*Facebook*, *Twitter*, *MySpace*, *Blogger*, *Newsgroup*, Foros de debate, Wikis, *Social Bookmark*, *Google Docs*) dentro de los cuales chatean con cientos de amigos, postean sus comentarios referidos a determinados temas de su interés, escriben sus pensamientos o sus experiencias, escuchan y comparten su música preferida, comparten sus momentos más o menos felices, comparten los sitios Web preferidos, los documentos que crean o que descargan de la red y buscan información relativa a temas de estudio o de trabajo. Todo esto es la Web 2.0. (p. 24)

Es por tal motivo que los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera pueden formarse como lectores eficientes con el apoyo de la tecnología dentro del aula en las instituciones venezolanas. Sin embargo, para ello, deben contar con los métodos o estrategias adaptables a estos recursos tecnológicos. En el caso de esta investigación, se propuso que sea el Constructivismo una de las bases teóricas sobre la cual los estudiantes pueden adaptar las características de las herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés. Este puede ser visto como un método pedagógico que faculta organizar las ideas y enfocarse en el aprovechamiento de los

conocimientos que ya poseen los estudiantes. El citado paradigma no solo facilita desarrollar actividades dinámicas e interactivas, en las cuales los protagonistas principales son los estudiantes, sino que permite apoyarse en otras teorías para lograr el objetivo que se persigue.

Así mismo, el Conectivismo contiene elementos muy interesantes al momento de plantear el desarrollo de la investigación. El término fue acuñado por George Siemens y Stephen Downes en el 2004. En el mismo se plantea una serie de principios que se relacionan directamente con el uso de la tecnología en el aprendizaje. Tal es el caso del enunciado que cita su creador, Siemens (2004), donde menciona que no sólo de los humanos se aprende, sino que “el aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.” (p. 6). Por otra parte, están las teorías del aprendizaje significativo, colaborativo y cooperativo. Estas también fueron tomadas en cuenta para la estructuración de un entrenamiento pedagógico en el cual se implementarán herramientas Web 2.0.

Todo lo expuesto anteriormente conllevó a establecer el eje central de esta investigación, el cual es la aplicación de los fundamentos de estas teorías para determinar la incidencia de herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés de los estudiantes de 4to año de Educación Media Técnica de la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría” ubicada en la ciudad de Acarigua, estado Portuguesa.

Para el logro del mismo, el punto de partida fue identificar el nivel de competencia digital de entrada y de salida de dichos estudiantes a lo largo de seis semanas. El diagnóstico fue fundamental para el desarrollo eficiente de las

actividades a plantear en la planificación del entrenamiento, y posteriormente, se procedió a analizar los resultados obtenidos en el instrumento a diseñar para así conocer si se logró o no el objetivo propuesto, el cual fue determinar la incidencia de herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés de los estudiantes de Educación Media Técnica de UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría”.

Este trabajo de grado de especialización consta de 5 capítulos. El primero, referido al problema, donde se planteó la situación que dio origen al estudio, se determinó el bajo nivel de comprensión lectora en inglés que tienen los estudiantes de Educación Media Técnica en la institución referida, se formularon los objetivos (general y específicos) y se presentó la importancia y justificación del trabajo.

En el capítulo II, se reseñaron las investigaciones previas que, de una u otra forma, están relacionadas con el tema a investigar. Además, se explicaron las teorías en las cuales está sustentada la investigación. Como ya se ha mencionado anteriormente, el estudio se sustentó no solo en el Constructivismo, sino también en el Conectivismo. Este enfoque permitió comprender mejor la problemática a describir. Por otra parte, se tomarán en cuenta conceptos asociados al aprendizaje significativo, aprendizaje colaborativo y cooperativo, competencia digital. Aunado a esto, se plasmaron los postulados teóricos acerca del proceso de lectura digital, comprensión lectora, la lectura en el ámbito educativo actual y comprensión de textos digitales en inglés. Esto se sumó a la información de cada una de las herramientas a utilizar en el entrenamiento (Diccionario bilingüe en línea, Traductor en línea,

Hipervínculos, Wiki, Videos intralingüísticos: YouTube, Redes sociales: Edmodo, Google drive).

El capítulo III incluyó los aspectos de carácter metodológico como son el enfoque, el tipo y el diseño de la investigación así como la población y muestra que conformaron el estudio. Asimismo, se describieron los instrumentos de recolección de datos y el procedimiento a emplear durante la fase de entrenamiento pedagógico que caracteriza a las investigaciones cuasi experimentales.

El capítulo IV principalmente permitió mostrar los resultados de la investigación de una manera gráfica y organizada. En este se presentó los datos obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en la aplicación del pretest y posttest ya sea de manera grupal o individual. Los mismos permitieron crear comparaciones para determinar si las hipótesis de la investigación fueron probadas. Además, se aplicó el procesamiento y sistematización de los datos permitiendo aplicar la prueba *T de Student* para fundamentar estadísticamente el proceso de análisis de los resultados.

El capítulo V fue estructurado para registrar las conclusiones finales del autor en base a los fundamentos teóricos y antecedentes que componen la investigación con relación a los resultados que se obtuvieron en la misma. Por otra parte, se establecieron recomendaciones direccionadas a futuros investigadores que apliquen la misma línea de investigación o que decidan estudiar la influencia de elementos tecnológicos en la adquisición de lenguas extranjeras.

La técnica de la encuesta fue empleada como instrumento para conocer datos en el desarrollo favorable de esta investigación, ya que resaltó el hecho de que el 53%

de los estudiantes que conforman la población manifestó utilizar el idioma inglés frecuentemente fuera del ámbito académico. En el área tecnológica, se conoció que el 96% de los estudiantes relacionados con la investigación usa Internet con fines académicos. Todos estos elementos pudieron ser tomados en cuenta en la aplicación de herramientas Web para la comprensión de textos digitales en inglés, debido a que los estudiantes estaban familiarizados con el uso de la Web y utilizan el inglés frecuentemente. No obstante, el 100% de los estudiantes tuvieron problemas para comprender una oración en inglés que debieron traducir al español, esto indica bajo nivel de comprensión lectora en ellos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

Hoy en día, los contextos institucionales están siendo impactados por los avances tecnológicos. El conocimiento científico – cultural y las nuevas formas de relacionarse dentro de un mundo cada vez más globalizado se ha diversificado. Suárez (2013) explica que “se ha generado una masificación de recursos tecnológicos digitales, convirtiéndose en dispositivos casi indispensables para desempeñar cualquier tarea (...), siendo utilizados por individuos de cualquier edad que han logrado la alfabetización digital” (p. 84). Este impacto no solo hace que se modifique la manera de pensar con respecto a la forma en que se debe dar un eficiente uso a los recursos tecnológicos, sino que esta metodología implica la transformación misma del individuo para poder adecuarse constantemente y así evitar caer en la obsolescencia.

Una muestra de ello son las innovaciones en el campo comunicacional e informacional, las cuales han traído como consecuencia no solo la expansión del conocimiento, sino también un fluido proceso de transformación, como señala Maggi (2013) “el hecho de que cada usuario pueda generar su propio contenido en la Web y ejercer su ‘derecho a comunicarse’ constituye otra ventaja de la Web 2.0 para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas, tanto lingüística como culturalmente”

(p.50). Las herramientas Web 2.0 permiten que los estudiantes sean libres con referencia al contenido y los tiempos que quieran aplicar su proceso de aprendizaje.

Esta dinámica cambiante es una de las características del siglo XXI ante la cual los sistemas, especialmente el educativo, deben sensibilizarse para poder visualizar su realidad. Por consiguiente, es necesario, por no decir obligatorio, puntualizar sus debilidades y decidir sobre el modo de funcionamiento idóneo que se requiere para educar a las futuras generaciones. Para ello, destacan el aprendizaje de lenguas extranjeras y en el marco del proceso formal, las destrezas que permiten su apropiación a través de las nuevas tecnologías. Leiva (2008) expresa que “ahora no solo es importante saber leer y escribir en un idioma materno o en un segundo idioma, sino que también para funcionar en el ámbito académico (...), los individuos tienen que desarrollar ciertas competencias en la informática” (p. 84). Por lo tanto, de ello se deriva la necesidad de conocer y desarrollar competencias en el uso de las herramientas tecnológicas, lo que implica comprender otras formas de lenguaje de tal manera que ante el cúmulo de información que circula, las personas sean capaces de activarse creativamente dentro de esos procesos complejos de comunicación.

Esta nueva comprensión de un mundo complejo supone que los sistemas educativos deben jugar un rol acorde con las necesidades de la humanidad. Así lo reconoce M. García (2013) al afirmar que “la educación ya no se ve como un producto sino como un proceso orientado a buscar lo desconocido, integrando nuevos paradigmas para el desarrollo educativo a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (p.1). En efecto, los sistemas educativos, en cada uno de sus niveles y modalidades en América Latina, y concretamente en el caso

venezolano, deben posibilitar que los aprendices de lenguas extranjeras se capaciten para afrontar el reto de prepararse con un sentido crítico y un sentido humano en virtud de que su contexto, ahora más amplio, le exige una mayor capacidad para relacionarse e interactuar dentro de él.

El aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, a pesar del debate sobre su carácter universal en la actualidad, pasa de ser un asunto particular a un problema institucional porque se debe sistematizar su aprendizaje desde la más temprana escolaridad y afianzar el ejercicio comunicacional en nuevas dimensiones. Un ejemplo de ello es la cantidad de materiales y programas computarizados que están escritos en este idioma, lo cual puede representar ventajas para algunos. Así lo afirma Rojas (2013) cuando sostiene que

las ventajas principales de las TIC dentro del aprendizaje de un segundo idioma son las posibilidades de encontrar por medio de internet diferentes recursos para transmitirle al alumno audio, video e imágenes dentro de un contexto para que así obtenga una mayor comprensión. (p. 41)

El inglés, visto como asignatura o área de estudio institucionalizado, puede comprenderse como una puerta que permite el acceso o múltiples campos del saber, a nuevas formas de cultura y a los avances de la ciencia. Así lo deja saber Rojas (ob. cit) al plantear que “el estudio del idioma permite desarrollar habilidades cognitivas y productivas” (p. 22). Es por tanto, desde la perspectiva institucional, visto como una materia que revoluciona los procesos de aprendizaje, ya que nutren al sujeto de una

base cognoscitiva óptima para su integración a otros espacios sociales y culturales. En Venezuela, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) refiere que “se aspira a que el y la estudiante valoren la función social del lenguaje como medio de comunicación” (p. 15). Por esta razón, las capacidades de los sujetos, para conocer al mundo y expandir su margen de acción, dentro de su espacio global y globalizante, viene a depender, en gran medida, del dominio del lenguaje. Por consiguiente, es imperante en ese macro contexto las necesidades de interactuar en ese mundo puede justificar la idea de que se deba estudiar inglés pues esta lengua no ha dejado de ocupar un espacio importante en el desarrollo del individuo.

De allí que lo anterior constituye un reto para las instituciones educativas en Venezuela, ya que se debe desarrollar el sentido de que están ante la necesidad de optimizar y hacer eficientes los procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera de tal manera que se puedan considerar como procesos conducentes al logro de estudiantes productivos. El aprendizaje institucionalizado del inglés en este país se extiende a lo largo de cinco (5) años en el nivel de Educación Media General y seis (6) años en Educación Media Técnica. Sin embargo, tanto los procesos de cómo se aprende esta lengua, como la forma que se estudia no necesariamente conducen al logro de competencias básicas para el buen desempeño en niveles superiores. Así lo afirma Amenta (2012), cuando argumenta que “el aprendizaje del inglés en Venezuela evidencia debilidades relacionadas con (...) los estudiantes”. A su vez, cita a Liendo, quien manifiesta que “los estudiantes que egresan de la educación media, después de haber cursado cinco años de inglés (seis en las escuelas técnicas), apenas tienen un dominio elemental de este idioma” (p.13).

Esta problemática contrasta con los perfiles descritos en el currículo para el subsistema de Educación Secundaria Bolivariana. El Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) parte de la premisa que el estudiante debe emplear “el lenguaje como instrumento de comunicación para interactuar con la tecnología, la informática y el mundo” (p. 64). En consecuencia, se debe estudiar contenidos como la lectura y traducción de textos en lenguaje técnico en castellano e idiomas extranjeros.

Es válido deducir que el aprendizaje del inglés a nivel de Educación Media Técnica se plantea, en teoría, como un reto de grandes proporciones. Esto se reduce, en la práctica, al desarrollo de contenidos con propósitos y enfoque funcional. Para cada contenido corresponde un objetivo y por cada objetivo, una evaluación sin enfatizar en el análisis de situaciones. Visto así, el proceso de adquisición del inglés es complejo debido a que trasciende la tradicional manera de desarrollar contenidos hacia la práctica de procesos comunicativos. Lacruz (2010) expresa que:

para propiciar mayores y mejores niveles de aprendizaje de lenguas extranjeras, es importante resaltar que hoy en día las nuevas tecnologías están ofreciendo 8 diferentes formas de aprendizaje que facilitan cada vez más la adquisición de un idioma extranjero como el inglés. (p.7)

La adquisición de un idioma extranjero como el inglés trae consigo un cúmulo de situaciones donde los estudiantes se deben involucrar, en primera instancia, en cada clase dentro de la institución para luego hacerlo fuera de ella. Ramos (2006) sostiene que “es posible que el aprendizaje de una lengua extranjera sea visto como

una de las más complejas habilidades por adquirir debido a los múltiples factores que pueden incidir” (p.1). Además, la complejidad de los procesos de adquisición de una lengua extranjera, plantea la necesidad de iniciar a los estudiantes como entes autorreguladores en el desarrollo de habilidades, ya que la lectura es la destreza que, de acuerdo con el currículo, deben desarrollar para así estar preparados para ingresar a las instituciones de educación universitaria como lectores eficientes.

El problema de comprensión en lengua extranjera no es algo exclusivo de la muestra presentada en esta investigación, se puede verificar esta problemática en una serie de investigaciones para determinar los principales factores que afectan la comprensión del inglés como lengua extranjera. R. Sánchez (2011) estableció en su investigación algunos de estos factores problemáticos, primeramente la “incomprensión del significado de las palabras, sobre todo las claves, por confusión o aproximación (*false friends*); consecuentemente, si se repiten en abundancia, su falta de entendimiento provoca un vacío semántico relevante o incluso la incomprensión de párrafos completos” (p. 101). Así mismo, “la no detección de las categorías gramaticales, de los morfemas derivativos o de los sintagmas desemboca en la imposibilidad de deducir la palabra a partir del contexto o en una mala traducción” (p. 102). En tercera instancia, R. Sánchez (ob. Cit) señala como problema para la comprensión lectora en lengua extranjera las “malas inferencias o aplicación errónea del metaconocimiento o “mundología”. Con esto se alude a “la lectura lógica” de un texto, es decir, teniendo en cuenta los conocimientos previos sobre el tema” (p. 103).

Durante la lectura en lengua extranjera los estudiantes aplican elementos cognitivos que permiten alcanzar fluidez de lectura en otro idioma, pero existen

problemas que obstaculizan alcanzar esta meta. Moncada (2013) reporta que en el sistema educativo venezolano “llama poderosamente la atención la apatía de gran parte de la población estudiantil hacia la lectura en la lengua materna; el escaso o nulo ejercicio de la lectura en inglés tampoco escapa a este panorama de desidia” (p. 123). Esta debilidad de aplicación de esta destreza dificulta la implementación de nuevos recursos para la comprensión del inglés como lengua extranjera. Moncada (ob. Cit) menciona otro obstáculo “el excesivo enfoque gramatical en la clase de inglés ha impedido que el docente explore otras metodologías novedosas para motivar a sus estudiantes a emprender tareas y leer textos de su interés académico” (p. 123). Las herramientas Web 2.0 son una opción para romper esta tradicionalidad en la adquisición del inglés en el sistema educativo venezolano. Ferrer (2008) informó que “se detectan notorias dificultades en los alumnos de 1ro de Educación Media Profesional para comprender textos en lengua extranjera” (p. 2). Esto refiriéndose a estudiantes de Educación Media Técnica venezolana.

En cuanto a la tradicionalidad en la lectura, Ramírez (2012) establece que “el acto de leer en los textos impresos es conducido conforme a sus normas de organización, trayectorias, ritmos y espacios de lectura marcados por su linealidad dentro de los marcos de la página, en donde los códigos son fijos” (p. 54). Ramírez (ob. Cit), en cambio establece que “el texto digital tiene variantes para el acto de leer, ya que debe adecuarse a estructuras textuales diferentes, la lineal y la secuencial, la interactiva y la estructura fija, lo escrito y lo audiovisual, lo estable y lo mutable” (p. 54). Estas características de la lectura digital pueden ser tomadas en cuenta para atacar la falta de vocabulario en lengua extranjera y de esta manera mejorar el bajo

nivel de comprensión en inglés. Ferrer (ob. Cit) establece que en los estudiantes de educación media venezolana “se detectó como problema el analfabetismo funcional, el cual contribuye al empobrecimiento del vocabulario y un bajo nivel de comprensión. Éste a su vez no es más que la pérdida de las destrezas de comprensión lectora previamente adquiridas” (p.5).

El proceso de comprensión de la lectura conlleva al desarrollo de subprocesos de análisis del contexto, establecimiento de relaciones y asociaciones posibles (aproximaciones), construcción de significados, cada uno de los cuales se hacen posible solo con la disposición del estudiante a enfrentar conscientemente su situación de aprendizaje. Carrasco (2004) afirma, al respecto, que “se debe facilitar opciones de aprendizaje para que los alumnos puedan elegir y escoger las que considere más oportunas” (p.19). Obviamente este proceso de elegir cómo llegar al aprendizaje es un acto consciente que puede ser incentivado por el docente pero exteriorizado con acciones y/o actividades concretas por parte del sujeto que busca aprender y así formarse como lector autónomo en el caso de la destreza de la lectura.

Moncada (2013) manifiesta que “se hace necesario que los estudiantes adquieran destrezas de lectura en su lengua nativa, ya que esto les podría ayudar a transferirlas al inglés y posiblemente puedan desarrollar una mejor comprensión en el uso académico de este idioma” (p. 124). La lectura comprensiva del inglés supone la asociación de los nuevos contenidos con los conocimientos previos que poseen los aprendices. Según Ruiz citado por Govea (2011) “en muchas ocasiones los aprendices no cuentan con estrategias de lectura eficientes en su lengua materna, lo cual les impide transferirlas hacia la lectura en una lengua extranjera” (p. 20). Al

indagar un poco más sobre el nivel de comprensión que poseen los aprendices venezolanos que están cursando el nivel de Educación Media Técnica, se pudo conocer que, de acuerdo con los hallazgos de Vélez (2001) en una investigación realizada a nivel de estudiantes de bachillerato en Venezuela, las deficiencias anteriormente descritas conducen a que el 89% de estos estudiantes tuvieron bajos niveles de comprensión lectora en inglés.

Dado que la investigación en curso planteó la necesidad de conocer el problema específico respecto a la comprensión de textos digitales en inglés que confrontan los estudiantes de Educación Media Técnica de la Unidad Educativa Colegio Privado “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría”, ubicada en Acarigua, edo. Portuguesa. Resalta el hecho de que, en este caso, los estudiantes manifestaron que su principal medio de contacto con el idioma inglés es el internet. Por otro lado, se les presentó a los estudiantes una cita en inglés que dice *“life moves pretty fast, if you don’t stop and look around once in a while, you could miss it”*, su traducción al español es “la vida se mueve muy rápido, si no te detienes y miras alrededor de vez en cuando, podrías perdértela” (Ferris Bueller). En base a esta frase de Bueller se solicitó comprender la oración, ver anexo 2. Los resultados demostraron que el 100% de los estudiantes no pudo comprender la oración antes citada. Estos datos dan claridad del que el problema de comprensión lectora en inglés en los estudiantes de 4to año del UECF “Nuestra Señora de Coromoto” de Acarigua, edo. Portuguesa era real. Con la intención de profundizar en el análisis del problema, se aplicó una prueba digitalizada que estableció destrezas de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera que se seleccionaron para ser evaluadas, ver anexo 3.

Estas destrezas de lectura en lengua extranjera fueron determinadas por Mikulecky (2008), quien establece las mismas como: predecir significado y vista previa, la decodificación automática, especificar propósito del texto, identificar género del texto, escanear información, reconocer temas de la lectura, determinar la clasificación de las ideas en los temas principales y los detalles, reconocer los patrones de relaciones, inferir la idea principal, verificar el reconocimiento y el uso de los pronombres, los referentes, y otros equivalentes léxicos como pistas para la cohesión, adivinar el significado de palabras desconocidas a partir del contexto, aplicar la lectura rápida (*Skimming*), parafrasear y por último y no menos importante sacar conclusiones, ver anexo 3. Estas destrezas o técnicas de lectura fueron tomadas en cuenta en para alcanzar la mejora de la comprensión de textos digitales en inglés.

Por otro lado, las herramientas tecnológicas han permitido conectar a los ciudadanos de una forma más personalizada tomando en cuenta sus gustos e intereses. Así mismo, el ámbito educativo no ha escapado de este desarrollo global, permitiéndole visualizar nuevos recursos útiles a un objetivo común, la calidad educativa. En ese sentido, cuanto más crecen los individuos de una sociedad, como el producto de haber recibido una educación de calidad, mayores son las posibilidades de que la humanidad avance hacia un mejor plano existencial. Los esquemas planteados hoy por hoy en el caso de las comunicaciones, las nuevas tecnologías y su impacto en la evolución del conocimiento vienen a configurarse como un aspecto de interés dentro de las sociedades. Al respecto, Pablo Cristóbal (2014) plantea:

esta rápida expansión de las denominadas tecnologías de la información y comunicación, TICs, en el mundo actual ha producido cambios

vertiginosos en nuestras sociedades. Uno de estos ámbitos en los cuales estos adelantos técnicos han incidido notablemente es en el campo educativo, y no necesariamente como consecuencia directa de la tecnología, sino debido a las transformaciones que la misma tecnología ha engendrado en el sistema social, produciendo cambios estructurales con la integración de las redes informáticas en los planes de estudio. (p. 10)

Las herramientas tecnológicas han permitido el acceso a una gran cantidad de información, gran parte de la misma en lenguas extranjeras, siendo ahora una de las limitaciones más relevantes el desconocimiento de las lenguas extranjeras para acceder a estas. S. García (2013) manifiesta que “la riqueza, variedad y proliferación de diversas fuentes de información y de contenidos conducidos por los nuevos medios ha contribuido con enriquecimiento y difusión de la interacción social como uno de los mayores objetivos de la adquisición de lenguas” (p. 71). Es decir, las barreras de las distancias se han roto pero aún quedan otras por vencer; la adquisición eficaz de lenguas extranjeras. En efecto, los estudios de lenguas extranjeras se han convertido, como consecuencia de la globalización, en asuntos de interés colectivo, generándose, a raíz de ello, un debate interesante sobre cómo deben responder los sistemas educativos ante la necesidad, cada vez más notable, de aprender idiomas como el inglés dado su carácter universal. Respecto a esto, S. García (ob. cit) comenta que “la introducción de las TIC en la educación junto con los nuevos

procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras ha permitido la internacionalización de la educación” (p. 71).

Es por esto que se necesitó una investigación orientada hacia el mejoramiento de los procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera desde los primeros niveles de escolaridad. Así mismo, este tipo de investigaciones permiten el análisis de los resultados generados, como por ejemplo la incidencia que producen nuevos recursos tecnológicos en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. L. González (2012) expone que “mediante un adecuado diseño pedagógico se puede concretar en una situación de aprendizaje la integración de los contenidos o necesidades curriculares y la riqueza que ofrecen los recursos tecnológicos” (p. 25). Por consiguiente, se diversifican las posibilidades de aprendizaje en el estudiante y las formas de interactuar con el docente durante su proceso formativo. Martínez (2012) da referencia del por qué los recursos tecnológicos se adecuan al aprendizaje de lenguas extranjeras:

el campo del aprendizaje de lenguas puede considerarse uno de los más apropiados para el uso de las tecnologías analógicas o digitales, viejas o nuevas, debido a que las habilidades y procesos involucrados en la didáctica de las lenguas se ajustan muy bien a las características y potencial de las tecnologías digitales. (p. 202)

En este contexto, la comunicación es considerada dentro del currículo de educación media (2007) como un componente al través del cual se expresa y valora el desarrollo socio histórico de la humanidad. De esta forma, su diversidad de formas de

lenguaje le ofrece al investigador un contexto importante para la búsqueda de explicación de los fenómenos que derivan de los procesos de aprendizaje de la lengua, sea esta materna o extranjera. En el caso concreto de este estudio, se asume la lengua inglés como un instrumento de comunicación para interactuar con la tecnología y a través de ella, con la informática y el mundo principalmente por medio de la Internet, resaltando su importancia dentro de la formación de los estudiantes de educación media, específicamente para mejorar su comprensión de textos digitales en inglés. Rojas (2013) resalta la importancia de la Web 2.0 y el Internet dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras:

la Web 2.0 fomenta trabajos colaborativos y hoy en día es más fácil publicar, difundir y compartir producciones propias para la educación en Internet. Ahora se pueden diseñar actividades relacionadas con el aprendizaje de un segundo idioma, producciones orales y escritas por medio de archivos sonoros, videos, etc. (p. 21)

Desde esta perspectiva, se aborda a los estudiantes como sujetos potencialmente dotados de estructuras cognoscitivas, las cuales deberían ser “explotadas” por los docentes a través de los más idóneos métodos de adquisición de lenguas extranjeras. Por eso se justifica la sistematización de experiencias, donde se compruebe que los recursos seleccionados contribuyen directamente con la disminución de las dificultades que tienen los educandos al estudiar el inglés como lengua extranjera. Al respecto, M. García (2013) determina que “es necesario la alfabetización digital de profesionales del ámbito educativo y de los estudiantes para

hacer uso de las Tics y la mejora de la productividad académica y personal en general para así lograr un sistema educativo más eficaz” (p. 23).

La lectura digital es una realidad que se presenta en la actualidad, los estudiantes cada día leen más en pantalla, y aplican características específicas del texto electrónico para mejorar su comprensión ya sea en lengua materna o extranjera. Vázquez (2010) expresa que “en las generaciones que han crecido con los ordenadores se han detectado mayores índices de alfabetización y una mayor capacidad para el razonamiento complejo. La lectura en Internet ha resultado ser una gimnasia cerebral en muchos aspectos neurológicos” (p.1). Albarello (2012) expone que uno de los aspectos más llamativos de este tipo de lectura es “el rasgo interactivo y multitarea de las pantallas digitales, que rompe con la linealidad del texto tradicional y tiene una influencia en los modos de consumo de los textos” (p.19). Los jóvenes actuales consumen cada día más lectura en pantalla, Morduchowicz (2012) así lo ratifica “los jóvenes de hoy viven entre tres pantallas: la televisión, el celular y la computadora. En un año pasan más horas frente a ellas que en compañía de su docente en clase” (p.1).

Sin embargo, no todos los aspectos de la lectura de textos digitales se han descrito como favorables por todos los investigadores actuales. Peronard (2007) sostiene que “no basta con tener computadores, programas o conexión al satélite para sacar provecho de esta gigantesca fuente de información; es necesario desarrollar la capacidad para utilizarla, sin dejarse absorber por esta avalancha de datos” (p.180). La distracción en la lectura de textos digitales es uno de los principales problemas que enfrentan los estudiantes de educación media técnica cuando leen en pantalla e

intentan comprender textos digitales en inglés, el *Blog* titulado ABC de la semana (2015) reporta que:

mensajes de correo electrónico, redes sociales y aplicaciones los mantienen conectados a sus amigos y a los eventos noticiosos que suceden alrededor del mundo; son medios que ayudan a realizar varias tareas en las vidas cada vez más frenéticas. Sin embargo, el estilo de vida digital se ha convertido en una distracción constante para compromisos de trabajo y las obligaciones familiares y, según observadores, esta falta de enfoque se está tornando cada vez peor.

(p.1)

Por otro lado, Robertson citado por Levratto (2014), quien expresa que “tras haber suministrado a sus alumnos material didáctico online observó como la mayoría de ellos declaró preferir imprimir los textos en lugar que leerlos en el ordenador debido al cansancio que les provocaba la pantalla” (p. 84). El cansancio al aplicar lectura extensiva en pantallas es otra de las dificultades que enfrentan los estudiantes de educación media técnica, no obstante, existen investigadores que determinan que este fenómeno no es precisamente producido por efectos causados por las pantallas, Vázquez (2010) establece que:

las posibles alteraciones oculares, sensación de fatiga, por la excesiva exposición de los ojos sobre estas pantallas ya están dejando de ser un problema, si realmente lo han sido en todos los casos. El Dr. Travis Meredith, director del departamento de oftalmología de la Universidad

de Carolina del Norte, ha llegado a la conclusión de que son otros muchos malos hábitos los causantes de esta fatiga, y no la tecnología. Las últimas pantallas de LCD no tienen que ver con las de nuestros primeros ordenadores o las de las televisiones de sólo hace unos años. Ante toda lectura, en papel o en pantalla, existen una serie de normas para evitar problemas de atención y oculares, como tener una buena postura, leer con la luz apropiada, hacer pausas durante la lectura y estar a una distancia prudencial del texto. (p.1)

Otra afirmación que es generalmente aplicada al uso de la lectura digital es referente al hecho de que la lectura de textos digitales es menos analítica que la lectura de textos impresos, como lo expresa Zenotz (2009) “una consecuencia de la enorme cantidad de información que existe en la red es que normalmente el/la lector/a no lee toda la información del mismo modo, sino que tiende a leer de un modo superficial” (p. 198). Sin embargo, Levratto (2014) expone una visión diferente:

debido a que la lectura hipertextual es, por lo general, mucho más rápida, la tendencia es juzgarla como menos analítica. Sin embargo, en los entornos digitales existen momentos en los que los interactores y las interactoras necesitan, análogamente a lo que sucede en los textos impresos, centrar su atención y detener su mente en contenidos puntuales, según la finalidad de su lectura. (p.86)

Referente a esto, Lamarca (2013) indica que el hipertexto “no elimina la lectura, el hipertexto no elimina el libro, sino que expande los modos de lectura, crea nuevos soportes, nuevos formatos de almacenamiento y procesamiento de textos y nuevas funcionalidades” (p.1). No se debe ver estas diferencias en las funciones de los textos impresos y digitales como una limitante. Romero (2014) señala que “la lectura digital no es más que una adaptación de un proceso otrora unidimensional hacia los requerimientos de un contexto y un usuario digitalizado” (p. 73). Por lo tanto, debe ser vista y trabajada como una oportunidad de aplicar nuevas estrategias y métodos de adquisición del inglés como lengua extranjera.

Es importante mencionar que todos estos elementos antes mencionados debieron ser tomados en cuenta al momento de establecer los elementos para atacar problema el principal de esta investigación, el cual es el bajo nivel de comprensión de textos digitales en inglés en los estudiantes de Educación Media Técnica, de la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría” de Acarigua, estado Portuguesa. Se emplearon herramientas de la Web 2.0 para la obtención de los objetivos planteados, gracias a sus características innovativas, tecnológicas y que permiten aplicar lectura con material autentico en múltiples diferentes presentaciones como; hipertextos, videos con subtítulos intralinguísticos, etc, ver anexo 6.

En primer lugar, la herramienta aplicada fue el diccionario bilingüe en línea. Nomdedeu Rull (2009) expresa que “el diccionario es uno de los instrumentos más importantes a la hora de aprender una lengua extranjera se ha convertido en un lugar común, ya que consiste en un recurso que tiene un gran protagonismo en la autonomía del estudiante” (p.1). Es por esto que el diccionario en línea es tomado en

cuenta para practicar la decodificación automática en lengua extranjera y la adquisición de unidades léxicas.

La adquisición de unidades léxicas o vocabulario en la lengua extranjera en cuestión fue una de las problemáticas a atacar en esta actividad mediada por el diccionario digital. Martínez (2015) plantea que “el estudiar una lengua extranjera no solo implica aprender gramática, fonética y estructuras sino que también se debe invertir mucho tiempo en la adquisición de léxico para así comunicarse adecuadamente en una segunda lengua” (p. 8). Oster (2009) critica la metodología del aprendizaje de vocabulario a través de listas, refiriéndose a que “tener un vocabulario amplio es esencial para la comprensión de una lengua extranjera. Sin embargo, las frecuentes críticas de la práctica de aprender vocabulario en forma de listas como si fueran equivalencias unívocas indican claramente que no se trata únicamente de una cuestión cuantitativa” (p. 33). A su vez, García (2009) establece actividades elementales para la adquisición de vocabulario en inglés; entre estas actividades nombra como válidos ejercicios basados en la búsqueda de palabras en diccionarios como actividad para mejorar la adquisición de vocabulario en inglés:

buscar el significado de varias palabras, buscar otras informaciones de las palabras que se está estudiando (la pronunciación, categoría gramatical, ejemplos de contextos, otras acepciones, o significados, etc.). Este tipo de actividades también va orientado a que el alumno aprenda a manejar el diccionario como herramienta que le proporcione autonomía en el aprendizaje. (p. 7)

De manera contraria, el diccionario tradicional de bolsillo que comúnmente es el utilizado en el ámbito escolar, tiene consigo una serie de desventajas como son el número finito de palabras, el tamaño, la velocidad de búsqueda del lector, entre otras. Nomdedeu Rull (2009) expone “factores como: la pérdida de tiempo que supone consultarlo; la inseguridad de no saber cuál es la acepción adecuada; las reticencias de muchos profesores que afirman, por ejemplo, que con su uso se fomenta la lectura de textos palabra por palabra” (p. 2). Al contrario, uno de los factores más interesantes de los diccionarios en línea, es el ahorro de tiempo al consultar determinada palabra. Tang (2001) ratifica que los diccionarios electrónicos no solo “abarcen todos los contenidos y ventajas de diccionarios impresos, sino también integran los multimedia interactivos audio-visuales y los recursos de Internet. A través de las funciones humanizadas y automatizadas, diccionarios electrónicos dan resultados de búsqueda rápidos, exactos y vivos” (p. 225). En esta oportunidad se utilizaron tres diccionarios en línea diferentes, los cuales fueron: *Cambridge Online Dictionary*, *Larousse Online Dictionary* y el *Wordreference Online Language Dictionary*.

El uso de diccionarios en línea es algo que se plantea en la lexicografía actual la misma es parte de la lingüística aplicada que estudia los principios teóricos que se aplican en la elaboración o confección de diccionarios. Soler (2012) expone que “la lexicografía avanza gracias a tecnologías multimedia, que se basan en la integración de varios elementos, y no en la sustitución de unos por otros: texto, sonido, fotografía y vídeo, aparecen integrados en un solo documento” (p.1). Tang (2001) opina que “en los últimos tiempos, la lexicografía como tantas otras disciplinas con afán de

modernización, está recurriendo a la informática, dando como fruto los prácticos diccionarios electrónicos” (p. 225). Existen determinadas diferencias entre los diccionarios tradicionales y los digitales, así como de las habilidades de los estudiantes de educación media técnica en el uso de ambos. Soler (2012) explica que:

las principales diferencias entre los diccionario en papel y los digitales se encuentran en, el uso, la presentación de datos, sus posibilidades de búsqueda, los aspectos técnicos. El paso del papel a la pantalla de un ordenador no es nada desdeñable: El cambio que se produce al leer un diccionario en contextos tan distintos no es sólo un cambio físico, también envuelve diferencias en su construcción y revisión. Del mismo modo requiere más habilidades de navegación por parte los usuarios que acceden a los diccionarios. (p. 1)

En segundo lugar, la herramienta que se aplicó fue el traductor en línea. Esta herramienta tecnológica ha provocado controversia entre estudiantes y profesores de lenguas extranjeras debido a su subjetividad en el momento de traducir un texto. Hernández (2002) expone que “un traductor automático no tiene en cuenta las condiciones extralingüísticas (la intención, el contexto situacional, histórico o cultural...), y, por lo tanto, no puede hacerse cargo de las ambigüedades del lenguaje. De la misma manera, carece de sentido común, no distingue matices” (p. 107). Así mismo, Rodríguez (2010) registra que “es importante siempre acordarse de que un traductor automático suele tener muchos errores, ya que una maquina no tiene “comprensión” propia de una lengua como la tendría un ser humano” (p. 1).

No obstante, esto ha venido disminuyendo con el pasar del tiempo, debido a cada vez más creciente número de usuarios que cuentan este tipo de aplicaciones Web 2.0. Ortiz (2015) expone que *Google Translate* “utiliza millones de textos ya traducidos por humanos y subidos a la red a través de su servicio para generar sus propias traducciones mediante aproximación estadística, es muy probable que sus resultados, si no correctos, estén muy cerca de serlo” (p. 1). Sin embargo, Rodríguez (2010) establece que “para que la traducción sea optima, es importante “limpiar” el texto de origen, con el fin de que sea lo más correcto posible, y sobre todo, que no contenga ambigüedades. El programa de traducción automática no tiene la capacidad de entender una ambigüedad” (p. 1). Es decir, los estudiantes deben inmiscuirse en el proceso de traducción en línea para que la misma sea exitosa, revisar los textos de origen, extraer extractos cortos y comprender que los traductores en línea no entienden las posibles diferencias de contextos situacionales.

Los estudiantes de educación media técnica debieron aplicar la técnica del escaneo (*Scanning*) apoyándose en el uso del traductor en línea para practicar lectura de textos digitales. A su vez, tuvieron a disposición tres enlaces sugeridos: Traductor de *Google*, Traductor *freetranslation.com*, Traductor en línea *Babylon*. Domínguez, Laurenti y Aguirre (2013) expresan que “se ha hecho imperiosa la necesidad de desarrollar habilidades nuevas y específicas para el manejo efectivo de estas herramientas. Entre ellas, las herramientas de traducción automática que se ofrecen en Internet se han tornado omnipresentes permitiendo dinamizar los procesos tradicionales de traducción” (p. 45). De la misma forma, Hernández (2002) opina que “la traducción automática tiene su espacio en los ámbitos de enseñanza-aprendizaje,

especialmente en la enseñanza de una segunda lengua, donde es oportuno que estos instrumentos sean objeto de estudio, de manera que los estudiantes aprendan a conocer los límites” (p. 115). Se debe crear espacio para desarrollar habilidades digitales orientadas al uso correcto de la traducción automática que día a día está siendo más utilizada entre los estudiantes de educación media técnica.

En tercer lugar, cuando se habla de comprensión de textos digitales, uno de los aspectos más importantes para tener en consideración son los hipervínculos, debido que a través de ellos se forma el hipertexto. Clavijo y Quintana (2003) reportan que “es a Theodor Nelson a quien se reconoce como el primero en hablar de hipertexto, al cual define como aquellos textos no secuenciales, compuestos de múltiples “contenedores” o nodos de información, y las relaciones y enlaces” (p. 65). El uso de textos digitales requiere que los estudiantes adquieran nuevas destrezas lectoras. Eduteka (2003) informa que “los textos digitales que incorporan hipertexto requieren que lectores y escritores desarrollen nuevas habilidades, más allá de las requeridas hasta ahora para enfrentar los medios impresos” (p. 1). Por otro lado, Silva Olivares y Torres Jiménez (2004) expresan que “su no linealidad revoluciona la forma de abordar un texto, cada bloque o nodo, puede involucrar una cantidad de información distinguida de un tópico específico y no solo en un formato escrito sino también usando imágenes, audio, video etc.” (p. 2). Esta posibilidad de añadir otros formatos al texto digital le da una polivalencia muy amplia a los hipertextos, esto es fundamental en la adquisición actual de lenguas extranjeras.

Los estudiantes de educación media técnica ejecutaron hipervínculos encontrados en el texto digital como herramienta para desarrollar el uso de los

pronombres, los referentes, y otros equivalentes léxicos como pistas para la cohesión en la comprensión de textos digitales en inglés. Esto con la intención de mejorar ciertas destrezas lectoras en lengua extranjera, ya que una de las principales problemáticas de la lectura de hipertexto fue que debido a la no linealidad del mismo, algunos estudiantes pudieron perder el rumbo de la lectura. Como lo registra Silva Olivares y Torres Jiménez (2004) “existe un riesgo de perderse en un mar de información por la variedad de sus caminos, el lector puede fácilmente olvidar el acceso a un contenido que sabe que existe o incluso ignorar el lugar donde se encuentra navegando por el hipertexto. Además puede presentarse una saturación cognitiva si la información es muy heterogénea” (p. 2). A su vez, Jiménez (2013) determina que la lectura hipertextual representa nuevos retos para los lectores:

la lectura de documentos hipermediales tiene cientos de retos para los lectores. Es por ello que para lograr la comprensión o tener una lectura exitosa en ambientes hipermediales se necesita ir más allá de los procesos de bottom-up (decodificación de letras y palabras) y top-down (comprensión de conceptos). (p.103)

Sin embargo, estos problemas no fueron una limitante. Aplicando lectura constante de hipertextos los estudiantes se pueden acostumbrar a su uso. Además, los beneficios son tangibles. Batidas y Finol (2005) establecen que “el acceso inmediato a iconos, imágenes, animaciones, voces y sonidos favorece la comprensión de textos, principalmente por su carácter interactivo” (p. 127). Estos elementos dan una oportunidad muy valiosa a los docentes de lenguas extranjeras para aplicar estrategias

y recursos novedosos. Eduteka (2003) establece que la inclusión de los hipertextos a la educación escolar “proporciona al docente nuevos recursos para la creación escrita. Actividades como añadir, eliminar, fraccionar, asociar, reordenar y relacionar, entre otras, se pueden promover con la escritura de hipertextos” (p. 1). Los hipertextos multiplican las posibilidades de crear recursos de lectura creativos e innovadores.

El hipervínculo debe ser visto como elemento enriquecedor del texto tradicional. Clavijo y Quintana (2003) resaltan el hecho de que “es importante aclarar que los sistemas hipertextuales no solo son sistemas de hardware y software; por lo contrario, su valor esencial radica en lo que tiene que ver con los enlaces lógicos, los modelos mentales, la contextualización de procesos y la conceptualización” (p. 66). Es por ello que fueron tomados en cuenta para trabajar la comprensión de textos digitales en inglés de los estudiantes de Educación Media Técnica de la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” Acarigua, estado Portuguesa. En la investigación se aplicaron actividades tomadas de un libro especializado en el uso del hipertexto en la adquisición del inglés es conocido con el nombre de *Global English* (2011) para la práctica de los pronombres, los referentes, y otros equivalentes léxicos como pistas para la cohesión en la comprensión de textos digitales en inglés.

En cuarto lugar, el Wiki es una herramienta de la Web 2.0 que se aplicó con la intención de trabajar la técnica de la lectura rápida (*Skimming*) en lengua extranjera para la comprensión de textos digitales en inglés por parte de los estudiantes de Educación Media Técnica. J. López (2010) los describe como “una denominación que parece venir de la palabra hawaiana wikiwiki que significa rápido o veloz. En pocas palabras, es un sitio Web, cuyas páginas las pueden editar varias personas de manera

fácil y rápida, desde cualquier lugar con acceso a Internet” (p.1). Los wiki pueden ser una herramienta en la adquisición de lenguas extranjeras, sumado al hecho de que el uso de un idioma es un ejercicio social, no está de más aplicarlo en proyectos grupales. Villalba (2008) expone que los “wikis son otra actividad que se puede hacer para practicar un idioma. Una wiki es una página Web que puede ser escrita por varios autores. En el mundo de la enseñanza de idiomas las wikis se pueden utilizar para la creación de proyectos en común” (p. 8). Esta característica de poder integrar varios autores al mismo tiempo hace que el wiki sea ideal para aplicar el trabajo cooperativo y colaborativo.

Aplicar la técnica de la lectura rápida (*Skimming*) en lengua extranjera no es algo sencillo, porque los estudiantes deben comprender la esencia de los textos y sus ideas principales. En si la lectura en lengua extranjera en general no es algo fácil. Batidas y Finol (2005) expresan que “el desarrollo de la destreza lectora en inglés se define entonces como un proceso sumamente complejo, en el cual se toman en cuenta tanto las condiciones del lector como las condiciones del material a ser leído” (p. 134). El wiki permitió organizar el material, permitiendo desarrollar proyectos en equipo. Es por ello que se presentó la necesidad de lectura un poco más profunda aplicando técnica de la lectura rápida (*Skimming*). Araujo Portugal (2014) establece que “en un wiki, los alumnos tienen que leer las aportaciones de sus compañeros y realmente colaborar para finalizar la tarea que se les ha encomendado, en lugar de tan solo unir fragmentos sueltos” (p. 11). El mismo hace referencia al hecho que mediante el wiki el estudiante práctica una lectura más profunda y trabajo

colaborativo, no solo se detiene a buscar un dato específico, si no debe integrar sus ideas con las de su compañero.

En quinto lugar, se aplicó el video, el cual es una herramienta que se utiliza en la Web 2.0, aunque su creación es mucho más antigua que esta plataforma *Web*. El uso de los videos en la adquisición de lenguas extranjeras es altamente recomendado. Lacruz (2010) establece que el video “es un medio y éste puede ser utilizado como estrategia instruccional. Acompañado de una buena planificación de actividades podría ser una de las herramientas más útiles en el aula de idiomas, ya que es motivador” (p. 32). A su vez, Díaz Cintas (2012) expresa que “los vídeos se pueden explotar de muchas maneras a la hora de mejorar el proceso de adquisición de una lengua (no sólo) extranjera y pueden servir de complemento a los tradicionales libros de texto o alzarse como el principal material didáctico usado en clase” (p. 97.). Cabe destacar que la plataforma YouTube es la principal plataforma de videos a nivel mundial. Navarro (2013) reseña algunas características de este recurso digital y sus posibles ventajas en el ámbito educativo:

YouTube nació en 2005 como un portal de videoblogging en el que los usuarios podía crear sus propios canales, como si se tratase de una enorme televisión, y colgaba sus propios vídeos a modo de diario, pero con el devenir de los años, se ha convertido en un cajón de sastre en el que podemos encontrar casi de todo, puesto que los usuarios exponen en sus canales cualquier tipo creación, y que resulta ser una herramienta llena de posibilidades dentro de un aula, no ya sólo para la

enseñanza de inglés, sino para cualquier propósito relacionado con la educación. (p. 2)

El uso de subtítulos intralingüísticos en los videos activa la velocidad de la lectura digital en lengua extranjera. Este es un factor a tomar en cuenta en la planificación de las actividades. Díaz Cintas (2012) explica que “su uso con alumnos principiantes puede ser problemático ya que estos aún no tienen una velocidad de lectura suficiente en L2” (p.101). Por lo tanto, se debió aplicar videos cortos que no excedan el minuto de duración para no saturar a los estudiantes de Educación Media Técnica. La velocidad de lectura en lengua extranjera es una problemática que afecta a los estudiantes principiantes, pero este factor negativo puede ser contrarrestado con el uso oportuno del botón “pausar” y “reproducir”. Para Díaz Cintas (2012), los videos de estas características son “importantes no sólo porque les permiten ver y apreciar la manera en la que los nativos de otra lengua interaccionan entre sí, sino también porque les ofrecen pistas comunicativas tanto lingüísticas (acentos regionales, entonación) como paralingüísticas (gestos, movimientos corporales)” (p. 97). Lacruz (2010), expone que el video en la adquisición de inglés como lengua extranjera:

muestra cómo habla la gente y es excelente para enseñar comportamientos, lenguaje corporal y la cultura de la lengua que el alumno está aprendiendo y de esta manera desarrollar competencias del idioma como lo son: leer, escuchar, escribir y hablar, ya mencionadas reiteradamente. (p. 32)

El subtítulo como tal, es una herramienta cuya creación en la plataforma 2.0 es muy sencilla debido a la oportunidad de agregarlo a cualquier video utilizando determinados programas. ABA Teachers' Blog (2014) reporta algunas de las ventajas del uso de subtítulos en videos académicos, estableciendo que los subtítulos “te ayudarán a mejorar tu comprensión y a usar correctamente y en el contexto adecuado aquellas expresiones idiomáticas que en español no tienen traducción” (p. 1). Es importante mencionar que un problema de lectura en lengua extranjera referente al uso de frases en inglés fuera de contexto puede ser corregido con el uso de subtítulos intralingüísticos. Villalba y Toberoa (2014) aducen que “las personas que han aprendido el idioma sin estudiarlo y, que se han nutrido del contexto directo en lugares donde se habla el inglés, manejan mucho más las expresiones idiomáticas que aquellos que lo han estudiado más formalmente” (p. 11). Estos autores determinan que las expresiones idiomáticas son difíciles de aprender para los estudiantes de lenguas extranjeras:

el inglés, posee diferentes expresiones que son usadas en el habla informal o coloquial de la lengua. Es por esto que enseñar una lengua extranjera representa una tarea compleja y de diferentes facetas. Por lo tanto, para los estudiantes de inglés como LE la asimilación de dichas expresiones es probablemente la mayor dificultad. (p.17)

La aplicación de lectura de subtítulos intralingüísticos es una opción para comprender frases en su correcto contexto, debido a la autenticidad del material.

En sexto lugar, las redes sociales son consideradas la columna vertebral de la *Web 2.0*. Araujo Portugal (2014) registra que “dentro de esas nuevas tecnologías que los alumnos emplean para comunicarse se encuentran las redes sociales, motivo que por sí solo justifica el que se cree una aunque no se esté familiarizado con ellas” (p.16). Martino, Starc y Benedetti (2015) definen la red social como “una estructura en la cual los nodos representan los actores o miembros entrelazados por conexiones que implican la relación entre ellos. Estas relaciones pueden ser variadas y conllevan intercambios o interacciones como pueden ser los foros, chats y comunicaciones telefónicas” (p.1). Estos autores dan una visión de las redes sociales en un contexto de adquisición de idiomas:

aplicadas a la enseñanza de idioma inglés, las redes sociales, brindan un espacio de intercambio donde tanto estudiantes como docentes pueden, a partir del nivel de desarrollo del alumno, asegurar la construcción de aprendizajes significativos, estableciendo relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los niveles de conocimiento ya existentes. Crean un ambiente natural, fuera de la artificialidad del aula, donde el alumno aplica lo aprendido a través de una interacción social que le sirve de ayuda y soporte para construir sus propios saberes. (p. 2)

Entonces las redes sociales son un canal ideal para la interacción de los estudiantes de lenguas extranjeras, ya sea con su docente o compañeros, permitiéndose ser creativo no teniendo límite de tiempo. Así mismo, Nieves y Montoya (2012) explican que la comprensión de textos en inglés como lengua

extranjera “se presenta para el estudiante de hoy día como una potencial fuente para el desarrollo de su personalidad y de sus capacidades profesionales y académicas en un medio social cada vez más exigente” (p.1). Además, la identificación de la idea principal de un texto es un factor a evaluar dentro de la comprensión de textos en lengua extranjera. Insirillo, González y Adem (2010) determinan que la idea principal “es utilizada como uno de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora ya que la misma implica una elaboración conceptual que denota jerarquización de información y relación entre conceptos relevantes presentes en la macroestructura del texto” (p. 663). Para determinar si un estudiante comprende lectura en lengua extranjera, es primordial establecer si el mismo puede extraer o interpretar correctamente las ideas principales del texto.

Edmodo es una red social orientada exclusivamente al ámbito educativo, la cual tiene una interfaz muy parecida a otras redes sociales como Facebook y Tagged. Avello (2012) expresa al respecto que “Edmodo es una plataforma social educativa gratuita que permite la comunicación entre los alumnos y los profesores en un entorno cerrado y privado a modo de microblogging, además permite crear un aula virtual” (p.1). Se podría pensar que no existen problemas a la hora de utilizar redes sociales en la adquisición de lenguas extranjera, pero esto no es cierto. Trujillo (2013) establece que “los estudiantes más introvertidos o con menor competencia comunicativa pueden sentir esta presión negativamente y no desear ser expuestos públicamente. En este sentido, es fácil que una red social caiga bajo los efectos de la ley de potencias” (p.1). Esto debe ser supervisado por el administrador no permitiendo agresiones o mal entendidos dentro del aula virtual. Otra problemática

actual en la adquisición de lenguas extranjera, en la cual las redes sociales pueden ser útiles se refiere a la contextualización del uso del idioma extranjero. Trujillo (2013) plantea que las redes sociales “permiten aspirar a un objetivo fundamental en la enseñanza de una lengua: no concentrarnos en enseñar el idioma, sino en hacer cosas con el idioma” (p.1). Consecuentemente, el uso del idioma en contextos reales debe ser uno de los principales objetivos de la adquisición de lenguas extranjeras y las redes sociales permiten utilizarlo en tiempo real.

En último lugar, las pruebas fueron aplicadas con *Google Drive*. Esto permitió determinar la comprensión de textos digitales en inglés a través de la aplicación de herramientas Web 2.0 en los estudiantes de Educación Media Técnica de la UECF “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría” Acarigua, estado Portuguesa ya que este formato permite integrar, hipervínculos, imágenes, videos, entre otros, ver anexo 4. El sitio Web Bilingüismo y Tecnología (2012) reporta que en *Google Drive* “ya es posible compartir ágilmente archivos de mayor tamaño con gran interés didáctico, como fotos y vídeos, así como carpetas de archivos” (p. 1). A su vez, García (2014) muestra ciertas ventajas de la capacidad de almacenamiento que tiene Google Drive:

Google drive ofrece 15 GB de almacenamiento gratis, los cuales puedes usar para guardar fotos, documentos, dibujos, videos, hojas de cálculo, en fin. Una vez que los guardas en Google Drive, puedes acceder a tus archivos desde cualquier teléfono inteligente, tablet o computadora. Además puedes compartir estos archivos a otras personas sin necesidad de enviar un mail con archivos adjuntos. (p.1)

Esta capacidad de almacenamiento permite no estar limitada en la cantidad de actividades a realizar o en la cantidad de participantes en las mismas, es una ventaja contar con tal capacidad de almacenamiento. Por otro lado, el sitio Web Bilingüismo y Tecnología (2012) establece que los formularios son una de las “herramientas incorporadas que el profesor puede utilizar para realizar pruebas de nivel a los alumnos. Esto es de gran utilidad para la evaluación continua y para medir el nivel de aprendizaje de un idioma” (p.1). Los formularios permiten evaluar de forma automática los resultados obtenidos por los estudiantes. Así mismo, los datos fueron enviados a una hoja de cálculo, la cual con la ayuda de la aplicación *Flubaroo* permitió hacer los cálculos y presentar los resultados instantemente.

Partiendo de lo antes expuesto, tomando en cuenta las limitantes y problemas que presentaron los estudiantes de 4to año de Educación Media Técnica de la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” Acarigua, estado Portuguesa en la comprensión de textos digitales en inglés como lengua extranjera y valorando las herramientas Web 2.0 como recursos tecnológicos apropiados para incidir en esta problemática. Se planteó dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Cuáles fueron los niveles de comprensión de textos digitales en inglés que tuvieron los estudiantes de Educación Media Técnica de la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” Acarigua, estado Portuguesa?

¿Qué incidencia produjo la aplicación de herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés de los estudiantes de Educación Media Técnica de la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” Acarigua, estado Portuguesa?

¿Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de comprensión de textos digitales en inglés de estudiantes sometidos a un entrenamiento basado en herramientas Web 2.0 y otros sometidos a la lectura de textos impresos del inglés como lengua extranjera?

1.2 Sistemas de Hipótesis: Hipótesis Estadística.

1.2.1. Hipótesis Nula

No existe diferencia estadísticamente significativa en el nivel de comprensión de textos digitales en inglés entre los estudiantes sometidos al entrenamiento experimental con herramientas Web 2.0 con respecto a los estudiantes sometidos a la lectura de textos impresos del inglés como lengua extranjera.

$$\mathbf{H_0: GE = GC}$$

1.2.2. Hipótesis Alterna 1

Los estudiantes sometidos a un entrenamiento experimental con herramientas Web 2.0 logran mayor incidencia en su nivel de comprensión de textos digitales en inglés que los estudiantes sometidos a la lectura de textos impresos del inglés como lengua extranjera.

$$\mathbf{H_1: GE > GC}$$

1.2.3. Hipótesis Alterna 2

Los estudiantes sometidos a un entrenamiento experimental con herramientas Web 2.0 logran menor incidencia en su nivel de comprensión de textos digitales en inglés que los estudiantes sometidos a la lectura de textos impresos del inglés como lengua extranjera.

$$\mathbf{H_2: GE < GC}$$

1.3 Objetivos de la investigación

Se plantean los siguientes objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar la incidencia de herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés de los estudiantes de Educación Media Técnica de UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría”.

1.3.2 Objetivos específicos

- ❖ Establecer los niveles de entrada en el uso de herramientas Web 2.0 para la comprensión de textos digitales en inglés por parte de dos grupos de estudiantes de Educación Media Técnica en la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría”.
- ❖ Diseñar actividades para el uso de herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés por parte de un grupo de estudiantes de Educación Media Técnica en la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría”.
- ❖ Establecer los niveles de salida en el uso de herramientas Web 2.0 para la comprensión de textos digitales en inglés por parte de dos grupos de estudiantes de Educación Media Técnica en la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría”.
- ❖ Señalar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de entrada y salida en la comprensión de textos digitales en

inglés por parte de los grupos experimental y control, respecto uno del otro y respecto a las mediciones previas y posteriores del entrenamiento experimental.

1.4 Justificación e importancia

Desde el punto de vista práctico, la investigación se justificó porque parte de un análisis preciso de la realidad que confrontan los estudiantes de 4to año Educación Media Técnica en la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría” Acarigua estado Portuguesa respecto a su comprensión de textos digitales en inglés como lengua extranjera. De allí que el trabajo fue un aporte al permitirles consolidar sus competencias digitales, tomando en cuenta al estudiante como sujeto consciente de sus potencialidades y de cómo ponerlas en práctica para mejorar sus niveles de comprensión de textos digitales en inglés. Mediante la gran cantidad de material para el aprendizaje de lenguas extranjeras disponible en la red, ellos pudieron practicar lectura de textos digitales. P. González (2012) da una idea de estos posibles materiales en la red para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera:

en lo que a materiales se refiere, su riqueza es abrumadora. Por un lado, encontramos materiales de referencia como diccionarios, enciclopedias, manuales, etc. Por otro, abundan los materiales preparados para la docencia y en soportes muy variados: ejercicios interactivos, grabaciones de audio y de vídeo en distintos formatos, textos, imágenes. Existen desde ejercicios y cuestionarios de todo tipo, pasando por textos y cómics, hasta mapas conceptuales y tarjetas de

vocabulario. Por último, también las nuevas tecnologías permiten aprovechar mejor los infinitos materiales auténticos disponibles en la red, sobre todo cuando el nivel de los estudiantes es bajo, ofreciendo alternativas didácticas a las frecuentes transcripciones o ejercicios adaptados. (p. 187)

Desde el contexto metodológico el estudio se justificó porque no solo describe una situación problema sino que, sobre la base de un planteamiento hipotético somete a comprobación unos recursos tecnológicos (herramientas Web 2.0) con miras al mejoramiento de la situación encontrada (bajos niveles de comprensión de textos digitales en inglés). Asimismo, se introdujo el uso de las tecnologías como un mecanismo que facilita y motiva a los estudiantes a realizar sus tareas, siendo que, con esta actividad, se busca el desarrollo de la independencia haciendo posible la continuidad de las tareas en otros espacios. Martínez (2012) señala que “el uso de la tecnología en el aprendizaje de lenguas responde a una serie de razones: es motivante, la interactividad que ofrecen muchos de los ejercicios lingüísticos pueden ser altamente beneficiosa” (p. 262).

De allí que las investigaciones orientadas al desarrollo de los procesos de comprensión lectora en inglés, vienen a constituir una extraordinaria oportunidad para que los estudiantes utilicen conscientemente sus recursos cognitivos y se incorporen como lectores habilidosos en la adquisición de nuevas formas de lenguaje. Mendoza (2012) expresa que “las actividades de lectura en lengua extranjera (en especial, inglés) ha de ser comunicativa y significativa para cada estudiante para que así pueda ser

disfrutada por estos” (p. 34). Por lo anterior, puede afirmarse que esta investigación se vinculó perfectamente con la línea de investigación de la Universidad de Carabobo, Adquisición de Lenguas Extranjeras, El Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Carabobo (2015), define esta línea de investigación de la siguiente manera:

la línea de investigación “Adquisición de Lenguas Extranjeras (ALE)” se circunscribe al estudio de los procesos inherentes del aprendizaje y desarrollo de las lenguas: INGLÉS Y FRANCÉS, entendidos estos en términos de significación y comunicación, y abordados en las dimensiones: lingüística cognitiva, afectiva y sociocultural. De ahí que la línea integra: estudios relacionados con los procesos de ALE bajo instrucción, en condiciones normales y especiales, en sujetos pertenecientes a diversos grupos etarios y en los diferentes niveles y/o modalidades del Sistema Educativo Nacional , estudios referidos a los factores que inciden en los procesos de ALE, estudios comparativos de adquisición y desarrollo de lengua materna y de lengua extranjera, en función de establecer esquemas de comparación y contraste entre ambas lenguas, y estudios centrados en el uso de la tecnología en los procesos de ALE, que generen conocimientos conducentes a la optimización de dichos procesos. (p. 2)

Claramente la línea de investigación hace referencia a estudios que apliquen recursos o herramientas tecnológicas como es el caso de las herramientas web 2.0 en los procesos de adquisición de lenguas extranjera que en esta investigación fue la comprensión de textos digitales en inglés. Los resultados de la investigación enriquecieron las experiencias agrupadas en este tema, aumentando las posibilidades de explicación sobre la adquisición del inglés como lengua extranjera mediada por tecnología, sus alcances, limitaciones y perspectivas hacia el futuro.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Estudios precedentes:

La adquisición del inglés como lengua extranjera y las implicaciones que trae consigo en el ámbito educativo han sido consideradas, en los últimos años, como temas importantes para la discusión y el debate en el contexto de las instituciones educativas. Esto es debido a sus aportes directos al ejercicio de una docencia actualizada y correspondiente con las exigencias de un mundo globalizado donde la necesidad de aprender nuevas lenguas (en este caso el inglés) es cada vez más notable. Así, su tendencia se ha orientado hacia la búsqueda de mejores formas de planificar, ejecutar y evaluar la adquisición del inglés como lengua extranjera, siendo la comprensión lectora en inglés un elemento a desarrollar. Por otro lado, el uso de las nuevas tecnologías en este caso las herramientas Web 2.0, es uno de los aspectos de mayor consideración en el actual ámbito educativo.

En el contexto de las investigaciones de carácter socio educativo se visualizaron ocho (08) trabajos que sirven de referencia para comprender hasta qué punto los procesos de adquisición del inglés como lengua extranjera han avanzado hacia la preparación del estudiante como sujeto consciente de sus potencialidades, quienes, con el uso de los medios y recursos tecnológicos (herramientas Web 2.0) alcanzan mejores niveles de comprensión de textos digitales. Se establece así, una relación entre los recursos tecnológicos y la disposición del estudiante de ir

conscientemente a la búsqueda de mejores niveles de comprensión de textos digitales en inglés. Estas investigaciones se reseñarán con la finalidad de sustentar la investigación basada en el problema de comprensión lectora en inglés y la incidencia de herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés en estudiantes de Educación Media Técnica de una institución Venezolana.

En el ámbito internacional, se pudieron señalar tres (03) trabajos relacionados directamente con la investigación. En primer lugar, Jiménez (2013) realizó una investigación doctoral en la Universidad de Antioquia Colombia. El objetivo de la investigación fue contribuir a la cualificación de los ambientes de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera a partir de la implementación de estrategias para la lectura de textos en un contexto multimedial. Para ello se basó en un enfoque mixto con diseño secuencial explicativo, donde se utilizó la ayuda de herramientas Web como el diccionario en línea, el traductor, hipervínculos, entre otras. El procedimiento consistió en la aplicación de una prueba en dos momentos distintos, luego de la aplicación de 06 sesiones de pilotaje, que consistieron en 06 lecturas de textos multimediales aplicando herramientas Web 2.0, las cuales fueron suministradas a estudiantes universitarios con nivel de principiantes de inglés como lengua extranjera (EFL).

En la investigación se recogieron datos de forma cualitativa y cuantitativa a través de una plataforma multimedia creada por el investigador. Entre los resultados más resaltantes se puede registrar que ante la pregunta *qué hacen los estudiantes cuando encontraban información en Internet de interés*, el 62.5% de los participantes contestó que la leía inmediatamente, mientras que 21.9% reportó que la prefiere

guardar en formato electrónico para luego leerla y 9.4% que la imprimen y luego la leen. Es decir, la lectura digital es un hecho notorio dentro de esta muestra de estudiantes. Con respecto a la pregunta sobre *el tipo de ayuda que los estudiantes de ambos grupos utilizaban para la comprensión de los textos de inglés en Internet*, el 68.8% de los estudiantes respondieron que utilizan el traductor, 6.3% respondió que el diccionario en línea, otro 6.3% respondió que no necesita ninguna ayuda, otro 6.3% prefirió el uso del traductor y diccionario simultáneamente. Esto significa que 81.4% de los estudiantes utilizaban el traductor y diccionario en línea. Por lo tanto, debido al bajo nivel de comprensión de inglés comprobado por el investigador, los estudiantes recurrieron a las herramientas Web 2.0 para mejorar sus posibilidades de entendimiento del inglés como lengua extranjera.

A pesar de que estadísticamente no se logró resultados de diferencia notoria, entre los avances antes y después del uso de textos multimediales, el investigador reflejó las opiniones generales de los estudiantes participantes, los cuales expusieron que la lectura de estos tipos de textos digitales es diferente a lo que usualmente se hace en una clase tradicional, porque aunado a la adquisición de conocimientos generales, la lectura de este tipo de textos permiten contacto con la tecnología y con el idioma inglés, además de ser considerados como más didácticos y también por las ayudas que ofrecen para comprenderlos. El investigador también expresó que los textos multimediales en inglés le permiten al estudiante la interacción con estos, lo que posibilita hacer de la lectura un proceso activo, teniendo en cuenta que este tipo de textos le ofrecen al lector recursos que han sido diseñados para que pueda

utilizarlos en el momento en que encuentre dificultades en la lectura y comprensión de los mismos.

Es importante mencionar que esta investigación contiene elementos claves para el desarrollo de este trabajo de grado. Los fundamentos teóricos planteados en este trabajo fueron una base primordial para sustentar elementos expuestos aquí, como por ejemplo: la Web 2.0 y sus potencialidades para aprender un idioma, estrategias para lecturas de textos multimodales en inglés como lengua extranjera, nuevos procesos de lectura con textos electrónicos e Internet, entre otros. Por su parte, la información relacionada con el uso de diccionarios en línea, traductores en línea e hipervínculos fueron importantes para el desarrollo de la planificación del entrenamiento pedagógico, así como para determinar elementos a evaluar en el pretest y posttest relacionados con la comprensión de textos digitales en inglés. Por otro lado, el procedimiento permitió guiar las sesiones de trabajos a aplicar, debido a que eran muy similares a lo planteado en este trabajo, las dos investigaciones están compuestas por 06 sesiones en donde se trabaja la comprensión lectora de textos digitales a través de la aplicación de herramientas Web 2.0.

En una segunda investigación, Maggi (2013) en su investigación doctoral, en la Universidad de Zaragoza España reflejó la importancia del uso del trabajo cooperativo y colaborativo mediante estos recursos tecnológicos en procura a la mejora de la adquisición del inglés como lengua extranjera. Es importante mencionar que el objetivo de la investigación fue supervisar el impacto de la innovación educativa en algunas escuelas que han implementado las tecnologías Web 2.0 en la adquisición de lenguas extranjeras con metodología CLIL; así como evaluar las

nuevas posibilidades didácticas de la tecnología Web 2.0 con el fin de identificar las buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que se pueden realizar con metodología *Content and Language Integrated Learning*.

En la investigación se establecieron como válidas ciertas hipótesis de la misma. La primera hipótesis validada fue que el uso de herramientas Web 2.0 en las lecciones *Content and Language Integrated Learning* contribuyeron a desarrollar la competencia lingüística en L2 y al mismo tiempo el conocimiento de la materia objeto de estudio. De la misma forma, la mayoría de docentes aunque algunos con reserva establecieron un parecer homogéneo y positivo con respecto a la idea de que las TICs pueden ser para los alumnos un recurso para la implementación de experiencias *Content and Language Integrated Learning*. Por otra parte, una gran cantidad de docentes participantes en la investigación lograron captar la principal función de las herramientas Web 2.0 que es el trabajo colaborativo y cooperativo. Otra hipótesis que dio resultados positivos fue la que asevera que las herramientas de comunicación digital y la Web 2.0 ofrecen beneficios y ventajas útiles para su utilización didáctica en el aula, facilitan la evaluación de los resultados y la autoevaluación del aprendizaje.

En esta investigación se utilizó un enfoque mixto con elementos tanto cuantitativos como cualitativos, todo esto con un estudio profundizado de casos especialmente significativos. Esta investigación se relaciona directamente con el presente trabajo de grado de especialización, debido a que se enfocó en el análisis del uso de herramientas Web 2.0 como Google Docs, hipervínculos, redes sociales, entre otras, y su impacto en la adquisición del inglés como lengua extranjera. No

obstante, en la citada investigación se elaboró un proceso profundo y detallado de recolección de datos entre docentes no solo españoles sino también italianos y participantes de otros países europeos, a través de la aplicación de cuestionarios, entrevistas, cuaderno de bitácora y estudios de casos. Consecuentemente, de esta investigación emergió como conclusión final del autor la detección de la indudable eficacia educativa de la Web 2.0 para el aprendizaje de la L2 y para la implementación de experiencias y actividades CLIL. El mismo expresó que se podría afirmar que corresponde a los educadores buscar formas para reducir la brecha existente entre las prácticas informales de aprendizaje y los procesos formales de enseñanza, y promocionar y proyectar usos más extendidos, expansivos, fantasiosos y de potenciación de la Web 2.0 por parte de alumnos y profesores.

Se tomaron elementos del trabajo citado para fundamentar la investigación, entre estos la implementación del trabajo cooperativo y colaborativo a través de recursos tecnológicos para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La citada investigación presenta bases teóricas que permitieron complementar aspectos claves de este trabajo, entre estas: el trabajo cooperativo en la era 2.0, Google Docs para el aprendizaje de lenguas extranjeras, Wiki y lenguas extranjeras, redes sociales y aprendizaje de lenguas extranjeras, entre otros. El trabajo cooperativo y colaborativo fueron dos teorías de aprendizaje en la que se fundamentó el trabajo de grado de especialización.

En la implementación del entrenamiento pedagógico se aplicó el Wiki y las redes sociales específicamente Edmodo como herramientas de trabajo cooperativo y

colaborativo para la comprensión de textos digitales en inglés. Por su parte, se aplicó Google Docs o también conocido como Google Drive para la aplicación de la prueba digital correspondiente al pretest y posttest. Es por ello que este trabajo fue ideal para guiar el trabajo de grado de especialización.

En tercer lugar, en el ámbito internacional se ubicó un trabajo realizado por Levratto (2014), una investigación doctoral de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid. Esta investigación se centró en el análisis de la lectura hipertextual e investigar los diferentes campos donde se desenvuelve la misma como la psicología cognitiva, la semiótica, la comunicación audiovisual, la teoría del hipertexto y su eje principal es la educación. El objetivo de la investigación fue identificar cuáles son los modos y prácticas de lectura y narrativa digital e identificar las percepciones que tienen los niños y niñas sobre sus modalidades de lectura en la Web. Esta investigación estudió profundamente las modalidades de textos digitales y su influencia en la educación, planteó una fundamentación teórica sobre la lectura digital, así mismo su campo de estudio fue la lectura digital y las modalidades en la que los niños y las niñas perciben su manera de moverse en los hipertextos.

El investigador aplicó un diseño de campo cualitativo de enfoque cuantitativo, usando un estudio bibliográfico, web gráfico y semántico, en el cual analizó las entrevistas con los niños y niñas, profesores y profesoras participantes en la investigación. La muestra del estudio estuvo compuesta por estudiantes de quinto y sexto de primaria de colegios públicos españoles (en concreto uno de la comunidad de Madrid y otro de la provincia de Segovia). El procedimiento principal de la

investigación consistió en primera instancia incorporar el concepto de lectura digital en el panorama de la competencia mediática y alfabetización digital, en segunda instancia describir la convergencia de los lenguajes del hipertexto: texto, imagen, sonido, analizar el cambio de lector a interactor y en tercera instancia evidenciar la necesidad de una nueva alfabetización que incluya la competencia digital, entre otros. Todos estos factores especialmente el que se aplica al estudio de la competencia digital y los lenguajes del hipertexto se relacionaron ampliamente con la investigación.

La investigación reflejó resultados como es el hecho de que algunos de los estudiantes prefieren leer en Internet por las siguientes razones: brevedad del texto, porque genera más diversión por el tema de compartir distintas tareas a la vez, por la velocidad, por la posibilidad de acceder a mucha más información, porque alguien realiza la lectura por ellos. A partir del análisis de la entrevista a los niños acerca de la lectura digital se pudo comprobar que: los niños miran la página de arriba hacia abajo, tienen temor a perderse, la primera página encontrada es la donde suelen pararse a leer, los movimientos en la Web son de arriba abajo, conocen los iconos básicos de la Web. Como conclusión final el investigador expone que la praxis de una lectura hipertextual implica una reflexión crítica sobre los movimientos en la Web y una acción constructiva coherente gracias a unos mediadores comunicativos que guíen el camino de niñas y niños enseñándoles a buscar y a focalizar apropiadamente en los espacios virtuales. Una didáctica educomunicativa que incluya el aspecto lecto-escriptor ayudará a crear las condiciones para que

ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI sean parte activa de su comunidad y generen discursos propios.

Es importante mencionar que se tomaron en cuenta elementos teóricos presentados en la investigación de Levratto (2014) para sustentar enunciados establecidos en la presente investigación, como lo son: lectura digital, la lectura en el ámbito educativo actual y lectura de textos digitales. Además, se analizó información referente a la teoría de los hipertextos y el uso de los hipervínculos en la adquisición de técnicas lectura, esto sirvió de marco para establecer parámetros en la planificación de la actividad de trabajo relacionada con el uso de hipervínculos en lectura de textos digitales en inglés.

A nivel nacional, se encontraron cinco (05) trabajos relacionados con la investigación y que ayudaron a sustentar las teorías presentes en la misma, la investigadora Lacruz (2010) perteneciente a la Universidad Central de Venezuela elaboró un trabajo, en la cual aplicó un recurso tecnológico y lo combinó con un tipo de texto digital como lo es el subtítulo. El objetivo de la investigación fue determinar los efectos que pudieran producir las estrategias instruccionales mediadas por los videos con textos audiovisuales interlingüísticos en el desarrollo de competencias receptivas en el idioma inglés en los estudiantes de 1º Año de Educación Media General de la Unidad Educativa Nacional “Antonio Ortega Ordoñez” perteneciente al distrito 5 del estado Miranda.

El entrenamiento pedagógico fue diseñado para ejecutar ocho (08) sesiones de trabajo en la cual los estudiantes pertenecientes al grupo experimental participaron en un taller diseñado por la investigadora que consistió en la visualización de películas

de diferentes géneros, con audio y textos audiovisuales interlingüísticos en idioma inglés. Por otro lado, el grupo control no estuvo expuesto a la estrategia, sino que recibió clases de manera habitual con las estrategias propuestas por su docente de inglés. A su vez, la investigadora se basó en un trabajo de campo de carácter exploratorio descriptivo con un diseño cuasi-experimental de preprueba y postprueba con una extensión de diseño de carácter unifactorial multivariable, la muestra estuvo conformada por dos grupos intactos, uno de control y uno experimental.

Los resultados de la investigación fueron positivos comprobándose una diferencia estadísticamente importante entre los avances obtenidos por el grupo experimental y los del grupo control, siendo que el grupo experimental mejoró su rendimiento en las competencias lingüísticas receptivas. El investigador como conclusión final aseveró que la utilización de videos con textos audiovisuales interlingüísticos, en la Educación media general, además de promover competencias lingüísticas receptivas en el idioma inglés, también ayudó a promover otras habilidades como lo son: la adquisición de vocabulario, la producción oral y escrita. Esto crea un precedente para la aplicación de recursos tecnológicos en la asignatura Inglés en el sistema educativo venezolano.

Esta investigación tiene varias características que la hicieron importante para sustentar el trabajo de grado de especialización, la metodología implementada en la aplicación de una prueba en dos momentos distintos, pretest y posttest en grupos intactos es muy similar a la del presente trabajo. Esta clase de diseño es conocida como cuasi-experimental, este es el mismo diseño que fue implementado en esta investigación. Además, del desarrollo de un entrenamiento pedagógico dividido en

varias sesiones de trabajo utilizando el video con subtítulos para la mejora de las destrezas receptivas del idioma. El mencionado recurso tecnológico fue utilizado a través de la aplicación de videos en YouTube con subtítulos intralingüísticos esto con el fin de practicar la comprensión de textos digitales en inglés el cual es una destreza receptiva. Todos estos elementos coincidentes están aunado al nivel que fue aplicado el entrenamiento pedagógico en la investigación de Lacruz (2010); 4 año de Educación Media General, mismo año de estudio en el cual fue aplicada la presente investigación.

Siguiendo en el ámbito nacional, se encontró una investigación de la Universidad de Los Andes, desarrollada por Pérez y Marín (2011), la misma integró el uso de una herramienta tecnológica para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Su objetivo fue promover el uso de *Second Life* como herramienta para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de la asignatura nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras de la carrera de educación mención lenguas extranjeras en el núcleo universitario Rafael Rangel. Esta investigación fue del tipo descriptiva y con un diseño no experimental, con una muestra de 26 estudiantes cursantes. El procedimiento fue basado en la aplicación de dos cuestionarios con preguntas cerradas y selección múltiple relacionados con el uso de *Second Life* como herramienta didáctica.

Entre los resultados presentados resaltó el hecho que el 100% de los estudiantes encuestados tienen ciertos conocimientos acerca de las redes sociales y sus posibles beneficios y el mismo porcentaje usa por lo menos una en su vida cotidiana. Así mismo, en relación al conocimiento que ellos poseían acerca del uso

que se les da a las redes sociales en el proceso de aprendizaje de inglés se obtuvo que la mayoría de los estudiantes representada por 69% conocía acerca de la implementación de estas herramientas en la actualidad, mientras que el 31% de ellos las desconocía el uso de redes sociales en aprendizaje del inglés. Por otra parte, como conclusión final el investigador expresó que *Second Life* es una herramienta idónea para ser empleada en el proceso de aprendizaje de inglés, ya que cuenta con variadas alternativas que ponen en contacto directo a los estudiantes con el idioma, además que les permite conocer la cultura inglesa así como reforzar los contenidos adquiridos en el aula de clases.

Esta investigación va de la mano con el presente trabajo de grado de especialización, debido a que integró un recurso Web para el aprendizaje del idioma en el sistema educativo nacional. No obstante, *Second Life* es una plataforma de realidad virtual que integra múltiples herramientas Web como los hipervínculos, redes sociales, subtítulos y traductores automáticos que permiten integrar las herramientas Web 2.0 a la adquisición de una lengua extranjera y que fueron aplicados en el diseño de las sesiones de trabajo del entrenamiento pedagógico de esta investigación. Es por ello, que esta investigación es ideal para sustentar los procedimientos relacionados con herramientas Web 2.0 para la práctica de textos digitales en inglés presentados en este trabajo de grado de especialización.

El tercer trabajo a tomar en cuenta en el ámbito nacional es el aportado por Yendes (2012), cuya investigación procuró estudiar profundamente la influencia de los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza - aprendizaje. El objetivo

fue analizar la influencia de los recursos tecnológicos y sus posibles implicaciones en la docencia. Las herramientas Web 2.0 pertenecen al campo de estudio de tecnologías de información y comunicación, es allí la importancia que contiene esta investigación para sustentar los enunciados propuestos en este presente trabajo de grado. Actualmente, las TIC están ampliamente ligadas con procesos educativos, pero no existen demasiadas investigaciones que estudien este fenómeno en la realidad educativa Venezolana.

Se empleó una metodología descriptiva con un diseño de investigación de campo, además se aplicaron estrategias de recolección de datos como: encuestas aplicadas a la muestra seleccionada, profesores y a estudiantes con el fin de conocer sus opiniones sobre el tópico estudiado, entrevistas no estructuradas y la observación directa. Las conclusiones más relevantes expresadas por el investigador fueron que las TIC's son de gran utilidad para el proceso enseñanza y aprendizaje, ya que permiten reforzar la formación de los estudiantes a través del uso de nuevas estrategias interactivas, fáciles de manejar, y que impulsan la construcción del conocimiento. El investigador también reportó que el uso de las TIC's por parte de docentes y estudiantes es regular ya que no todos la emplean, pero la disposición manifiesta por parte de un buen número de los entrevistados demuestra que su influencia es positiva en el procesos de enseñanza y aprendizaje.

Elementos desarrollados el trabajo de Yendes (2012) permitieron sustentar enunciados encontrados en el presente trabajo de grado de especialización como lo son: competencia digital y el uso de herramientas Web 2.0 en la adquisición del inglés como lengua extranjera. Debido a que estos están relacionados directamente

con el universo de las tecnologías de información y comunicación. La información recopilada en el trabajo de investigación aquí reseñado permitió visualizar desde un punto de vista gráfico el impacto de los recursos tecnológicos en la adquisición de lenguas extranjeras, esto fue utilizado al momento de planificar sesiones de trabajos en las cuales se aplicaron recursos tecnológicos para la comprensión de textos digitales inglés.

A nivel local, se consideraron dos (02) trabajos de investigación desarrollados por autores pertenecientes a la Universidad de Carabobo que permitieron dar sustento al trabajo de grado de especialización. En primer lugar, luce especialmente interesante el trabajo presentado por M. García (2013) un estudio de postgrado en la especialización en tecnología de la computación en educación. El objetivo del trabajo fue diseñar un curso en línea para desarrollar habilidades u destrezas en el uso del diccionario bilingüe tomando como referencia las condiciones específicas del estudiantado.

En este antecedente se evidencia el hacia donde se han conducido los análisis de situaciones relacionadas con la adquisición del inglés como lengua extranjera resaltándose tres asuntos principales: para llevar al estudiante a niveles de buenos lectores en lengua extranjera (que comprendan lo que leen) se requiere de iniciales o enriquecerlos, si es que ya han iniciado, en procesos de autorregulación de las lecturas en inglés donde lo más influyente en el aprendizaje es el uso consciente del conocimiento previo en el abordaje de nuevos contenidos. La inclusión de las nuevas tecnologías dentro de las estrategias del docente como mecanismo facilitador y motivador de los procesos de estudio, mediante lo cual sale de la

monotonía del aula y se extiende hacia otros espacios los procesos de adquisición de lenguas extranjeras. Se promueve el uso de textos digitales como recursos para enriquecer las estructuras cognitivas del estudiante en su crecimiento lexical, su capacidad para relacionar contenidos y su habilidad para construir significados.

El estudio se basó en una modalidad de investigación tipo proyecto factible desarrollada en dos fases: una de diagnóstico y la otra de diseño. En su fase diagnóstica participaron 90 estudiantes pertenecientes al programa nacional de formación de ingeniería en materiales industriales, mención polímeros que cursaban el primer trimestre en el instituto universitario de tecnología de Valencia, los resultados de este diagnóstico fueron considerados como el referente empírico para el diseño de la propuesta. También se halló en la población objeto de estudio la necesidad de complementar los procesos de adquisición del inglés como lengua extranjera con el desarrollo de habilidades para el uso del diccionario bilingüe a través del uso de tecnologías. De allí que se recomienda implementar una plataforma tecnológica – educativa para el complemento de las tareas de los estudiantes. Resalta del estudio la siguiente conclusión: se confirmó la premisa de que cualquier diseño educativo tecnológico, llámese material educativo computarizado, páginas Web, software educativo, curso en línea u otro, el diseñador debe tomar en cuenta los diferentes sistemas de aprendizaje de sus estudiantes bien sean: auditivos, visuales, o kinestésicos, así como la experiencias de los sujetos en el manejo de la computadora y la Internet.

La información proporcionada acerca del uso del diccionario a través de un curso en línea fue valiosa para el desarrollo del diseño de la sesión de trabajo

relacionada con la aplicación de diccionarios en línea para la comprensión de textos digitales en inglés. Información acerca de cómo desarrollar actividades para promover la adquisición de unidades léxicas, el uso correcto de las categorías gramaticales, el ahorro de tiempo de búsqueda, etc. Así como también la información suministrada referente a la competencia digital de los estudiantes en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La técnicas que utilizó el autor para adecuar recursos tecnológicos en la práctica del diccionario bilingüe fue ideal para tomar en cuenta en el presente trabajo de grado de especialización debido a la aplicación de herramientas Web 2.0 para la comprensión de textos digitales en inglés.

En segundo lugar, Carrillo (2014) también desarrolló una investigación en el ámbito local basado en un material multimedia que aplica herramientas tecnológicas para la mejora de la comprensión lectora en inglés. El objetivo fue proponer un material multimedia sobre la voz pasiva en el idioma inglés para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de ingeniería en la cátedra de inglés I. El material multimedia fue realizado en *Flash 8*, el componente didáctico o marco instruccional se dividió en nueve fases: título del material, necesidades educativas, población/usuario, fundamentación teórica, formulación de objetivos, procesamiento didáctico de los contenidos, selección de estrategias de aprendizaje/tareas usuario, evaluación y puesta en práctica/implementación. El investigador diseñó un entrenamiento mediante el uso de las herramientas multimedia para lograr mejoras en la comprensión de los estudiantes de lengua extranjera mediante el trabajo de la voz pasiva, uno de los elementos lingüísticos más complicados de aprender para los hispanos parlantes.

La metodología se enmarcó en la modalidad de proyecto factible, orientada hacia la elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo con un diseño de tipo transeccional. La muestra estuvo constituida por 60 estudiantes, además el instrumento de recolección de datos fue un modelo de rúbrica de la Universidad de Kansas. Para su aplicabilidad se tomó en cuenta el diseño instruccional: componente didáctico para el diseño de materiales educativos en ambientes virtuales de aprendizaje CDAVA. Los resultados obtenidos fueron positivos, se evidencio que los estudiantes están prestos a la utilización de recursos tecnológicos que puedan mejorar su comprensión lectora en lengua extranjera. El investigador expreso como conclusión que el material propuesto enriquece la formación académica profesional puesto que en la sociedad del conocimiento, la comunicación y la información, los recursos educativos computarizados son considerados como la herramienta fundamental, ya que se rompe con las barreras de espacio y tiempo.

Existen varios elementos teóricos y prácticos suministrados por Carrillo (2014) que fueron usados para sustentar parte de este trabajo de grado de especialización. El más importante fue el hecho de la utilización de material multimedia. Debido a que en estos materiales se aplican herramientas Web 2.0 como los hipervínculos y videos que también fueron aplicados en el entrenamiento de esta investigación. A su vez, la finalidad de esta investigación fue mejorar la comprensión lectora en inglés, la cual es parecida a la del presente trabajo de grado de especialización, que es determinar la comprensión de textos digitales en inglés. Gracias a estos elementos interrelacionados, esta investigación fue un valioso

antecedente a tomar en cuenta en el sustento de los enunciados a presentarse como los son: herramientas Web 2.0 en la adquisición del inglés como lengua extranjera, competencia digital y lectura en el ámbito educativo actual.

Las investigaciones presentadas están dirigidas a entender elementos fundamentales que sustentaron el presente trabajo de grado de especialización de especialización, como lo son: las herramientas Web 2.0 en la adquisición del inglés, lectura de textos digitales, aplicación de aulas virtuales en ámbitos educativos, la influencia de los recursos tecnológicos en la educación, entre otros. Estos trabajos fomentan el uso de recursos tecnológicos para romper con los paradigmas tradicionales en la adquisición de idiomas en instituciones educativas y fueron una ventana guía para encaminar esta investigación hacia un desarrollo exitoso.

2.2 Teorías que sustentan la investigación

2.2.1 Constructivismo en la adquisición de lenguas extranjeras

El constructivismo es un modelo que se ha adoptado en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras actual, basándose en el aprovechamiento del contexto social y conocimientos existentes de los estudiantes. Leiva (2008) establece que “el constructivismo es un modelo que propone que el conocimiento no es el resultado de una simple copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y re-interpretada” (p. 47). De igual manera, Torrealba (2004) plantea que “la teoría constructivista tiene en Piaget a su predecesor y Bruner su creador. Postula que el aprendizaje es un proceso activo, en el cual los aprendices construyen nuevas ideas o

conceptos, basados en sus conocimientos anteriores” (p. 110). Pero estos investigadores no son los únicos que influyeron en esta teoría de aprendizaje, Vygotsky también participo más aun en el análisis del lenguaje dentro de esta teoría. Por lo tanto, Vázquez (2011) aduce que “el análisis de Vygotsky sobre las relaciones entre desarrollo y aprendizaje en relación con la adquisición del lenguaje fue el primer modelo basado en el proceso natural de desarrollo” (p. 4). Estos investigadores perciben el aprendizaje como algo natural, en el que el estudiante participa activamente.

Con respecto a la participación activa de los protagonistas del proceso de aprendizaje, Tirado (2011) expone que “sobre la base de esta teoría el individuo participa activamente en la construcción de su propio conocimiento manipulando, explorando y reflexionando, debido a que las personas aprenden a través de su experiencia” (p. 30). El constructivismo posee elementos que se ajustan muy bien con la adquisición de idiomas. Con relación a esto, Corrales (2009) estima que “cada persona construye su realidad y sus conocimientos (o habilidades en el caso del aprendizaje de un idioma) en un proceso fundamentalmente interno e individual en interacción continua con su medio social y cultural” (p. 160). Este mismo autor Corrales (ob. cit) explica que “cuando un estudiante aprende un segundo idioma, los nuevos conocimientos del mismo se van sumando a los conocimientos adquiridos anteriormente; así, el alumno va “construyendo” su propia realidad y sus significados” (p. 163). El constructivismo se ha planteado como una fuerte opción para la adquisición de lenguas extranjeras y está siendo muy aceptado entre los investigadores de esta área de aprendizaje.

El constructivismo se adapta a la adquisición de lenguas extranjeras y una opción es a través de recursos y herramientas tecnológicas. En este orden de ideas, Maggi (2013) registra que “no es difícil ver cómo las actuales nociones constructivistas de interacción social sobre el aprendizaje y la adquisición de la L2 podrían combinarse bien con lo que Internet puede ofrecer actualmente a los estudiantes de lenguas” (p. 85). La Web 2.0 es la plataforma tecnológica donde más se interactúa en la actualidad y el constructivismo no se escapa de la misma. Tirado (ob. cit), informa que “la Web 2.0 ofrece herramientas en línea que demuestran ser un medio que fomenta el constructivismo, porque involucra entornos colectivos y sociales, propicia actividades auténticas de aprendizaje cognitivos que capturan el interés de los estudiantes” (p. 31). Estos citados son claves para entender que es viable crear un proceso de aprendizaje aplicando el constructivismo y utilizando herramientas tecnológicas. A su vez, este permite desarrollar la destreza de la lectura y la comprensión de textos en inglés. Alviárez, Guerreiro y Sánchez (2005), así lo refieren “el constructivismo ayuda a explicar los procesos de adquisición y desarrollo de las destrezas de comprensión lectora y las estrategias para la comprensión de textos en inglés” (p. 104). Estos datos permiten considerar al constructivismo como un enfoque a tomar en cuenta en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la actualidad.

2.2.2 Conectivismo en la adquisición de lenguas extranjeras

El conectivismo es una teoría del aprendizaje que pretende revolucionar el ámbito educativo, permitiendo aplicar nuevos métodos y estrategias relacionadas con

el uso de elementos tecnológicos en la pedagogía. De esta manera, para Rodríguez y Molero (2009) el conectivismo “es una teoría del aprendizaje para la era digital que ha sido desarrollada por George Siemens basado en el análisis de las limitaciones del conductismo, el cognitismo y el constructivismo” (p. 76). Así mismo, estos elementos pueden ser vistos como una oportunidad para desarrollar nuevas didácticas con el uso de recursos tecnológicos. Gudiño, Ramírez y Amo (2014) establecen que “el conectivismo surge como una necesidad de proponer una teoría alternativa de aprendizaje a las ya existentes, acorde con los cambios que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han suscitado en el campo del conocimiento” (p. 362). El creador de esta teoría George Siemens comparte los principios del conectivismo, a continuación se citaran los mismos, Siemens (2004):

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.
- La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.

- La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.
- La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través del lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión. (p. 6)

El conectivismo puede ser aplicado a la adquisición de lenguas extranjeras. Domingues, Pereira y Durán (2013) expresan que “en la enseñanza actual de lenguas extranjeras hay que tener en cuenta dos tipos de enfoques principales: desde el enfoque constructivista y el enfoque comunicativo hasta el enfoque conectivista” (p. 4). En el proceso de adquisición de lenguas extranjeras se emplean algunos de los principios básicos del conectivismo como lo son; la conexión entre áreas, ideas y conceptos, sumado al hecho que el aprendizaje es un proceso de actualización. A su vez, Garay y Castaño (2013), plantean que en la teoría conectivista “para aprender, incluyendo el aprendizaje de la lengua, es indispensable crear redes y alimentar las uniones; ya que es lo que nos impulsa a seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (p. 3). Similarmente, Giménez (2014) plantea que en conectivismo “el intercambio de conocimiento son fundamentales para el logro de entornos de aprendizaje eficientes, redimensionando los conceptos tradicionales de entornos educativos y dando un valor adicional al intercambio humano” (p. 9). Por lo tanto, el aprendizaje de una lengua

extranjera debe ser basado en el intercambio humano. Moreno (2013) profundiza respecto:

el conectivismo presenta un modelo de aprendizaje que reconoce los movimientos que están ocurriendo en una sociedad en donde el aprendizaje ha dejado de ser una actividad interna e individual. La forma en la cual trabajan y funcionan las personas se altera cuando se usan nuevas herramientas, sobre todo si estas personas están dispuestas a aprender una lengua extranjera, a través del intercambio de información en tiempo real. (p. 41)

2.2.3 Aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo en la adquisición de lenguas extranjeras.

El trabajo en equipo es clave para lograr progreso en el aprendizaje de lenguas extranjeras, debido a que el hecho de aprender un idioma ya es una actividad de carácter social, el aprendizaje colaborativo y cooperativo permiten estructurar actividades efectivas en este campo de adquisición de lenguas. Turrion (2013) menciona que “el aprendizaje colaborativo es un tipo de aprendizaje en el que los estudiantes forman grupos para realizar tareas de aprendizaje, al igual que el aprendizaje cooperativo” (p. 67). Estas dos teorías de aprendizaje tiene ciertas diferencias, en el aprendizaje colaborativo las decisiones principales son tomadas por el profesor, mientras que en el aprendizaje cooperativo las decisiones primordiales del proceso enseñanza – aprendizaje son tomadas por los estudiantes. Maggi (2013) define el aprendizaje colaborativo como “una modalidad de gestión democrática de la

clase centrado en grupos de trabajo heterogéneos y constructivos, en la efectiva interdependencia positiva de los roles y en la igualdad de oportunidades de éxito” (p. 12). Por lo tanto, en este tipo de trabajo se busca equidad para tener las mismas oportunidades de participación con la intención de lograr un fin común. Tirado (2011) explica un poco más estas dos teorías:

dentro de este nuevo contexto de enseñanza/aprendizaje basado en ideales de participación, cooperación e interacción donde el trabajar y aprender juntos son temas relevantes, surge el trabajo colaborativo y cooperativo donde cobran vida las teorías constructivistas, a través del aprendizaje colaborativo que responde al enfoque sociocultural de Vygotsky, y al aprendizaje cooperativo que responde a la tendencia Piagetiana del enfoque cognitivo. (p. 31)

El aprendizaje colaborativo intenta resaltar las fortalezas de los estudiantes. Vázquez (2011) establece que en el aprendizaje colaborativo “cada participante asume su responsabilidad de cómo y qué quiere aprender, según sus habilidades, intentando aportar lo mejor de sí mismo para conseguir un buen resultado final. Así, lo más importante para los participantes sería el éxito colectivo” (p. 9). Los logros pedagógicos del aprendizaje colaborativo son innegables, Tirado (ob. cit), expone que “el trabajo colaborativo logra que los estudiantes adquieran competencias, negocien, y compartan significados relevantes a la resolución de un problema” (p. 32). Es justamente, ese verbo “compartir” necesario para desarrollar aprendizaje colectivo. Así mismo, Sotomayor (2010) plantea que “es precisamente Vygotsky (1978) quien

reflexiona sobre la importancia de las relaciones sociales para el desarrollo del aprendizaje. Dicho autor concibe al aprendizaje como un proceso que va de lo interpersonal a lo intrapersonal” (p. 2). En el aprendizaje colaborativo el profesor tiene una responsabilidad importante, pero los protagonistas siguen siendo los estudiantes. Turrion (ob. cit), expone alguna de estas responsabilidades:

el profesor debe encargarse de diseñar la propuesta, definir los objetivos, proporcionar los materiales de trabajo, ejercer de mediador cognitivo, y supervisar el trabajo de los grupos. Pero la responsabilidad del aprendizaje será de cada grupo de alumnos pues ellos serán los que tomen las decisiones para organizar y buscar las estrategias más adecuadas para resolver las tareas. (p. 67)

El aprendizaje cooperativo es una opción para integrar a los estudiantes de lenguas extranjeras y entregarles mayor independencia en su desarrollo cognitivo. El Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008) lo define como “un método de aprendizaje basado en el trabajo en equipo de los estudiantes. Incluye diversas y numerosas técnicas en las que los alumnos trabajan conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del equipo” (p. 4). El aprendizaje cooperativo al igual que el aprendizaje colaborativo se adaptan muy bien a la adquisición del inglés como lengua extranjera. Mateos (2010) determina que “dado que el inglés es un idioma; y como tal se busca la mayor práctica posible por parte del alumnado que lo aprende, el aprendizaje cooperativo funcionará como método de unión en la clase”

(p. 1). A su vez, García, Rafeh y Pinto (2010) muestran en su artículo la importancia que ha obtenido el aprendizaje cooperativo en la adquisición de inglés como lengua extranjera:

la construcción del conocimiento ha tomado tal importancia que en los últimos años muchos especialistas de los diferentes niveles educativos han observado la necesidad de actualizar las herramientas conceptuales y prácticas educativas, especialmente en lo referente a las estrategias bajo el enfoque constructivista y del aprendizaje cooperativo. Como resultado de dicha actualización, las actividades de grupo han llegado a ser muy populares en la enseñanza de idiomas. (p. 256)

2.2.4 Aprendizaje significativo en la adquisición de lenguas extranjeras

El aprendizaje significativo es una teoría del aprendizaje cuyo principal constructor es el investigador Ausubel desde 1963, el mismo está constituido por una serie de factores favorables para la adquisición de conocimiento, en este caso concreto adquisición de lenguas extranjeras. Así mismo, para Acosta (2007) el aprendizaje significativo “surge como respuesta al aprendizaje sin sentido, mecánico. Irreflexivo. El termino aprendizaje significativo (AS) se refiere a aquel contenido que posea sentido lógico para ser aprendido de modo que posea una estructura lógica en su transmisión y adquisición” (p. 45). Consecuentemente, Corrales (2009) expresa que “para poder construir conocimientos significativos, es necesario que el alumno sea activo. En la pedagogía constructivista, ya no existe el alumno “recipiente” que

recibe toda la información y conocimiento del profesor omnisciente” (p. 164). Por lo tanto, el estudiante tiene la responsabilidad de participar de forma protagónica en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera.

En esta teoría de aprendizaje se deben utilizar materiales auténticos e innovadores que permitan motivar a los estudiantes de lenguas extranjeras. Con respecto a esto, Soliño (2008) establece que “para que el aprendizaje sea significativo, el alumno debe estar motivado y para que esto ocurra, las actividades que realiza el alumno y el lenguaje que aprende deben ser auténticos y proporcionar conocimiento personal útil” (p.180). Es por ello, que los conocimientos y experiencias previas que puedan presentar los estudiantes son fundamentales en la adquisición del inglés como lengua extranjera. A su vez, Soto (2012) aduce que “la característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado” (p. 33). Este autor en su trabajo de investigación ofrece una perspectiva más amplia de como ocurre el aprendizaje significativo:

el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante, preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de anclaje a las primeras. (p. 33)

2.3 Lectura Digital

La lectura digital es también conocida con una serie de diferentes enunciados, tales como: lectura electrónica, lectura en pantallas, lectura hipertextual, lectura multitarea, lectura multimedia, lectura en línea, entre otros. Todas tienen como característica principal que se desarrollan en dispositivos que poseen pantalla electrónica. Estos dispositivos han provocado cambios, como lo expresa Albarello (2012) “la evolución de los dispositivos de lectura promueve una evolución también de los modos de lectura que tienen lugar en esos dispositivos. Esto demuestra que los cambios en estos modos de lectura no obedecen solamente a cuestiones tecnológicas” (p.19). A su vez, Morduchowicz (2012) informa que “los adolescentes de hoy no leen menos que los de antes. Leen de manera diferente: en otros soportes y con otros fines. Buscar información en Internet aun cuando sea para saber más del equipo de fútbol o de la banda de música favorita es también leer” (p.1). La práctica de la lectura no debe ser vista como algo rígido, contextualizado solo al ámbito académico. La lectura digital permite leer varios tipos de textos al mismo tiempo debido a su carácter hipertextual.

La lectura digital mantiene ciertas diferencias con respecto a la lectura impresa. El hipertexto y sus características no lineales marcan una línea diferenciadora. Levratto (2014) expresa que “sólo cuando nos enfrentamos a un hipertexto (haciendo por lo tanto una lectura digital) la estructura cognitiva que necesitaremos es muy distinta a la que necesitamos con la lectura convencional” (p.83). A su vez, Lamarca (2013) expresa que “la proliferación de pantallas, y más concretamente, lo que se denominan ventanas dentro de la pantalla del ordenador, fraguan el hipertexto. Las

ventanas superpuestas en una pantalla hacen posible la multisecuencialidad del hipertexto” (p. 1). Esta posibilidad de manejar múltiples tareas y textos a la vez le da una infinidad de posibles usos a la lectura digital. Sanz (2007) expone que “los hábitos naturales de recorrer un espacio con la vista, entender el manejo del cursor y conocer las consecuencias de un hipervínculo, son sólo el principio de una innumerable serie de variables que entran en juego cada vez que alguien accede al material interactivo” (p. 2). Por otro lado, Zenotz (2009) expone características de las destrezas lectoras de la lectura en línea:

en cuanto a las destrezas lectoras, algunas, como el acceso a la información o el análisis de la misma, son comunes a ambos tipos de lectura. No obstante, la lectura on-line precisa además de una evaluación de las características visuales y no textuales, la observación de la organización de la página, de los enlaces y la posible información a la que dan acceso. (p. 200)

El texto electrónico no es rígido, esta es una de las principales diferencias con respecto a los textos impresos, la capacidad que tiene el mismo de ser editado es fundamental, como lo registra Jiménez (2013) “el lector de texto electrónico puede realizar diferentes operaciones con este, tales como elaborarles índices, desplazarlos, descomponerlos, copiarlos, hasta el punto de poder convertirse en coautor del mismo” (p. 108). David Reinking citado por Jiménez (2013) establece cinco características de los textos digitales:

a) crean interacciones literales entre los textos y los lectores, por ejemplo, a través de textos dinámicos aptos para responder y adaptarse a las necesidades individuales de los lectores; b) permiten que la información sea ingresada y organizada en formatos no lineales, por ejemplo, en hipertextos; c) empleo de elementos simbólicos para dar significado, que van desde el uso de letras de colores, fondos estilizados, hasta emplear audio, animación y video; d) libertad y amplias posibilidades para que el lector pueda acceder a información adicional durante el proceso de lectura, por ejemplo, conexiones a documentos de la Web y acceder a textos que permitan demostrar manejo de conceptos esenciales del texto, y e) cambio de convenciones o aspectos prácticos de la comunicación escrita, por ejemplo, el correo electrónico. (p.119)

El futuro de la lectura digital se vislumbra prometedor, pero no debe ser vista como una rivalidad con la lectura convencional. Levratto (2014) establece que “la lucha entre la lectura analógica y digital es estéril: la primera no está desapareciendo sino más bien desarrollándose y transformándose hacia nuevos horizontes; la segunda está en un proceso de crecimiento-descubrimiento-adaptación en los complejos escenarios virtuales” (p.88). Consecuentemente, se están desarrollados nuevos artefactos, recursos y estrategias que buscan integrar estos dos tipos de lectura, como lo aclara Lamarca (2013) “ya se habla hoy de texto impreso en pantalla electrónica, incluso es corriente mencionar la tinta electrónica. Los futuros libros, ya presentes,

como los libros electrónicos y los *e-books* tienen el aspecto de una pantalla. Una pantalla que imita al libro” (p.1). De mismo modo, Romero (2014) escribe acerca del futuro de “la lectura digital, realizada a través de dispositivos electrónicos, será también un proceso de un individuo acostumbrado a un entorno tecnológico que incluye, obligatoriamente, la multidimensionalidad de los aparatos, la interactividad, la conectividad, la costumización y el almacenamiento masivo” (p.73). Estos aspectos hacen pensar que este es un fenómeno que llega para adaptarse y quedarse en el quehacer diario de los estudiantes.

2.4 Lectura de textos digitales en inglés

Por ser las herramientas Web 2.0 un recurso de apoyo, también cumple una función complementaria dentro del trabajo del docente de inglés pues, dado un objetivo en particular, este puede diseñar ejercicios, procedimientos y tareas, entre otros, para reforzar sus explicaciones y conseguir la comprensión de textos digitales en inglés por parte de los estudiantes. He allí una de las grandes fortalezas de estas a través de la cual se “afinan” las estrategias del entrenamiento y se complementa la información para desarrollar un mejor esquema pedagógico. Consecuentemente, la lectura de textos digitales en inglés se establece como algo cotidiano dentro de la vida de los estudiantes hoy en día. Fernández citado por Gutiérrez (2006) afirma:

estamos presenciando en la actualidad, el paso de la memoria documental de la humanidad que hasta el siglo XX había quedado plasmada principalmente en un único medio o soporte de información: el papel... hacia un nuevo formato constituido por las Nuevas

Tecnologías de la Información y la Comunicación, las cuales están dando paso a un nuevo mundo: el mundo digital. Ello nos obliga necesariamente a replantearnos nuevas formas de estudiar y leer en estos nuevos medios digitales, con lo que seguramente se estará creando una nueva forma de lectura: La lectura virtual... (p.3)

Como un entrenamiento conducido especialmente hacia la lectura de textos digitales en inglés, este abarca las tres dimensiones del proceso de enseñanza: la planificación, la ejecución, y la evaluación de un objetivo en particular. Es decir, puede ser empleado tras elaborar un plan de trabajo que, al ser presentado al estudiante le permite ver una panorámica sobre lo que se pretende lograr (comprensión de textos digitales en inglés). Una vez previsto el plan el computador puede ser el recurso con el cual se ejecute y evalúe la lectura digital en inglés, al dar ejemplos, establecer retos y proponer ejercicios que le sirvan al estudiante como método de autoevaluación y con ello ir revisando sus avances. Allí se puede mantener la concentración del estudiante durante todo el proceso de adquisición de la lengua extranjera respetando el ritmo y el espacio de cada quien. La lectura del texto digital nos permite visualizar múltiples oportunidades de aprendizaje de lenguas extranjeras. Gutiérrez (2006) resalta algunas ventajas y bondades de la lectura digital:

quienes están a favor del ejercicio y la práctica de la lectura electrónica en la pantallas de las computadoras y de su extensión a todos los ámbitos de la educación y la sociedad, vienen reconociendo que al leer los textos electrónicos en pantalla, el lector de hoy y más aún el de

mañana adquiere el poder de des-estructurar y re-estructurar a su gusto conjuntos textuales originales, interviniendo en sus contenidos, modificándolos, re-escribiéndolos haciéndolos suyos gracias a la función editora y procesadora de textos de la computadora. (p.3)

Esta visión del contexto de aprendizaje trasciende las paredes de las aulas, y hace posible la dedicación de un mayor tiempo y la utilización de otros espacios para el estudio, en este caso la lectura digital en inglés, e incluso la interacción entre el docente y el estudiante fuera del aula y fuera del horario escolar. De allí que para que los docentes asuman esta nueva concepción educativa deben desarrollar en sus estudiantes procesos que faciliten la adquisición, retención, transformación y utilización de información. Esto aunado a que el aprendizaje es el producto de un proceso comprensivo y por ello la relevancia de los métodos que utiliza el docente y las actividades de lectura que propicia para lograr los objetivos instruccionales.

Los procesos de lectura, en este caso, se constituyen como un acto en el que cada sujeto va descubriendo su vocabulario y sus necesidades concretas sobre el tema que lee, siendo el acto mismo de lectura una evaluación continua que somete al estudiante a un proceso de reconocimiento en el que seguramente interviene su experiencia. Definida de esta forma no se puede concebir un acto de adquisición dentro del cual los lectores (estudiantes) no estén consciente de lo que saben y de lo que necesitan saber para conseguir nuevos esquemas cognoscitivos. La lectura de textos digitales ofrece en la actualidad la oportunidad de interactuar con otros modos

de lenguaje, símbolos culturales y formatos de textos nuevos (por ejemplo: contenidos en inglés, el libro electrónico, el hipertexto, la hipermedia y múltiples medios interactivos más). Estos requieren de otros procesos de pensamiento cuando se utilizan debidamente, (nuevas capacidades lingüísticas y habilidades de lectura), otros tipos de conocimientos y un conjunto de diferentes estrategias de aprendizajes para lograr el uso óptimo de estos innovadores materiales electrónicos. De acuerdo con Cassany (2008):

leer en varios idiomas o leer autores de culturas lejanas en un idioma franco ha dejado de ser una práctica elitista, culta o reservada a unos pocos privilegiados. Para muchos, hoy, leer significa estar saltando constantemente, en casa o en la oficina, del correo electrónico al periódico, de una Web a una nota manuscrita, del idioma materno a una “lengua franca”, por lo tanto la lectura en inglés se puede referir como una acción cotidiana en el día a día de las personas; especialmente de aquellas que, como los estudiantes de educación media, se ven necesariamente expuestos a su manejo. (p.5)

Los encuentros con materiales que diariamente te conectan con el inglés (dado su carácter universal) permiten afirmar que el sentido pedagógico se enriquece al abrir la posibilidad de conocer más y mejores cosas, a un ritmo sorprendente y con recursos dinámicos, variados en su contenido y en su grado de dificultad. Esto conduce a los estudiantes a explorar otras formas de adquirir información y por lo tanto otras maneras de procesarla y analizarla. En este caso el recurso ofrece la

posibilidad de adecuar cada tarea a las necesidades contextuales del sujeto abriendo paso al sentido autorregulador del proceso de adquisición de aprendizaje. Para el docente es más viable controlar el cumplimiento de asignaciones si los propios estudiantes fungen como autoevaluadores y coevaluadores cuando realizan trabajos individuales o en forma colectiva. Para Galina (2002) existen elementos del texto digital que no han sido aprovechadas:

una de las propuestas revolucionarias del texto electrónico y que no ha sido aprovechada al máximo por los docentes es el hipertexto. El hipertexto es texto electrónico unido o referenciado a través de hipervínculos o ligas. Un hipervínculo puede ser cualquier palabra o palabras que al seleccionarlás nos llevan a otra parte del texto o inclusive a otro texto electrónico... la capacidad hipertextual del texto electrónico es una de las principales características que lo separan del texto impreso. (p.14)

En esta dimensión el texto digital es de gran utilidad didáctica, cuando se quiere complementar las lecturas con aclaraciones o imágenes, y le permite al docente analizar el para que se elige el contenido, cuál es el objetivo a lograr en términos cognoscitivos y a través de que mecanismo puede lograrse. Esto le da las bases para estructurar los materiales a estudiar. La dimensión metodológica da lugar a la elección de recursos que le permite al docente desarrollar eficazmente el contenido en estudio. Así mismo, la dimensión tecnológica se activa a través de los hipervínculos requeridos según sea las características de los contenidos a enseñar. Por todo lo

anterior, se puede afirmar que las lecturas digitales, sea cualquiera su propósito, contribuyen desde cualquiera de sus dimensiones (didáctica, metodológica y tecnológica) con el abordaje de una mejor adquisición, que brinda la posibilidad al estudiante de alejarse del estudio memorístico y aproximarse a los procesos constructivos. Complementan, Cassany y Ayala (2008), cuando plantean:

la hipertextualidad sustituye a la linealidad de la prosa en el papel porque leer pasa a ser algo todavía más participativo y estimulante, puesto que el lector ya no sigue la vía “obligatoria” trazada por el autor, sino que debe decidir. Concatenadamente, a partir de los diferentes vínculos (links) que se le muestran y que lo llevan automáticamente a otros escritos o partes del mismo documento; Es decir, estos hipervínculos pueden integrar la información de excelente forma conectando el texto, por ejemplo, con definiciones y pensamientos complementarios. (p.57)

Estos recursos tecnológicos, para que realmente sean significativos, deben contemplar el manejo de conceptos y el ejercicio de actividades prácticas pero, más que eso, deben resaltar la utilidad de los contenidos para el desenvolvimiento del sujeto en su vida cotidiana. Por eso implica la preparación de un objetivo en base a las necesidades y allí se debe asumir dichas necesidades como las situaciones reales de la vida donde los sujetos requieren de conocimientos elementales de inglés (por ejemplo) con los que tomar decisiones importantes para sus estudios superiores o cualquier otro aspecto de su vida. Villalba (2008) afirma que:

nuestros estudiantes están totalmente inmersos en un estilo de vida donde el manejo de los ordenadores, móviles, videoconsolas y el uso de Internet es prácticamente habitual y diaria y por eso se encuentran ante esta necesidad evidente e imperiosa de aprender idiomas como el inglés sobre todo cuando las nuevas tecnologías se han hecho eco y se han ido introduciendo nuevos recursos en Internet que favorecen la comunicación. (p.1)

En ese sentido, se puede afirmar que las condiciones están dadas para que los sistemas educativos operacionalicen planes y proyectos en donde se cubran esas necesidades o a lo sumo se inicien a los estudiantes en el camino que le conduzca al aprendizaje del inglés como lengua extranjera pero de una manera significativa. Villalba (2008) resalta que “la asociación de tecnología y educación genera mejoras de carácter cuantitativo y cualitativo ya que los educandos encuentran en Internet nuevos recursos para enriquecer su proceso de aprendizaje” (p. 7). Por tal razón, se puede afirmar que el texto digital en inglés es un recurso innovador, que permiten aplicar esta asociación entre la tecnología y la enseñanza para lograr desarrollar avances en la adquisición del inglés como lengua extranjera.

Con esto se delinean los márgenes del marco teórico y con ello se establecen las bases referenciales para “mirar” al problema y sus posibles soluciones, ya que como plantea J. López (2010) “el documento digital reclama su propia *lectura digital*, con sus propias competencias y alfabetización. Se plantea así un problema, cuyo origen está no sólo en la adquisición de nuevas habilidades y destrezas para una

nueva competencia lectora” (p. 2). Es posible que los planteamientos organizados en este marco teórico sirvan de referencia para adoptar algún método de trabajo en poblaciones similares a la asumida en este estudio (estudiantes de educación media). Así como para someter a comprobaciones adicionales a las herramientas Web 2.0 que permitan determinar su incidencia en la comprensión de textos digitales en inglés; con lo cual se podría mejorar los procesos de adquisición optimizando el uso de estos recursos tecnológicos y los procesos de aprendizaje permitiéndole a los estudiantes el procesamiento de un mayor cúmulo de información en lengua extranjera.

2.5 Comprensión lectora

Comprender el discurso de una lectura supone un proceso de reducción semántica que se da a través de un proceso mental que consiste en hallar significados de los símbolos impresos sobre un material cualquiera. Por esa razón cuando el sujeto llega a conseguir la autorregulación del aprendizaje utiliza la lectura solo como mecanismo activador de sus estrategias de comprensión. En ese momento cualquier análisis se hace fácil porque cuanto más lectura realiza (comprensivamente) más elementos de asociación reúne en su estructura cognitiva. Además se arraiga a una manera de trabajo (estrategia) y no aplica mecánicamente una receta, ni sigue al pie de la letra unas instrucciones, sino que va tomando decisiones en función de los objetivos que persigue, de las características generales de los materiales de trabajo y del contexto donde se encuentra. Al respecto, Zapata (2011) sostiene que:

comprender lo que se lee es una tarea que implica el desarrollo de un número de estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan al

lector digerir y procesar la información que adquiere del texto, contrastarla con el conocimiento que éste tiene del mundo para que, finalmente, se produzca un nuevo conocimiento. (p. 29)

Las estrategias cognitivas y metacognitivas deben permanecer activas antes, durante y después de la lectura, aún más si se refiere a la comprensión de la lectura del inglés como lengua extranjera. Por lo tanto, este proceso consiste en la auto evaluación del estado en que se encuentra la propia comprensión en el mismo tiempo en el que ocurre la lectura, lo cual conlleva a identificar nuestras fallas y debilidades auto determinándose el problema a ser solventado para logra el objetivo de la lectura. En este sentido, Ortiz Flores (2004) señala que la lectura es:

un proceso activo de construcción del sentido del texto y no una simple actividad de decodificación. La comprensión del texto implica que el lector interprete lo que va leyendo, lo que el otro dice, sus intenciones, y esta interpretación dependerá del bagaje socio cultural del lector, de su conocimiento lingüístico, así como de las características del texto y las del contexto. Esto quiere decir que el lector no es un mero receptor pasivo, sino que juega un papel activo en el proceso de la comprensión. (p. 9)

Con base en lo anterior se puede decir que para formarse como un ser crítico se debe iniciar desde la más temprana escolaridad con permanentes ejercicios de lectura ya que el acto de leer personaliza el conocimiento dándole un sello propio a cuanto brinda a la cultura a través de los recursos escritos (aún más si estos son digitalizados

por su gran variedad y universalidad). Un lector que comprenda lo que lee no nace, se hace; es el resultado de un largo proceso de intencionalidad estratégica por parte del docente y de una respuesta consciente por parte del estudiante. Todo texto por sencillo que sea requiere de un nivel de funcionamiento cognitivo, y en la medida que el lector avance en su capacidad para interpretar materiales en otros idioma (inglés) requerirá poner en juego un nivel cognitivo más elevado. Por su parte, Arráez y Morillo (2005) señalan que “el proceso de comprensión lectora posee cuatro características distintivas y fundamentales que lo definen como: constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo” (p.32). Estas características se relacionan precisamente con las actividades que realiza el lector cada vez que se enfrenta a un nuevo material de estudio. El proceso es constructivo según Pinzás citado en Arráez y Morillo (2005):

porque la construcción del significado implica por un lado que el lector no tiene un rol pasivo sino activo frente al texto y, por el otro, que ese rol activo supone la generación de procesos de reflexión de manera simultánea...el lector debe elaborar o construir el significado del texto, lo cual se entiende como la producción de un conocimiento nuevo, a partir de las reflexiones que éste genera durante la lectura... (p. 32)

Leer sin una dirección específica complica el proceso de comprensión, es importante contar con un objetivo claro, porque en cambio la lectura serviría solo para acumular datos. El proceso es interactivo porque el lector tiene la oportunidad de activar sus conocimientos previos y enfrentar el texto. Arráez y Morillo (2005)

señalan que “el significado no está en el texto, sino que emerge de la interacción entre conocimientos previos del lector y lo que el autor del texto propone en su escrito” (p. 33). El proceso es estratégico y metacognitivo debido a que para estructurar nuevo conocimiento el lector gestiona una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas. Por tanto, Arráez y Morillo (ob. cit.) establecen que “el lector necesita estar capacitado para saber qué tipo de estrategias necesitará poner en práctica para acercarse al texto y tomar ventaja de la información que éste le brinda” (p. 33). La apreciación hecha por estos autores permite deducir que, en el ámbito educativo formal cualquier intento por mejorar los niveles de comprensión lectora debe estar relacionado con las estrategias de estudio que ponen en práctica los estudiantes al leer. Es decir, han de hacerse corresponder con la capacidad de los sujetos para regular sus estructuras cognoscitivas.

Se pueden establecer los niveles de comprensión de acuerdo a la capacidad de organización que tenga el lector ante una información suministrada en un texto. Un estudiante que es capaz de clarificar el propósito de un escrito ha hecho una buena lectura, porque ha tenido que organizar la información y relacionarla con su experiencia vital antes de emitir esa conclusión. En ese sentido, Ferrer (2008) especifica que diversas opiniones se pueden encontrar sobre la definición de estas estrategias reguladoras del aprendizaje pero cada una responde a un objetivo determinado. Sin embargo se coincide en que en principio “son planes que permiten guiar las acciones (forma de leer) para obtener una meta específica” (p.8). Según Solé citado por Serrano (2002) las estrategias de comprensión “son procedimientos que implican la planificación de acciones que se desencadenan para lograr los

objetivos, lo que caracterizan la mentalidad estratégica en su capacidad para presentar y analizar los problemas y la flexibilidad para dar conclusiones” (p.22). Esto a su vez ubica al estudiante lector como un sujeto activo que no solo planifica el acto de leer sino que lo controla. Para los efectos didácticos, Díaz y Hernández (2002) ubican las estrategias para desarrollar la comprensión lectora en tres etapas de lectura: antes de la lectura, durante la lectura y al final de la lectura. Estos autores afirma que:

el lector antes de la lectura debe activar procesos cognitivos utilizando las señales que ofrece el texto (título, subtítulo, imágenes, cuadros, negrita) con los cuales elaborará mapas o redes semánticas. Asimismo, mientras lee, sus esquemas son las ideas del texto y su propósito debe ir asociado a los que éste dice con lo que sabe para confirmar o refutar sus hipótesis. Después de leer busca lograr una representación global e integrada de los contenidos de los textos elaborados, resúmenes, esquemas, mapas conceptuales. (p. 286)

Basado en esta definición la comprensión lectora puede asumirse como un proceso gradual en el cual el lector procede, en primer momento, a identificar los elementos discursivos portadores de significados importantes en la ruta hacia la comprensión total del texto. En un segundo momento construir una hipótesis o idea general que lo conduzca a una representación mental que más tarde en el tercer momento podrá corroborar realizando lectura más profunda del texto. Todo esto implica por lo menos desarrollar cinco aptitudes básicas: captación de datos clave,

organización de las ideas con base en los fines de la lectura, interpretación de los hallazgos preliminares, valoración del contenido en general y apreciación ideológica del autor para afinar una postura respecto al tema leído. También es importante hacer énfasis en lo relacionado con la metacognición, la cual, según García, Riggs, y Cañizales (2001) se define como “la capacidad que posee una persona para controlar y asumir su propio aprendizaje” (p.29).

Con la metacognición se puede mejorar el nivel de comprensión lectora en general y en los jóvenes de educación media técnica en particular, al utilizarlas como forma específica de organizar los recursos, siempre orientado hacia una meta positiva. Pues, si se utilizan conscientemente, con el fin de adquirir, almacenar y utilizar la información, éstas permitirán la construcción de significados. Sobre la base esta sugerencia se considera necesario entrenar a los estudiantes para el uso de sus conocimientos previos como herramienta para la comprensión lectora en inglés, de tal manera que durante ese proceso cada sujeto reconozca sus dificultades e introduzca un elemento correctivo. Allí los docentes deben visualizar a los estudiantes como un potencial constructor de aprendizaje y no como una máquina de dar respuestas. Por ello, el entrenamiento debe hacerse siempre considerando los intereses del estudiante. De esta manera, las estrategias cognitivas y metacognitivas son de utilidad para el estudio de cualquier contenido en lengua materna o extranjera, de tal forma que los docentes puedan darle utilidad a menudo. Cansigno (2010), a los efectos de lograr mejores niveles de comprensión lectora en inglés presenta una serie de sugerencias pedagógicas:

la lectura de comprensión en lengua extranjera implica que el alumno seleccione, mida, active y sistematice los componentes de sus propias competencias para llevar a cabo una mejor planificación, ejecución, así como el seguimiento, la evaluación y en caso necesario, la corrección o auto corrección de su proceso individual de aprendizaje. Con el fin de alcanzar, de un modo efectivo, el objetivo comunicativo anhelado, las estrategias, tanto generales como comunicativas, le proporcionan un vínculo primordial entre las distintas competencias (innatas o adquiridas) que posee el alumno y el logro en la realización de las tareas impuestas para una lectura de comprensión. Cabe señalar que es importante dar mayor énfasis a la comprensión de los componentes de la microestructura durante la lectura de textos escritos en lengua extranjera; lo que apoyará al hispanohablante a comprender el funcionamiento del código y a desarrollar sus habilidades de lectura de manera eficiente. (p.9)

2.6 Lectura en el ámbito educativo actual.

Uno de los mecanismos mediante los cuales se propicia el desarrollo de los procesos de aprendizaje lo constituye la lectura, ya que es un proceso complejo de interpretación y construcción de significados a partir de un conjunto de símbolos escritos, que le permite al estudiante adquirir conocimientos de todas las áreas académicas. C. López (2010) aduce que “la lectura, como cualquier otro acto inteligente, implica la posibilidad, por parte del sujeto, de interactuar socialmente,

creando un sistema de comunicación que le permitirá una mejor comprensión del contexto que lo rodea” (p. 2). Es por ello que desde el inicio de su escolaridad, los estudiantes deben ser involucrados en estrategias que le permitan adquirir habilidades, destrezas para la lectura y la comprensión de textos escritos, facilitando con ello, el desarrollo de procesos cognoscitivos como el razonamiento, la reflexión, el juicio y la capacidad crítica de análisis y síntesis.

Es válido enfatizar que, en los actuales momentos, se requiere de buenos lectores dado el cúmulo de información que circula a través de los medios audios visuales, tecnológicos y virtuales. Estos recursos le permiten al estudiante adquirir futuros aprendizajes, por cuanto le conducen a un proceso de construcción y reconstrucción de su realidad a partir del sentido y el significado que le dé a un determinado texto, de acuerdo con sus actitudes individuales y sus conocimientos previos. De allí que sea indispensable que el docente aplique desde el inicio de la enseñanza de la lectura estrategias innovadoras que le ofrezcan la posibilidad de conectar la información nueva con su estructura cognoscitiva. En ese orden de ideas Cassany (2004) plantea que:

la llegada de la realidad virtual también está estimulando cambios trascendentales en el plano educativo. Aprender hoy no puede ser igual a como lo era hace apenas unos años, cuando ni siquiera existían las computadoras de escritorio, mucho menos Internet, los e-mails y lo más sofisticado del momento, era una máquina de escribir, eléctrica. Si queremos que la didáctica siga respondiendo a los usos sociales, externos a la escuela, y que el alumno aprenda en el aula lo que

necesita saber hacer en la comunidad, no podemos olvidar este cambio tan trascendental. (p. 11)

La docencia debe girar en torno a los cambios de esta era tecnológica adecuando sus estrategias y herramientas en función de los recursos y los factores sociales y culturales de gran contenido histórico variable. Esto porque los entornos cambian, se diversifica y se enriquecen a un ritmo acelerado que pudiera dejar anclado a los actores educativos si no se disponen a redimensionar su forma de trabajo. Es decir, para que la educación trascienda debe mirarse desde la realidad actual y allí hacer los cambios necesarios para renovar sus espacios, contenidos, estrategias y recursos siempre con el propósito de brindar a los usuarios una formación de calidad, acorde con la región a la que pertenecen. La UNESCO (2005) establece al respecto que:

las TIC pueden ser consideradas como instrumentos para ayudar a crear nuevos entornos de enseñanza y de aprendizaje y favorecer la transformación de un proceso centrado en el docente en un entorno centrado en el alumno y en su contexto; esto es, un entorno en el que los docentes dejen de ser la principal fuente de información y los principales transmisores de conocimiento para convertirse en facilitadores y colaboradores, y en el que los estudiantes dejen de recibir información de forma pasiva para participar activamente en su propio proceso de aprendizaje. (p.5)

Visto así, se pueden contemplar las amplias posibilidades que se generan tanto para el docente como para los estudiantes al implementar las herramientas tecnológicas en la lectura; a nivel de las didácticas conducen a una programación más rica en contenidos, estrategias y formas de evaluación y autoevaluación. Aunado a esto, Lacruz (2010) expresa que “en una clase de inglés en donde se promueva la comprensión de textos escritos, hay que trabajar con todos los elementos y conviene integrarlos de una forma equilibrada para facilitar el desarrollo de las habilidades en el estudiante”. Esto es una oportunidad para engrandecer las formas de trabajo con los estudiantes; como fuente de conocimiento ofrece al educando un encuentro con múltiples contenidos de diversas naturaleza con los cuales puede mejorar su capacidad de lectura y de análisis; por su carácter interactivo da lugar a un dinamismo extraordinario que trasciende las paredes de la escuela y reduce los límites y obstáculos de adquisición de lengua extranjera.

2.7 Competencia digital

El uso competente de recursos y herramientas tecnológicas en la actualidad se ha convertido en una necesidad. Al respecto Uribe (2011) comenta que “los avances en las herramientas de información, están generando una vida tecnológica en toda su amplitud, lo que nos está arrastrando a la necesidad de generar una cultura de uso de las tecnologías” (p. 3). A su vez, Amaya (2008) define la competencia digital en su artículo competencias básicas y lengua extranjera de la siguiente manera “se entiende como la habilidad para buscar, obtener, procesar, y comunicar la información y transórmala en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de

información y comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse” (p. 2). Por otro lado, Vaquero y Carrera (2012) plantean que “desarrollarse con normalidad ante los nuevos avances tecnológicos es el reto a alcanzar por el conjunto de la sociedad. Un reto que tiene que ver con la capacitación, la alfabetización digital y tecnológica y con el dominio de competencias digitales” (p. 30). En lo que respecta al ámbito educativo actual, la alfabetización digital comienza a ser un proceso necesario. Alonso (2011) expone que:

para ser un ciudadano activo en la sociedad contemporánea, además de disponer de las TIC que permiten conectarse, acceder y actuar en él, se requieren nuevas habilidades y destrezas. Habilidades y destrezas que hacen referencia a la necesidad de la educación y la formación en general, y a la importancia de la competencia digital en particular. (p 153)

La competencia digital no solo se centra en los estudiantes de lenguas extranjeras, los docentes de esta área de conocimiento también deben ser eficientes en el uso de recursos y herramientas tecnológicos con la intención de transmitir estas destrezas digitales. Con relación a esto, Nikleva y López (2012) expresan que “indudablemente, para desarrollar la competencia digital de los alumnos, los docentes necesitan tener esta misma formación continua en nuevas tecnologías” (p. 126). Los docentes deben desarrollar sus competencias digitales, a través de una continua preparación profesional. Por lo tanto, el Instituto Cervantes (2012) explica que las competencias digitales docentes se refieren a “la capacidad del profesorado para usar,

de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de la institución, los recursos digitales de su entorno en el desarrollo de su trabajo (p. ej. para promover el aprendizaje del alumno)” (p.27). Así mismo, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado de España (2013) estableció las áreas de la competencia digital:

1. Información: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
2. Comunicación: comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.
3. Creación de contenido: Crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
4. Seguridad: protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible
5. Resolución de problemas: identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos,

uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros. (p. 11)

El uso del término competencia digital se ha fortalecido con la aparición de la Web 2.0, debido a su carácter conectivista y colaborativo. Nikleva y López (2012) establecen que “conviene señalar también que la competencia digital tiene mucho en común con la Web 2.0. La etapa de la Web 1.0 duró hasta el año 2004. Después se inició la Web 2.0 que es una Web social o Web cooperativa” (p. 126). Por otro lado, es importante tener en cuenta que enseñar hoy en día, permite tener a disposición una gama de recursos y herramientas muy amplia. Alonso (2011) registra que “la cultura del siglo XXI es multimodal, es decir, se expresa, produce y distribuye a través de múltiples tipos de soportes (papel, pantalla), mediante diversas tecnologías (libros, televisión, computadoras, móviles, Internet, DVD, etc.) y empleando distintos formatos y lenguajes” (p. 152). Los profesores de lenguas extranjeras deben adecuarse a esta diversidad de recurso e integrarlos a sus clases, el Instituto Cervantes (ob. cit), expone en su estudio “las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras” que los recursos tecnológicos son beneficiosos para el docente de lengua extranjera, el mismo “los integra en su enseñanza con el fin de promover el uso de la lengua y fomentar el aprendizaje colaborativo y orienta a los alumnos para usarlos de forma autónoma” (p. 27). Los recursos tecnológicos permiten una adquisición del inglés como lengua extranjera más significativa.

2.8 Herramientas Web 2.0 en la adquisición de lenguas extranjeras.

Las herramientas Web 2.0 generaron una revolución en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras, debido a que el contenido que en su momento era estático con poca participación por parte de los usuarios, posteriormente se convirtió en interactivo y didáctico. Así mismo, se logró anexar ciertas herramientas que permiten movilizar, indexar y gestionar más fácilmente la información. Son múltiples las opciones de herramientas dentro de esta nueva interfaz, entre las que resaltan: *wikis*, *blogs*, hipertextos, videos, redes sociales, *podcats*, entre otras, que tienen en común la simplificación de su uso para permitir el manejo y compartir eficaz de los contenidos. Cruz (2011) señala que “unas de las principales finalidades de la Web 2.0 es la interacción de sus usuarios, es poder encontrarse con otros visitantes con los que hablar e intercambiar opiniones, gustos o intereses comunes” (p. 24). Por lo tanto, se puede establecer que la Web 2.0 es un recurso novedoso al momento de intercambiar información en lengua extranjera, debido a que las demás personas tienen la capacidad de interactuar con este individuo, corregirlo o enseñarle nuevas destrezas. Villalba (2008) registra una reseña de cómo surgió el término Web 2.0, el cual fue acuñado en el año 2004:

el concepto de “Web 2.0” empezó con una sesión de tormenta de ideas realizada entre O’Reilly y *Medialive International*. Dale Dougherty, vicepresidente de O’Reilly, observó que la Web podría tener nuevas aplicaciones y pasar de lo que era la Web 1.0 como una Web estática basada en el almacenamiento a una Web 2.0 dinámica basada

principalmente en la colaboración. A raíz de esto nació la Cumbre Web 2.0. (p.4)

El ámbito educativo no ha quedado exento a estas innovaciones, la Web 2.0 le ha permitido al mismo conectar a profesores y estudiantes más allá del aula de clase, logrando en muchos casos establecer trabajo cooperativo. González Boluda (2012) establece que “la inclusión de herramientas de la Web 2.0 en la enseñanza en general, y en la enseñanza de lenguas modernas en particular, sigue despertando un alto grado de interés y su uso en entornos educativos es cada vez mayor” (p.1). Consecuentemente, el *Internet* está cada día más a la mano de nuestros estudiantes, los cuales tienen la oportunidad de ser más que estudiantes, discentes de la información suministrada en las aulas de clases. El Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (2012) resalta que:

un cambio cualitativo en el proceso de generalización del uso de las TIC ha venido de la mano de la expansión de la Web 2.0 o Web social. La extensión de aplicaciones 2.0 cambia sustancialmente las reglas de juego; con estas aplicaciones el conocimiento es el resultado de un trabajo colaborativo, en el que todos los participantes pueden ser, a un tiempo, creadores y consumidores de dicho conocimiento. Antes, una enciclopedia era el resultado del trabajo de unos pocos autores expertos, que ofrecían su sabiduría a una gran mayoría que lo recibía, en un proceso en el que la comunicación fluía en un solo sentido. La *Wikipedia*, en cambio, es el resultado de la participación de todos los

que quieran contribuir a su desarrollo: responde a un modelo abierto, que todos la podemos consultar y todos, en diferente grado, podemos colaborar en su desarrollo como editores. El flujo aquí es multidireccional y más democrático. (p. 6)

El aprendizaje se está convirtiendo cada día en más social, esto beneficia a los estudiantes de lenguas extranjeras que debido a la características propias de un idioma extranjero, necesitan compartir información y recibir una gran cantidad de contenido en el idioma objetivo para mejorar sus competencia en el mismo. Maggi (2013) establece que “la Web 2.0 ofrece una riqueza interesante y sin precedentes de funcionalidades a un muy alto nivel. El aprovechamiento de esta funcionalidad ofrece un gran potencial para el futuro del aprendizaje de las lenguas extranjeras potenciado por la tecnología” (p. 56). Estas herramientas tecnológicas permiten al docente fortalecer las 4 destrezas del aprendizaje de un idioma, las de recepción; escuchar y leer, así como también las que implican producción; hablar y escribir. Por lo tanto, es de sumo interés en la actualidad crear ambientes y contextos adecuados para que la Web 2.0 sea aprovechada en su magnitud de posibilidades para la mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras. En este orden de ideas, González Boluda (2012) plantea que:

el aprendizaje de lenguas evoluciona hacia enfoques relacionados con la comunicación y la interacción. Surge un interés en formas de aprendizaje que se llevaban a cabo a través de la Web y de Internet. La Web se convierte así en un entorno educativo lleno de recursos para el

aprendizaje de lenguas. Con la llegada de la Web 2.0, considerada como una segunda etapa de Internet, se fomenta la comunicación y la construcción del conocimiento compartido. La construcción del conocimiento se ha visto potenciada por el uso de herramientas de la Web 2.0, que han convertido el proceso de aprendizaje en una red de aprendizaje social. (p.1)

En este orden de ideas es importante establecer los tipos de aprendizajes 2.0 con el fin de establecer estrategias apropiadas con su uso. Según los investigadores Traverso, Prato, Villoria, Gomez, Priegue, Caivano y Fissore (2013) existen cuatro tipos de aprendizaje 2.0

a) Aprender haciendo: para este tipo de aprendizaje se utilizan herramientas que permitan al estudiante y/o docente la escritura y lectura en la web, bajo el principio de “ensayo-error”. Por ejemplo, los estudiantes pueden aprender sobre biología generando presentaciones en línea sobre diferentes tópicos del tema. Luego el profesor lo revisa y corrige aquellos aspectos mejorables generando una presentación más completa.

b) Aprender interactuando: este enfoque se basa en el intercambio de conocimientos a través de herramientas on-line como chats, foros y correos electrónicos. Por ejemplo el docente podría plantear una temática que los alumnos deben debatir por chat, fuera del horario de clase.

c) Aprender buscando: este tipo de aprendizaje consiste en la búsqueda de fuentes que ofrezcan información sobre un tema determinado. Este proceso de investigación, selección y adaptación termina ampliando y enriqueciendo el conocimiento de quien lo realiza.

d) Aprender compartiendo: el proceso de intercambio de conocimientos y experiencias permite a los estudiantes participar activamente de un aprendizaje colaborativo. Internet cuenta con una gran cantidad de recursos para que los alumnos compartan contenidos que ellos mismos han producido. Por ejemplo, plataformas para intercambio de diapositivas en línea, videos educativos, monografías, etc. (p. 5)

2.8.1 Diccionario bilingüe en línea

El diccionario bilingüe es una herramienta ampliamente usada en la adquisición de lenguas extranjeras, durante años ha sido el recurso icónico de los docentes en esta área. Gelpí (1999) explica que el diccionario “es un producto lexicográfico -o terminológico- que selecciona parte del léxico de una lengua, lo ordena según un criterio previamente establecido y ofrece un determinado tipo de información semántica, gramatical y pragmática de las unidades elegidas” (¶. 4). Este mismo autor Gelpí (ob. cit) expone que “la utilidad de los diccionarios no se pone en duda: son piezas clave en la enseñanza de lenguas, desde la enseñanza primaria hasta la universitaria; son útiles como ayuda para la comunicación en lenguas extranjeras” (¶. 6). Los diccionarios bilingües permiten traducir unidades léxicas de una manera eficiente. M. Sánchez (2003) ratifica que “el diccionario bilingüe emplea dos lenguas.

Las entradas y los ejemplos están en L1 y sus correspondientes traducciones en L2” (p. 147). Nomdedeu Rull (2009) clasifica la información que se puede encontrar en un diccionario bilingüe:

- Entrada, categoría gramatical y transcripción fonética.
- Traducciones o equivalentes de la entrada. Si existe polisemia, a veces se numeran los equivalentes o se separan tipográficamente.
- Abreviaturas sobre el registro de uso o el campo semántico, esenciales para ayudar al usuario a escoger una buena traducción.
- La palabra de la entrada en contextos de uso por medio de ejemplos, colocaciones, combinaciones fraseológicas, etc., aspectos que han adquirido una gran importancia los últimos años. (p. 11)

Por otro lado, el diccionario bilingüe en línea, es un recurso tecnológico que permite agilizar la búsqueda de palabras, debido a la posibilidad de almacenar una gran cantidad de datos es una herramienta muy completa. Climent de Benito (2007) define los diccionarios en línea como “obras originales en formato electrónico que podrían aprovechar todos los recursos disponibles de la informática, sin las limitaciones de un diccionario que depende de las características de otro anterior” (p. 5). Lozano Drago (2009) señala que “la ventaja principal de estos diccionarios es, en el caso de los gratuitos el coste. Además, no ocupan espacio en nuestro ordenador”. Esta posibilidad de poder aplicar esta herramienta a bajo costo beneficia a las instituciones educativas. M. García (2013) expresa algunas de las bondades pedagógicas en el área de lenguas extranjeras del diccionario bilingüe en línea,

registrando que puede “ser un recurso que sirva para practicar y mejorar la pronunciación, el vocabulario y la gramática, además de poder desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas: *Listening, Speaking, Reading and Writing*” (p. 12). No obstante, esto es posible debido a los hipervínculos que encontramos en el mencionado recurso digital.

El docente de lenguas extranjeras debe ser el guía en el proceso de aplicación de este recurso tecnológico, así lo recomienda Nomdedeu Rull (2009) “por lo que respecta más concretamente a los diccionarios existentes en Internet, conviene que el docente oriente a sus alumnos sobre cuáles son las obras más aprovechables para su proceso de aprendizaje” (p. 7). Por lo tanto, se debe suministrar información a los estudiantes de cuáles son los diccionarios bilingües en línea más beneficiosos, las diferencias que se pueden encontrar entre los diccionarios bilingües tradicionales y estos. En referencia a esto, Climet de Benito (2007) explica algunas de las diferencias de los diccionarios bilingües en línea manifestando que estos “no siguen una lectura lineal de las informaciones (como se observa en las estructuras de búsqueda y en los saltos internos que permite el hipertexto), podrían incorporar información multimedia (que aportarán sonidos y pronunciaciones, imágenes fijas)” (p. 6). A su vez, Gelpí (1999) aduce que el docente de lenguas extranjeras debe estar familiarizado con el recurso tecnológico, ya que en Internet existe una gran cantidad de opciones diferentes:

uno de los factores que condiciona la selección, la organización y la forma de presentación de las informaciones en los diccionarios es el

medio en el que se editan, y uno de los entornos que facilita más la flexibilidad de los productos es, sin duda, el contexto de Internet. (¶. 2)

2.8.2 Traductor en línea

Los traductores en línea son herramientas tecnológicas que en la actualidad están disponibles en la *Web 2.0*. Dominguez, Laurenti y Aguirre (2013) los definen como herramientas que “permiten realizar traducciones automáticas, y que si bien no compiten con la habilidad humana al momento de realizar el traspaso de un texto de un determinado idioma a otro, pueden resultar de gran ayuda para el entrenamiento del mensaje textual” (p. 46). Si bien, las traducciones obtenidas no son perfectas, estas pueden servir al estudiante en su proceso decodificador. Domínguez Burgos (2002) expone que los programas de traducción automática “pueden producir traducciones aproximadas que ayudan a los seres humanos a determinar la relevancia de un texto en un idioma extranjero determinado (y su traducción por parte de un ser humano) o pueden servir de esbozo de traducción” (p. 112). En relación a esto González Boluda (2010) explica que “en un sistema de traducción automática, un texto de una lengua fuente es procesado hasta lograr un nivel de comprensión suficiente. Tradicionalmente, las aproximaciones usadas para el entrenamiento de la lengua se han basado en el conocimiento lingüístico” (p. 191). Los traductores en línea son sistemas de traducción automáticos y por ende reflejan estas características.

El traductor en línea ha llegado para quedarse en la adquisición del inglés como lengua extranjera, es indudable el continuo uso que los estudiantes le otorgan. González Boluda (2010) lo ratifica “un gran número de usuarios de *Internet* utiliza

estos sistemas de traducción automática, así como muchas organizaciones internacionales que los usan en la traducción de determinados textos” (p. 190). Este mismo autor González Boluda (ob. cit) establece que “la mayoría de estos programas tienen muy buenos resultados si lo que se quiere es tener una idea general del texto original; su funcionamiento mejora con lenguajes especializados por el uso de frases breves” (p. 194). A su vez, los estudiantes de lenguas extranjeras cuentan en la actualidad con múltiples opciones de traductores en línea. Dominguez, Laurenti y Aguirre (2013) registran que “si bien la tarea de realizar una traducción no resulta sencilla puesto que se requiere de bastante conocimiento de la lengua extranjera como de la propia lengua, en la actualidad existen en *Internet* atractivas ofertas de traductores automáticos” (p. 46).

Dentro de esta gamas de opciones podemos encontrar a: *Google translate*, *Freetranslation*, y *Babylon*, un aspecto importante es que estos traductores en línea son gratuitos. Niño (2006) expresa que “el tipo de traducción automática más accesible es la versión en línea, sus ventajas más evidentes son la rapidez y el fácil manejo de estos sistemas que son además gratuitos” (¶. 29). Debido a su accibilidad y gratuidad el diccionario en línea sin dudas en la herramienta Web preferida entre los estudiantes de lenguas extranjeras hoy en día.

2.8.3 Wiki

El wiki es una herramienta tecnológica que se ha abierto espacio en la divulgación de información. Martínez (2012), establece que “el vocablo wiki se refiere a una página Web que puede ser creada, vista, y modificada por cualquier

persona o grupo de personas que tengan acceso a Internet” (p. 319). A su vez, Martínez (ob. cit), da referencia de los orígenes de esta herramienta tecnológica “el termino wiki fue acuñado por Ward Cunningham en 1995, como una abreviación de la palabra *wiki-wiki* que en hawaiano significa rápido, con el objetivo de denominar una herramienta de autoría que motivara a las personas a publicar” (p. 319). El mismo permite desarrollar un enfoque colaborativo entre los usuarios, todos tienen las mismas posibilidades de participar en el desarrollo de los contenidos. En este sentido, Pablo Cristóbal (2014) expone que “estos espacios están diseñados para realizar tareas de forma colaborativa, donde prima la horizontalidad, y en donde todos los participantes son tratados por igual, y por lo tanto, todos deben contribuir a la elaboración de los contenidos” (p. 235). El wiki ha permitido desarrollar actividades en el cual incluso miles de personas aportan información con el fin de lograr cierto objetivo, esto le da un carácter superlativo a la hora de hablar de recursos cooperativos.

Este recurso tecnológico perteneciente a la Web 2.0 mantiene como principal propósito la estructuración de contenido tomando como referencia sus usuarios. P. González (2012), plantea que el *Wiki* “constituye un espacio Web colaborativo, organizado mediante una estructura hipertextual de páginas, en el que los usuarios crean, editan, borran y modifican el contenido de manera asíncrona” (p.189). En el ámbito educativo estas características pueden ser muy útiles para ser trabajada con grupos de estudiantes deseosos de nuevas formas de aprendizaje. Pablo Cristóbal (2014) aduce que “las *wikis* nos permiten desarrollar y poner en práctica nuevos modelos educativos, abandonando la tradicional estructura organizativa jerárquica

que ha sido la norma dentro del mundo académico” (p. 235). Crea un ambiente nuevo donde no hay que esperar que una sola persona en este caso el profesor o tutor edite la información, en cambio todos los integrantes son responsables del resultado publicado.

Se plantea una funcionalidad en el conocimiento que precisamente, es el objetivo en la búsqueda de la comprensión de textos digitales en inglés. Tirado (2011) mantiene esta visión de que el wiki “rompen con la barrera unidireccional en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que todos los usuarios son transmisores de conocimiento; con el uso del wiki el profesor da las instrucciones y orienta adquiriendo el rol de asesor” (p. 39). Maggi (2013) reconoce que “en el ámbito de las lenguas extranjeras los wikis pueden utilizarse de muchas maneras distintas para favorecer el uso de la L2 y por tanto mejorar las competencias lingüísticas de los alumnos” (p.71). Por lo tanto, Zorko citado en P. González (2012), señala algunas de las funciones que tienen los *Wikis* en el ámbito educativo:

- Promueven la colaboración entre estudiantes, entre profesores y entre ambos colectivos.
- Aumentan la motivación, no solo porque suele gustar trabajar con herramientas de este tipo sino por el hecho de que su trabajo tendrá una gran audiencia (lo que lleva también a un esfuerzo mayor).
- Facilitan la compartición del conocimiento entre todos los participantes.
- Permiten a los estudiantes construir su propio conocimiento.

- Llevan a los profesores a una mejor evaluación del progreso y participación de cada estudiante. (p. 190)

2.8.4 Videos intralingüísticos: YouTube.

El video es una herramienta tecnológica ampliamente recomendada en la adquisición del inglés como lengua extranjera. Lacruz (2010) aclara que “una de las herramientas más útiles en el aula de idiomas, ya que es motivador, nos muestra cómo habla la gente y es excelente para enseñar comportamientos, lenguaje corporal y la cultura de la lengua que el alumno está aprendiendo” (p. 32). El video permite registrar imágenes, sonidos y presenta una perspectiva visual de algo que ya ha ocurrido, esto es muy útil al momento que enseñar competencias lingüísticas en lengua extranjera. Díaz Cintas (2012) aduce que “para los estudiantes, los vídeos son importantes no sólo porque les permiten ver y apreciar la manera en la que los nativos de otra lengua interaccionan entre sí, sino también porque les ofrecen pistas comunicativas” (p. 97). Esta relación entre los personajes es primordial para garantizar la atención de los estudiantes, cuanto se trata con estudiantes de educación media técnica, es decir adolescentes es importante seleccionar temas atractivos para ellos con la intención de evitar aburrimiento o desinterés. Montesinos Peñaherrera (2014) expresa que “este es el paso más culminante del proceso de planificación, el profesor es el encargado de que los estudiantes aborden y analicen no solo las estructuras lingüísticas complejas sino también a la historia y a los personajes” (p. 33). Ellos deben sentirse atraídos por el material, con la intención de crear empatía y lograr una comprensión más significativa.

Los subtítulos intralingüísticos son una alternativa para la práctica de la lectura en inglés como lengua extranjera. Lacruz (2010) defiende esta posibilidad asumiendo que “el video como medio y estrategia instruccional permite al estudiante captar el significado del vocabulario en inglés y de esta manera estimular de modo simultáneo la comprensión auditiva, y la comprensión de la lectura” (p. 32). Los estudiantes en nuestro país (Venezuela) están familiarizados con los subtítulos, ya que mucho de los videos que son consumidos están en idioma inglés. Yubero (2010) informa que “en la actualidad, la existencia de un software de fácil acceso para la creación de subtítulos en las grabaciones de vídeo digital, nos permite contextualizar los documentos audiovisuales y facilitar su comprensión al alumnado, adaptándolos a su nivel” (p. 3). Lacruz (ob. cit) complementa esta información “ahora los videos con los avances tecnológicos de nuestra actualidad facilitan la incorporación de textos escritos dentro de él y éste puede ser en el mismo idioma en que se presenta el texto oral” (p. 33). Por lo tanto, no es descabellado determinar que es viable la aplicación de subtítulos intralingüísticos en la adquisición del inglés como lengua extranjera.

Los subtítulos intralingüísticos, según Díaz Cintas (2012) son “también conocidos como subtítulos bimodales. En esta categoría, tanto la pista de audio como los subtítulos están en la lengua extranjera, y se vienen utilizando desde hace años para el aprendizaje de lenguas extranjeras” (p. 101). Por ser los videos recursos de carácter creativo, los docentes de lenguas extranjeras necesitan una fuente confiable del cual sustraer material autentico adecuado. En efecto, en la actualidad existe un recurso tecnológico que provee millones de videos con una muy buena organización y velocidad de reproducción, este recurso es conocido con el nombre de: *YouTube*.

Montesinos Peñaherrera (2014) presenta un resumen de lo que es *YouTube* “es un sitio Web que permite al usuario almacenar, compartir y reproducir videos en línea a través del Internet. Fue creado en el año 2005 por tres ex-empleados de PayPal, y un año después fue comprado por Google Inc. debido a su rápida y creciente popularidad” (p. 18). Este recurso tecnológico ha revolucionado la forma de compartir videos, atrayendo a millones de usuarios.

YouTube no solo permite compartir videos, los usuarios pueden: interactuar entre sí, recomendar materiales, evaluar los videos, entre otras funciones prácticas. Marín (2014) menciona que “YouTube ofrece un foro para que los usuarios se conecten, se informen e inspiren a otras personas en todo el mundo. Este sitio puede utilizarse para observar documentales, video tutoriales y explicaciones permitiendo compartir conocimientos y aprendizajes” (p. 335). Para los estudiantes de inglés como lengua extranjera, YouTube permite visualizar situaciones en las cuales los hablantes son nativos, así como conectar con la cultura de los mismos. Con relación a esto, Montesinos Peñaherrera (2014) expone que “la característica de YouTube de guardar material proporcionado por sus usuarios, la posibilidad de encontrar videos en múltiples idiomas es posible, incluso con el servicio de subtítulos incrustados o automáticos que pueden ser traducidos utilizando una incrustación del traductor Google” (p. 22). Esta aseveración ofrece una visión de cómo se puede utilizar los videos intralingüísticos en YouTube para la adquisición del inglés como lengua extranjera.

2.8.5 Redes sociales: Edmodo.

Las redes sociales se han vuelto parte de nuestra vida cotidiana, son múltiples herramientas tecnológicas con distintos propósitos, entre estos: entretener, informar, conectar, etc. Marín (2014) las define como “comunidades virtuales o plataformas de Internet que agrupan a personas que se relacionan entre sí y comparten información e intereses comunes” (p. 335). En el ámbito educativo se ha empezado a utilizar este tipo de herramientas tecnológicas con la intención de lograr trabajo en equipo. Suarez (2013) expone que “las redes sociales son uno de los recursos Web más populares entre niños y jóvenes, su concepto se basa en el aprendizaje colaborativo, un profesor puede crear una red social facilitando comunidades de aprendizaje entre los estudiantes” (p. 91). Por consiguiente, las comunidades educativas deben actualizar sus métodos y recursos para permitir desarrollar nuevas formas de aprendizaje, crear grupos que podrían estar en contacto incluso fuera de los espacios institucionales. Martínez (2012) determina que “las redes sociales se constituirán así en el contexto social para el uso de las lenguas, descentralizando al aula como único espacio físico y único contexto social en el que acontece la acción pedagógica” (p. 294). Esto con miras al futuro debido al gran auge producido por el uso de redes sociales en el ámbito educativo en este caso específico la adquisición del inglés como lengua extranjera.

Los estudiantes de lenguas extranjeras comparten intereses comunes. Esto ya va dando sentido al posible uso de redes sociales en el aprendizaje de las mismas. Maggi (2013) menciona en tal sentido que “está claro que la popularidad de los sitios, junto a la posibilidad de interacción significativa que presentan, los convierten

potencialmente en una potente plataforma para la adquisición de la lengua extranjera” (p. 83). Es indudable que actualmente Internet se ha vuelto es uno de los medios por el cual los estudiantes de lenguas extranjeras reciben el mayor *input* de su idioma objetivo. Maggi (ob. cit) comenta “la ubicuidad global de los *Social Networking Sites* implica que los estudiantes de lengua extranjera pueden entrar fácilmente en contacto con hablantes de lengua materna en todo el mundo” (p. 83). A su vez, teniendo en cuenta que el objetivo principal de la adquisición de una lengua extranjera es la comunicación, la facultad conectivista de las redes sociales las convierte en una herramientapreciada.

La inclusión de las redes sociales en la adquisición de lenguas extranjeras debe llevar un objetivo claro y pedagógico. Martínez (2012) explica que “incorporar las redes sociales dentro del currículo de lenguas debe obedecer a un riguroso planteamiento metodológico y estratégico que responda a unos objetivos claros de aprendizaje y a unas circunstancias infraestructurales y espacio-temporales específicas” (p. 293). Pablo Cristóbal (2014) resalta que en el ámbito educativo “las redes sociales nos permiten crear comunidades virtuales de aprendizaje, a partir de la formación de grupos, que nos dan la posibilidad de crear redes de estudiantes, o de docentes” (p. 219). Por tal motivo, los docentes de lenguas extranjeras en la actualidad deben estar comprometidos con la integración de las nuevas tecnologías. Araujo Portugal (2014) expresa que el docente de lenguas extranjeras debe conocer el funcionamiento de las redes sociales:

dentro de esas nuevas tecnologías que los alumnos emplean para comunicarse se encuentran las redes sociales, motivo que por sí solo

justifica el que se cree una aunque no se esté familiarizado con ellas, lo que obliga a los docentes en primer lugar a conocer su funcionamiento y el uso que de ellas se puede hacer en el contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. (p. 16)

Debido a la naturaleza distractora de algunas redes sociales, es ideal para la adquisición del inglés como lengua extranjera, utilizar aquellas explícitas para un fin educativo, entre ellas resalta: Edmodo. Marín (2014) comunica que Edmodo “es una aplicación cuyo objetivo principal es permitir la comunicación entre profesores y estudiantes. Se trata de un servicio de redes sociales basado en el micro blogging creado para su uso específico en educación” (p.336). Saenz López, Lorraine Leo y Miyata (2013) suministran información acerca del funcionamiento de Edmodo “la aplicación es bastante intuitiva y organiza los grupos, datos, asignaciones y notas de un modo estructurado, convirtiéndose en el sistema perfecto de manejo del aprendizaje” (p. 5). Por consiguiente, esta aplicación representa una oportunidad de organizar nuestros procesos educacionales proporcionando elementos novedosos, que benefician tanto al docente como a los estudiantes de lenguas extranjeras. Saenz López, Lorraine Leo y Miyata (ob. cit.) ratifican que Edmodo “mejora considerablemente la atención a sus diferentes grupos, con intercambio instantáneo de información y una atención personalizada en cada asignación. El estudiante recibe retroalimentación respecto a sus tareas con sus calificaciones y recompensas (medallas o *badges*)” (p. 5). A su vez, Marín (2014), explica las funcionalidades de esta red social en el ámbito educativo:

- Crear grupos privados con acceso limitado a docentes, alumnos y padres.
- Disponer de un espacio de comunicación entre los diferentes roles mediante mensajes y alertas.
- Compartir diversos recursos multimedia: archivos, enlaces, vídeos, etc.
- Incorporar mediante sindicación los contenidos de nuestros blogs.
- Lanzar encuestas a los alumnos.
- Asignar tareas a los alumnos y gestionar las calificaciones de las mismas.
- Gestionar un calendario de clase.
- Crear comunidades donde agrupar a todos los docentes y alumnos de nuestro centro educativo.
- Dar acceso a los padres a los grupos en los que estén asignados sus hijos, permitiendo estar informados de la actividad de sus hijos y tener la posibilidad de comunicación con los profesores.
- Conceder insignias a los alumnos como premios a su participación en el grupo; posibilidad de crear cuestionarios de evaluación (en fase de desarrollo).
- Gestionar los archivos y recursos compartidos a través de la biblioteca.
- Crear subgrupos para facilitar la gestión de grupos de trabajo.

- Disponer de un espacio público donde mostrar aquella actividad del grupo que el profesor estime oportuna.
- Pre visualización de documentos de la biblioteca. • Acceso a través de dispositivos móviles (iPhone, Android). (p. 336)

2.8.6 Google drive y Google Docs

El buscador *Google* es una de las herramientas tecnológicas más usadas en el mundo. Pablo Cristóbal (2014) señala este nombre “proviene de un juego de palabras con el término “*gúgol*” (en inglés “*googol*”), acuñado por Milton Sirotta, sobrino del matemático norteamericano Edward Kasner, para referirse al número gigantesco representado por un 1 (dígito) seguido de 100 ceros” (p.118). *Google Docs* y *Google Drive* son aplicaciones de este recurso 2.0. Quintero Téllez (2012) las define como “los componentes de un servicio integrado que proporciona un espacio único para almacenar, crear, modificar, compartir y acceder a documentos, archivos y carpetas de todo tipo” (p. 34). Estas herramientas son muy útiles para los docentes y estudiantes de lenguas extranjeras, permitiendo organizar y compartir información. *School alive* (2013) informa que “Google Drive es un paquete de ofimática lanzado por Google el 24 de abril de 2012, se caracteriza por estar disponible en la nube con un espacio de almacenamiento de 15 GB gratis (ampliables mediante suscripción)” (p.1). Todo estudiante o docente con acceso a Internet tendrá la oportunidad de utilizar *Google Drive*.

La versatilidad de Google Drive es amplia. En esta aplicación se pueden realizar múltiples tareas. Quintero Téllez (2012) expone que “Google Drive es el

lugar donde se accede a todos tus archivos, incluidos los documentos de Google Docs y los archivos locales que Utiliza Google Drive para guardar todo tipo de archivos, incluidos documentos, presentaciones, música, fotos y vídeos” (p. 34). Google Drive tiene ciertas características que pueden ser aprovechadas en el ámbito educacional. Urrelo Huiman (2014) explica que “Google Drive puede gestionar: Formularios con los que podemos recoger información de otros usuarios; por ejemplo, haciendo encuestas, documentos para editar textos en línea, presentaciones basadas en diapositivas, hojas de cálculo análogas a Excel” (p. 25). Se puede aplicar evaluaciones a nuestros estudiantes de una manera confiable mediante la aplicación de los formularios. Urrelo Huiman (ob. cit) afirma que se “puede aplicar encuestas a los actores de una institución educativa y luego de obtener sus respuestas, descargar la hoja de cálculo como archivo Excel para aplicarle fórmulas como las de conteo” (p. 48). Con esta aplicación de fórmulas o programas como es el caso de *Flubaroo* se puede obtener una evaluación automática de las pruebas.

Google Docs forma parte de Google Drive y fue el primer término con el cual se conoció esta aplicación. Martin (2012) lo ratifica exponiendo que “cabe aclarar que actualmente la aplicación Google Docs ha cambiado su denominación por Google Drive” (p. 37). Quintero Téllez (2012) establece que “Google Docs está formado por los editores de documentos, hojas de cálculo, presentaciones, dibujos y formularios de Google. Se trata de documentos online alojados en la nube y que ofrecen funciones de colaboración en tiempo real” (p. 34). Maggi (2013) habla de la accesibilidad a esta herramienta tecnológica “Google Docs es accesible mediante una conexión Internet usando un navegador normal (Internet Explorer, Firefox, etc.). Se pueden compartir

documentos con los demás cualquier persona autorizada puede acceder a ellos” (p. 63). El uso de este tipo de herramientas puede fomentar el trabajo cooperativo. Marín (2014) expone que “Google Docs el cual permite crear, compartir y editar texto de forma colaborativa y simultánea” (p. 335). Esta posibilidad de crear, compartir y editar información, hacen que esta aplicación sea útil en entornos educativos.

2.9 Bases legales de la investigación

Como bases legales de la investigación, se consideró un conjunto de leyes, decretos y orientaciones políticas, que permitieron guiar el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo; entre ellos, se encuentra representada, en primer lugar, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), donde se encontraron los siguientes artículos, relacionados directamente con la investigación:

- Artículo 102: la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de

educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley.

- Artículo 108: los medios de comunicación social, públicos y privados, deben contribuir a la formación ciudadana. El Estado garantizará servicios públicos de radio, televisión y redes de bibliotecas y de informática, con el fin de permitir el acceso universal a la información. Los centros educativos deben incorporar el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías, de sus innovaciones, según los requisitos que establezca la ley.

- Artículo 110: el estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional. Para el fomento y desarrollo de esas actividades, el Estado destinará recursos suficientes y creará el sistema nacional de ciencia y tecnología de acuerdo con la ley. El sector privado deberá aportar recursos para los mismos. El Estado garantizará el cumplimiento de los principios éticos y legales que deben regir las actividades de investigación científica, humanística y tecnológica. La ley determinará los modos y medios para dar cumplimiento a esta garantía.

Los citados artículos resaltan, fundamentalmente, la valoración de la educación como un derecho humano primordial, también establecen que el Estado tiene una visión universal de la educación con sentido humanista. Por lo tanto, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera no queda aislado de esa visión educativa y debe ser accesible a los integrantes de la sociedad. Por otra parte, el

Estado debe garantizar el acceso a las redes de bibliotecas e informáticas; estas redes, por estar en formato digital, otorgan un carácter relevante a la investigación, que pretende ser una oportunidad a la utilización de nuevos recursos tecnológicos para la adquisición de lengua extranjera, mediante el ejercicio de las herramientas Web 2.0, con lo cual se contribuye al desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación.

Es importante mencionar que la Ley Orgánica de Ciencias Tecnología e Innovación (2001) es la que regula las actividades y estrategias para el uso de tecnologías en la República Bolivariana de Venezuela señala en su Artículo 2 que “las actividades científicas, tecnológicas, de innovación y sus aplicaciones son de interés público y de interés general”. Esto incumbe también al ámbito educativo, y deben procurarse ampliamente, desarrollándolas los directivos, docentes, estudiantes y comunidad educativa; en fin, a la comunidad en general. Otra ley que suministra sustento legal referido al manejo de la información y los medios para obtenerla es la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (2000), la cual, mediante el Artículo 68, prescribe el derecho a la información:

Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir, buscar y utilizar todo tipo de información que sea acorde con su desarrollo y a seleccionar libremente el medio y la información a recibir, sin más límites que los establecidos en la ley y los derivados de las facultades legales que corresponden a su padre, madre, representantes o responsables.

De allí que en la Educación Media Técnica se debe promover el acceso a la información digital y su uso sustentable en el proceso de aprendizaje, sin descuidar

claro está, la protección moral, ética y legal de los adolescentes, para una formación integral y humanista, en la cual se comprende, como ya se indicó, el aprendizaje de lenguas extranjeras. En este orden de ideas, se verificó el decreto mediante el cual se declara el uso del Internet como política prioritaria para el desarrollo cultural, económico, social y político de la República Bolivariana de Venezuela. Este decreto presidencial fue emitido el 10 de mayo de 2000 y con el número 825 fue firmado por el ex-presidente Hugo Chávez. De él, se traen a colación cuatro artículos relacionados con el estudio:

- Artículo 1º: se declara el acceso y el uso de Internet como política prioritaria para el desarrollo cultural, económico, social y político de la República Bolivariana de Venezuela.
- Artículo 5º: el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes dictará las directrices tendentes a instruir sobre el uso de Internet, el comercio electrónico, la interrelación y la sociedad del conocimiento. Para la correcta implementación de lo indicado, deberán incluirse estos temas en los planes de mejoramiento profesional del magisterio.
- Artículo 8º: en un plazo no mayor de tres (3) años, el cincuenta por ciento de los programas educativos de educación básica y diversificada deberán estar disponibles en formatos de Internet de manera tal que permitan el aprovechamiento de las facilidades interactivas, todo ello previa coordinación del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Artículo 10: el ejecutivo nacional establecerá políticas tendentes a la promoción y masificación del uso de Internet. Asimismo, incentivará políticas

favorables para la adquisición de equipos terminales por parte de la ciudadanía, con el objeto de propiciar el acceso a Internet.

La relevancia del uso del Internet en el ámbito educativo es indudable y de ello dan cuenta los artículos citados del decreto 825. Ellos permiten tener una visión panorámica del alcance de dicho recurso en las instituciones educativas y comunidades venezolanas. Estos artículos se relacionan estrechamente con el propósito de la investigación, el cual consiste en determinar la incidencia de herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés de los estudiantes de educación media técnica. El Internet es el recurso tecnológico más relevante en el ámbito educativo actual, ya que por medio de él se logra romper las barreras físicas de las aulas y fomentar el desarrollo de estudiantes como nativos digitales.

Otro instrumento legal considerado está representado por el decreto número 3390 oficializado el 28 de Diciembre del año 2004, el cual muestra las directrices para el uso de software libre en las instituciones públicas:

- Artículo 1: la administración pública nacional empleará prioritariamente software libre desarrollado con estándares abiertos, en sus sistemas, proyectos y servicios informáticos. A tales fines, todos los órganos y entes de la administración pública nacional iniciarán los procesos de migración gradual y progresiva de estos hacia el software libre desarrollado con estándares abiertos.
- Artículo 10: El Ministerio de Educación y Deportes, en coordinación con el Ministerio de Ciencia y Tecnología, establecerá las políticas para incluir el software

libre desarrollado con estándares abiertos, en los programas de educación básica y diversificada.

Lo establecido en estos artículos sirvió de brújula para la utilización reiterada del software libre en las actividades computarizadas convenidas en la investigación. Por último, La ley del Plan de la Patria (2013), en su tercer objetivo histórico para la gestión socialista, se propone convertir a la República Bolivariana de Venezuela en un país potencial en lo económico, social, político y cultural en el concierto de las naciones para favorecer el logro de la paz, por lo que impulsa, indiscutiblemente, para el logro de tales objetivos, el fomento educativo y tecnológico como vía para el desarrollo personal de los jóvenes y de toda la comunidad en general. Bajo esta premisa se denota la relevancia de la presente investigación, por lo cual esta asociación “educativa-tecnológica” es la clave en el desarrollo de la nación.

2.10 Glosario de términos

Los términos que aparecen a continuación han sido definidos según las fuentes que se mencionan.

Análisis: Examen que se hace de una obra, de un escrito o de cualquier realidad susceptible de estudio intelectual (DRAE, 2001).

Aprendizaje: Consiste en cualquier cambio de la conducta, relativamente permanente, que se presenta por consecuencia de una experiencia (Robbins, 1999).

Diagnóstico: Se refiere a un estudio previo a toda planificación o proyecto y que consiste en la recopilación de información, su ordenamiento, su interpretación y la obtención de conclusiones e hipótesis. Consiste en analizar un sistema y

comprender su funcionamiento, de tal manera de poder proponer cambios en el mismo y cuyos resultados sean previsibles (Rodríguez, 2007).

Educación: Consiste en la crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes (DRAE, 2001).

Evaluación: Es un proceso integral del progreso académico del educando: informa sobre conocimientos, habilidades, intereses, actividades, hábitos de estudio, etc. Es un método que permite obtener y procesar las evidencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza (Córdova, 2010).

Hipertexto: Es una tecnología que organiza una base de información en bloques distintos de contenidos, conectados a través de una serie de enlaces cuya activación o selección provoca la recuperación de información (Bianchini, 1999).

Innovación: Creación o modificación de un producto, y su introducción en un mercado (DRAE, 2001).

Instrumento: Es definido como aquello que sirve de medio para hacer algo o conseguir un fin (DRAE, 2001).

Internet: Es una red de redes, que enlaza unos computadores con otros mediante el protocolo *TCP/IP*. Cada uno de estos pone en marcha un software que suministrar o “servir” la información y/o permite acceder y mirar esta información. Internet es el vehículo para transportar la información almacenada en archivos o documentos que están en otro computador (Barker, 2001).

Lectura: Constituye un proceso preciso que involucra una percepción e identificación exactas, detalladas y secuenciales de letras, palabras, patrones de ortografía y unidades mayores de lenguaje (Bessy, 2003).

Redes sociales: se definen como “comunidades virtuales” o plataformas de Internet que agrupan a personas que se relacionan entre sí y comparten información e intereses comunes. (Marín, 2014)

Sociedad: Agrupación natural o pactada de personas, que constituyen una unidad conformada por individuos con el fin de cumplir, mediante la mutua cooperación, todos o alguno de los fines de la vida (DRAE, 2001).

Tecnología: Es el conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico (DRAE, 2001).

Video: El video se define como una implementación tecnológica que permite capturar, procesar y conservar secuencias de imágenes visuales. Lacruz (2010).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se describen los aspectos relacionados con la metódica o recorrido del estudio en su fase de ejecución. Se precisa, además del tipo de investigación seleccionado, el diseño, la población y muestra, los instrumentos de recolección de datos y el procedimiento que se requirieron para el logro de los objetivos propuestos de la investigación.

3.1 Enfoque de la investigación

Esta investigación consideró los lineamientos previstos en el paradigma positivista cuantitativo, bajo los cuales es posible analizar las variaciones de un fenómeno, refiriéndose, en esta ocasión, a un problema que se enmarcó en el Sistema Educativo Venezolano. Se trató del nivel bajo de comprensión lectora en inglés que presentó un grupo de estudiantes de nivel Media Técnica de Educación en una institución en el país. Esta problemática se evidenció mediante variables e instrumentos con indicadores cuantificables. Al respecto, Saavedra (2011) argumenta que:

de acuerdo con las características del enfoque cuantitativo, el investigador debe desprenderse de los prejuicios y de las presuposiciones; separar los juicios de hecho de los juicios de valor (...) para avanzar hacia la búsqueda de la objetividad que solo podría

lograrse mediante la verificación, cuantificación y la observación científica de los hechos. (p. 70)

De esta idea, se puede interpretar el hecho de que algunos de los fenómenos educativos son susceptibles de mediciones con la aplicación de herramientas científicas como la estadística. Monjes (2011) plantea que “lo que importa para el positivismo es la cuantificación y la medición. A través de cuantificar y medir una serie de repeticiones, es que se llega a formular las tendencias y a planear nuevas hipótesis” (p. 12). En este sentido, en esta investigación, la cuantificación se realizó a partir de indicadores medibles que pudieron traducirse fácilmente en resultados numéricos, como son las variables asociada con la comprensión lectora en lengua extranjera y la incidencia de las herramientas Web 2.0. Entre los elementos que comprendieron la variable dependiente estuvieron la predicción de significados, la decodificación automática, las técnicas del escaneo (*Scanning*), la lectura rápida (*Skimming*) y reconocimientos de pronombres, entre otros.

Con respecto a los instrumentos a través de los cuales se hizo la medición, estos estuvieron conformados por las pruebas a ser aplicadas a dos grupos en dos momentos, antes y después de la fase pedagógica o entrenamiento (Pre-Test y Post-Test). El contenido a ser medido estuvo dado por aquellos temas que correspondieron con el lapso en que se ejecutó el estudio, información a detallar en segmentos posteriores.

3.2 Tipo de investigación

La investigación fue de tipo experimental, lo cual permitió manipular las variables de estudio. Éstas estuvieron constituidas por el nivel de comprensión lectora, específicamente de los textos digitales y por las herramientas Web 2.0. Los métodos experimentales, afirman Tamayo y Tamayo (2004), “resultan apropiados para medir las variables en las investigaciones experimentales y permiten verificar hipótesis de relaciones causales, relación que se permite establecer entre las dos variables mencionadas” (p. 45). Por lo tanto, estos facilitaron medir tanto la variable dependiente, conformada por el nivel de comprensión de textos digitales escritos en inglés como la variable independiente constituida por las herramientas Web 2.0.

Esto con el propósito de lograr el objetivo del estudio, el cual consistió en determinar la incidencia de las herramientas Web 2.0 en el nivel de comprensión lectora de textos digitales en inglés de un grupo de estudiantes que conformaron el grupo experimental en contraste con el nivel a ser obtenido por el grupo de control. Tamayo y Tamayo (2004) expresa que la investigación experimental “se presenta mediante la manipulación de una variable experimental no comprobada, en condiciones rigurosamente controladas, con el fin de describir de qué modo (...) se produce una situación o acontecimiento particular” (p. 47). En consecuencia, en esta investigación se pretendió manipular la variable experimental y, así, establecer si existe o no la relación causal entre el uso de herramientas Web 2.0 y la comprensión de textos digitales en inglés.

3.3 Diseño de la investigación

El diseño de investigación se derivó de los objetivos trazados; es decir, que estos estuvieron orientados a la determinación de la incidencia que producen las herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés de los estudiantes de Educación Media Técnica en una institución educativa venezolana. Por lo tanto, el diseño cuasiexperimental es el que más se ajustó a este tipo de objetivos, lo que implicó el uso de un modelo metodológico que obliga a la existencia de dos grupos: uno experimental y otro denominado control. Esto porque se desarrolla un experimento que contracta realidades y permite determinar diferencias o incidencia de los fenómenos en estudio en este caso la comprensión de textos digitales en inglés.

Arias (2006) establece que este diseño “es ‘casi’ un experimento, excepto por la falta de control en la conformación de los grupos” (p.35). De acuerdo con este concepto, los grupos debieron estar organizados bajo algún criterio ajeno a los del investigador, por lo que recibieron la denominación de grupos intactos. Esto se debe a que, en las instituciones educativas, los grupos de estudio o secciones, como son llamadas en la República Bolivariana de Venezuela, son organizadas por el personal directivo o docente, quienes se encargan de conducir el proceso de inscripción al inicio del año escolar, por lo que el investigador no tiene injerencia alguna de constituir los grupos al momento de ejecutar su investigación, excepto que aplique técnicas de muestreo. En este sentido, los grupos control y experimental, como se explicará más adelante, forman parte del diseño cuasiexperimental, el cual, constituye, a su vez, un diseño de campo. Según el Manual de Trabajos de Grado de

Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2006),

se entiende por Investigación de Campo, el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad; en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios. (p. 18)

En este sentido, el investigador predeterminó las variables a estudiar y eligió uno de los diseños previstos en estos tipos de estudio. Este diseño se debe adecuar según la cantidad de variables a manipular y la cantidad de grupos en los cuales se hicieron los experimentos. En esta investigación se establecieron dos variables una dependiente y una independiente.

3.4 Sistema de variables

Arias (2006) define la variable como “una característica o cualidad; magnitud o cantidad que puede sufrir cambios, y que es objeto de análisis, medición, manipulación o control de una investigación” (p. 57). En esta investigación se consideraron, como se ha señalado anteriormente, dos variables: la comprensión de textos digitales en inglés y las herramientas Web 2.0.

3.4.1. Racionalidad entre las variables

3.4.1.1 Variable dependiente

El nivel de comprensión de textos digitales en inglés fue la variable dependiente, debido a que en esta variable recayeron los efectos que puedan ocasionar la variable independiente, y que constituyeron los resultados de la investigación.

3.4.1.2 Variable independiente

Las herramientas Web 2.0 fueron la variable independiente, mediante la aplicación de estas se logró o no una incidencia sobre la variable dependiente.

3.5 Población y muestra

3.5.1 Población

La población, según Arias (2006), “es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Esta queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio” (p.81). En este caso, la población estuvo conformada por ciento sesenta y dos (162) estudiantes que cursan Educación Media Técnica en la Unidad Educativa Colegio Privado “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría”, institución adscrita al Municipio Escolar Páez, del estado Portuguesa.

Esta población se subdivide en tres años: 4º, 5º y 6º, por ser una institución técnica y posee dos secciones por cada año (A y B). Por consiguiente, se asumieron como grupos intactos debido a que no fueron organizados por el investigador, sino que se mantuvieron en su estado natural, tal como fueron encontrados al momento de

realizar la investigación. Vale resaltar que estos estudiantes poseían rasgos homogéneos de interés, a los efectos de especificar su participación dentro del proceso experimental como lo son: edades muy similares, el horario de estudio es diurno, son atendidos por los mismos docentes, proximidad en el ámbito residencial (viven en la misma ciudad). Estas características permitieron realizar la elección de la muestra, sin la necesidad de intervenir sobre la naturaleza de la población para adecuar alguna cualidad.

De acuerdo con el diseño cuasiexperimental, es posible tomar 2 grupos, por lo que para conducir esta investigación, se seleccionó un diseño con Pretest y Posttest, determinándose dos grupos: Grupo Control (G_1) y Grupo Experimental (G_2). Este diseño implicó, por una parte, la evaluación de ambos grupos para determinar sus niveles de comprensión de textos digitales en inglés (aplicación del Pretest) antes de la aplicación de un entrenamiento experimental. Por otra parte, se realizó una evaluación posterior de la realización del entrenamiento experimental (aplicación del Posttest) durante el proceso de manipulación de la variable causal mediante la aplicación de las herramientas Web 2.0. De hecho, se trabajó solamente con el Grupo Experimental, mientras que el Grupo Control trabajó en forma tradicional.

3.5.2 Muestra

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), la muestra “es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y deberá ser representativa de dicha población” (p.173). En vista de que la población es finita y pequeña, es recomendable

utilizar todos los elementos que la comprende. A tales efectos, Palella y Martins (2012) sostienen que “la muestra es censal porque es cuando la muestra es igual a la población” (p. 130). Por tal motivo, Levin y Rubin (2004) establecen la muestra como “una colección de algunos elementos de la población, no de todos” (p. 10). La misma estuvo comprendida por el 4° “A”, que consta de veintiún (21) estudiantes y representaron al Grupo Experimental y por el 4° “B”, que consta de ventidos (22) estudiantes, quienes representaron al Grupo Control. Estos grupos pertenecen a la Coordinación de Diversificado, estudian en el turno diurno (mañana y tarde), reciben un total de 03 horas académicas (45 minutos cada una) de la asignatura inglés a la semana. En este caso en particular, las unidades de investigación quedaron constituidas por 43 estudiantes pertenecientes a dos secciones (Sección 4° “A” = 21 estudiantes del Grupo Experimental y Sección 4° “B” = 22 estudiantes del Grupo Control).

3.6 Diseño gráfico del proceso

Este diseño permitió tener una visión organizada de los elementos participantes en el desarrollo de la investigación y su función dentro de la misma. Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) exponen cómo se deben administrar este tipo de pruebas:

este diseño incorpora la administración de prepruebas a los grupos que componen el experimento. Los participantes se asignan al azar a los grupos y después se les aplica simultáneamente la prepueba; un grupo recibe el tratamiento experimental y otro no (es el grupo de control); por

último, se les administra, también simultáneamente, una postprueba. (p. 145)

El diseño se diagrama como sigue:

Grupos	Cantidad	Pretest	Entrenamiento Experimental	Posttest
Grupo Experimental G ₂	21	O ₁	X ₂	O ₂
Grupo Control G ₁	22	O ₃	—	O ₄

Tabla 1. Diseño con preprueba-postprueba y grupo de control. Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014)

Descriptores

G₁: Grupo Control.

G₂: Grupo Experimental.

G₁ ---: Grupo Control sin Entrenamiento Experimental.

GX₂: Grupo Experimental con Entrenamiento Experimental.

O₁ y O₂: Pretest simultáneo en G₁ y G₂.

O₃ y O₄: Posttest simultáneo en G₁ y G₂

3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En esta etapa del proceso de investigación se aplicaron una serie de recursos que permitieron recolectar los datos de manera instantánea, entre los mismos se encuentra la herramienta Web *Google Drive* y la aplicación *Flubaroo*. Por lo tanto, se aplicó una prueba de manera digital utilizando la herramienta electrónica *Google*

Drive. Este proceso se ejecutó a través de la creación de un formulario tipo test, el cual constó de dieciséis (16) interrogantes las cuales, en conjunto, tuvieron una ponderación de veinte (20) puntos, ver anexo 4. Los resultados de la prueba digital fueron evaluados de forma automática por medio del programa *Flubaroo*. Esta aplicación electrónica envió los mismos a una hoja de cálculo, ubicada en la cuenta *Gmail* (*Google*). Maggi (2013), expresa algunas de las ventajas del uso de *Google Docs* cuando señala que éste

determina que la familiaridad es una de las principales ventajas. Esto debido a que sus funciones son muy similares al programa *Microsoft Word*. Otra ventaja es la simplicidad. Su procesamiento de texto es muy básico. Y por último la disponibilidad, ya que los estudiantes tendrán acceso a esta herramienta digital las 24 horas del día y de forma gratuita. (p. 64)

La prueba digital estuvo estructurada en varias secciones. La primera sección de la misma, fungió de portada, esta contiene las instrucciones generales y un ítem donde el estudiante registró su nombre, apellido y cédula de identidad.

La segunda sección estuvo comprendida por los ítems de la prueba referente a la pre-lectura, los estudiantes debieron apoyarse en el diccionario en línea para inferir información, traducir textos digitales, practicar el uso de las categorías gramaticales de las palabras.

La tercera sección, referente a la lectura de textos digitales en inglés, permitió utilizar los recursos del diccionario en línea, el traductor en línea, hipervínculos y

videos con subtítulos intralingüísticos, pero, esta vez, con el objetivo de interpretar oraciones en imágenes con texto digital, en la cual los estudiantes aplicaron la técnica del escaneo (*Scanning*).

La cuarta sección de la prueba fue constituida por los últimos enunciados a evaluar referente a las actividades de post-lectura, en las cuales se aplicó el recurso del Wiki como fuente de información, mediante la lectura de unas revistas digitales que suministraron los textos digitales a ser comprendidos. En estas últimas actividades se planteó evaluar la aplicación de la técnica de la lectura rápida (*Skimming*) para la determinación de ideas principales y conclusiones de la lectura digital en inglés. La prueba digital constó de dieciséis (16) ítems que tienen como finalidad integrar el uso de herramientas Web 2.0 a la comprensión de textos digitales en inglés. Cada ítem contenía cuatro respuestas posibles a seleccionar.

3.8 Análisis de los resultados

Para analizar la información se utilizó la prueba T de *Student*, la cual permitió corroborar la incidencia de herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales de los grupos evaluados. Gómez Gómez, Danglot Banck y Vega Franco (2010) expresan que la prueba t de *Student* “en su uso más común, es la prueba de hipótesis acerca de la media de una sola población y también valoración de si las medias de dos grupos son estadísticamente diferentes entre sí” (p. 81).

Esta prueba se emplea cuando se puede suponer que las dos varianzas poblacionales son diferentes y, por lo tanto, se pueden calcular por separado. Para este caso, se supone que las medias en los grupos control $\overline{X}_1$ y el experimental $\overline{X}_2$ eran

diferentes al comparar los resultados del Pretest y el Postest. De manera, que sus varianzas S^2_1 y S^2_2 también lo eran. Gómez, Dangloty Vega (ob. cit.), establecen que la prueba t de *Student* “es probablemente la prueba estadística más ampliamente usada y conocida. Es simple, sencilla, fácil de usar y adaptable a una amplia gama de situaciones” (p. 81). A continuación, se presenta la fórmula de la prueba t de *Student*:

$$t = \frac{\overline{X}_1 - \overline{X}_2 - \Delta_0}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

Descriptores

t: Prueba t de *Student*.

$\overline{X}_1$: Promedio del Grupo Control.

$\overline{X}_2$: Promedio del Grupo Experimental.

S^2_1 : Varianza producida por los puntajes obtenidos por el grupo control en comprensión de textos digitales en inglés.

S^2_2 : Varianza producida por los puntajes obtenidos por el grupo experimental en comprensión de textos digitales en inglés.

n_1 : Tamaño del Grupo Control.

n_2 : Tamaño del Grupo Experimental.

Los resultados de esta prueba se contrastaron con los valores preestablecidos para el tipo de análisis, donde se asumió un tamaño del error, el cual generalmente es 5% para cuando se trata de pruebas hechas en el ámbito educativo. Igualmente, se analizaron los grados de confiabilidad y el nivel de confianza.

3.9 Procedimiento

En primer lugar, se aplicó una prueba digital en *Google Drive* que representa al pretest, con elementos que permitieron reconocer la incidencia de las herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés. Así mismo, detectar la capacidad de los estudiantes en elementos claves de la comprensión lectora en lengua extranjera, como, por ejemplo: la decodificación automática, la técnica del escaneo (*Scanning*), la técnica de la lectura rápida (*Skimming*), el reconocimiento de pronombres, entre otros.

El entrenamiento estuvo comprendido por seis (06) sesiones, divididas cada una en la aplicación de una herramienta Web 2.0 con el objetivo de trabajar uno o varios elementos de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, ver anexo 6. En la primera sesión de trabajo se aplicó la técnica de la lluvia de ideas (*Brainstorming*) para debatir acerca de la importancia del idioma inglés en la actualidad, el uso de las herramientas Web 2.0 en el aprendizaje de idiomas, sus recursos preferidos al momento de aprender inglés como lengua extranjera.

En la segunda sesión de trabajo se le dio inicio al entrenamiento, no sin antes aperturar un grupo en la red social Edmodo, la cual permitió estar en contacto con los estudiantes en todo momento, así como subir enlaces e instrucciones que agilicen el desarrollo de las actividades. La actividad número uno se trató del uso de diccionarios bilingües en línea para la agilización del proceso de decodificación automática y de predicción del significado de las palabras, según el contexto en inglés, se utilizó estos recursos para practicar el reconocimiento de las funciones gramaticales de las palabras en inglés.

En la tercera sesión de trabajo se aplicaron los traductores en línea mediante el uso de textos digitales para obtener una mejor comprensión lectora en inglés. Así mismo, se utilizó la técnica del escaneo (*Scanning*) con la intención de practicar el reconocimiento de información específica en el idioma inglés, en este caso, en un menú de restaurante.

La cuarta sesión estuvo constituida por la ejecución de hipervínculos encontrados en el texto digital, como herramienta para desarrollar el uso de los pronombres, los referentes y otros léxicos equivalentes como pistas para la cohesión en la comprensión lectora del inglés. Los hipervínculos son una de las características principales de los textos digitales, en esta ocasión se utilizó un libro especializado en el uso del hipertexto en la adquisición del inglés, éste es conocido como *Global English* (2015). A su vez, como técnica, se organizó una carta que contiene hipervínculos y estaba estructurada de una manera incoherente, los estudiantes debieron usar los hipervínculos, los pronombres, los referentes y otros léxicos equivalentes para lograr un hipertexto coherente.

En la quinta sesión de trabajo, se creó una comunidad de usuarios (Wiki) con la finalidad de practicar la técnica de la lectura rápida (*Skimming*) a través de textos digitales en inglés. Los estudiantes muestreados emplearon el Wiki para desarrollar una revista digital, basada en información de un tema sensible para los adolescentes, como lo es el *Bullying*. Ellos aportaron información extraída de la *Web* la cual debió ser comprendida y editada por cada uno de los participantes para lograr el desarrollo de dicha revista.

La sexta sesión buscó implementar videos con subtítulos intralingüísticos para el desarrollo léxico y reconocimiento de temas. En la actividad principal se le presentó un adelanto de la película *Los Juegos del Hambre* con subtítulos intralingüísticos. Los estudiantes se apoyaron en estos para lograr comprensión en inglés y poder responder una serie de preguntas ubicadas en el grupo de Edmodo.

La séptima y última sesión de trabajo tuvo como herramienta principal Edmodo para compartir textos digitales en inglés, con la finalidad de identificar ideas principales y obtener conclusiones en inglés. Por consiguiente, se publicó un texto digital basado en los juegos de videos, sus beneficios y desventajas, los estudiantes debieron leer el texto digital, aplicar cualquiera de las herramientas Web 2.0 utilizadas durante el entrenamiento y responder una serie de preguntas de comprensión publicadas en Edmodo.

Finalmente, en la última sesión de trabajo, se aplicó la prueba de Posttest en formato de *Google Drive*, con la intención de obtener los datos que fueron comparados con los del Pretest y, de esta manera, poder desarrollar conclusiones y sugerencias de la investigación.

3.10 Validez

De esta manera, la validez empleada mediante la técnica de la valoración del juicio de expertos formó parte de la validez de constructo. Al respecto, Nunnally (1987), indica que “la validez depende principalmente de la correcta adecuación con la que se halla muestreado un dominio de contenido” (p. 104). La validez de esta investigación se logró a través de la realización de la aplicación de un instrumento

por parte de expertos a una prueba de comprensión de textos digitales en inglés. Todo esto con la finalidad de determinar la eficacia y relevancia de dicha prueba. Corral (2009) señala que se recurre al juicio de expertos “para conocer la probabilidad de error probable en la configuración del instrumento. Mediante el juicio de expertos se pretende tener estimaciones razonablemente buenas, las mejores conjeturas” (p. 231). Por medio estas estimaciones se establecen los elementos que confirman que el instrumento es válido.

Cabe destacar que la prueba correspondiente al pretest y posttest de esta investigación fue validada por las expertas María Irene Albers, Melba Noguera y Lucy Figueredo, todas profesoras del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Se confía en los conocimientos y experiencia de estas expertas para evaluar elementos presentes en el instrumento de validación, tales como: precisión en la redacción del enunciado, accesibilidad a la herramienta de apoyo Web 2.0 a través del hipervínculo, exactitud de las opciones de respuesta, relevancia del contenido de acuerdo con el nivel de los estudiantes, coherencia con el objetivo de la investigación, posición del enunciado respecto a la prueba (prelectura, lectura, postlectura), entre otros, ver anexo 5. El resultado de la evaluación de todos estos elementos permitió determinar la validez de la prueba digital.

3.11 Confiabilidad

La confiabilidad es una cualidad pertinente a todos los instrumentos de carácter científico para recolectar los datos. Por medio de ella, se expresa al nivel de exactitud

y consistencia de los resultados logrados al emplear el instrumento por segunda vez en condiciones normales. Según Kerlinger y Lee (2002),

la confiabilidad es la proporción de la varianza del error respecto de la varianza total producida por un instrumento de medición restado de 1,00, indicando el índice de 1,00 una confiabilidad perfecta. La confiabilidad es la exactitud o precisión de un instrumento de medición. Si se mide el mismo conjunto de sujetos una y otra vez con el mismo instrumento de medición, se obtendrán los mismos resultados a los obtenidos anteriormente. (p. 463)

La exactitud de un instrumento de evaluación es una característica primordial, ya que no deja espacio a preguntas ambiguas o posibles enunciados confusos. Siguiendo a estos autores, se plantea un grado de confiabilidad aceptable cuando dos o más evaluadores valoran al mismo cuestionario sobre el mismo material y logran calificaciones similares. Aiken (1996) señala que ningún instrumento de evaluación “puede tener valor a menos que mida algo en forma consistente o confiable. Como consecuencia, uno de los primeros aspectos que deba determinarse en un instrumento de evaluación de elaboración reciente es si es lo suficientemente confiable” (p. 81). Por lo tanto, para determinar la confiabilidad de la prueba de comprensión de textos digitales en inglés, se empleó el Coeficiente de Confiabilidad α_0 Alpha de Cronbach. Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014),

el Alpha de Cronbach se considera la medida de coherencia o consistencia interna. Estos son coeficientes que estiman la

confiabilidad: El método de cálculo de estos requiere de una sola administración del instrumento de medición. Su ventaja reside en que no es necesario dividir en dos mitades a los ítems del instrumento, simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente. (p. 295)

Este coeficiente indica la capacidad que tiene el instrumento para suministrar resultados similares al aplicarlo en sujetos diversos según esta fórmula:

$$\alpha_{20} = \left[\left(\frac{K}{K-1} \right) \left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right) \right]$$

Dónde: α_{20} = Coeficiente de Confiabilidad.

K = Es la cantidad de ítems del instrumento.

K – 1 = Es la cantidad de ítems del instrumento menos uno.

$\sum S_i^2$ = Es la sumatoria de la Varianza por ítems.

S_t^2 = Es la Varianza de los Valores Totales.

Si el efecto de la confiabilidad es mayor o igual a 0,80 ($\geq 0,80$), Alta (Muy Fuerte), se considera que el instrumento es aceptable. La confiabilidad del instrumento es indispensable en el trabajo de investigación, puesto que auxilia al científico a lograr información para el provecho de su propósito. Los valores obtenidos del análisis de la prueba de comprensión de textos digitales en inglés, toda vez realizados los cálculos correspondientes, se presentan a continuación en forma de tablas que muestran los datos obtenidos del grupo control correspondiente a los estudiantes 4to año sección “B” del UECP “Nuestra señora de Coromoto” “Fe y Alegría”, y los estudiantes correspondientes al grupo experimental que son representados por 4to año sección “A” de dicha institución:

K	16
K-1	15
K	1,0667
K-1	
$\sum S_i^2$	24,6667
S_T^2	143,8222
Fracción	0,17151
Corchete	0,8285
Producto * Corchete	0,8837
α_{20} = Grupo Control	0,8837 → 0,88 Alta (Muy Fuerte)

Tabla 2. Valores del Coeficiente α_{20} Alpha de Cronbach (Grupo Control). Melendez (2017)

K	16
K-1	15
K	1,0667
K-1	
$\sum S_i^2$	28,8444
S_T^2	211,5111
Fracción	0,1364
Corchete	0,8636
Producto * Corchete	0,9212
α_{20} = Grupo Experimental	0,9212 → 0,92 Muy Alta (Casi Perfecta)

Tabla 3. Valores del Coeficiente α_{20} Alpha de Cronbach (Grupo Experimental). Meléndez (2017)

Una vez desarrollado el α_{20} Alpha de Cronbach, se obtuvo una confiabilidad de 0,88, para el Grupo Control y 0,92, para el Grupo Experimental. Ambos resultados quieren decir que 88 y 92 de cada 100 veces, respectivamente, que se aplique el instrumento a ambos grupos, los resultados serán idénticos. En otras palabras, concurre una probabilidad de 0,8837 (0,88 o el 88 por ciento) y de 0,9212 (0,92 o el 92 por ciento) de que, al reaplicar el mismo instrumento, los resultados sean idénticos.

Tabla 4. Cuadro de Operacionalización de Variables

OBJETIVO: determinar la incidencia de las herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés de los estudiantes de Educación Media Técnica de UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría”.					
VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEM	RECURSOS	TIPO DE INSTRUMENTO
Herramientas Web 2.0	Diccionario bilingüe en línea	Necesidad	1	Humanos: Docente estudiante de la Especialización en enseñanza del inglés como lengua extranjera de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo	Cuestionario Policotómico
	Traductor en línea	Facilidad de uso	2		
	Hipervínculos	Conectividad	3		
	Wiki	Cooperatividad	4		
	YouTube: videos intralingüísticos	Importancia	5		
	Redes Sociales: Edmodo	Comunicación	6		
	Software libre: Linux	Soporte	7		
	Internet	Medio de interacción	8		
Comprensión de textos digitales en inglés	Decodificación automática en inglés	Vocabulario	9	Físicos: Laboratorio de informática de la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fé y Alegría”	
	Predicción del significado de las palabras según el contexto en inglés	Conocimientos previos	10		
	Lectura del escaneo en inglés (<i>Scanning</i>)	Identificación	11		
	Lectura rápida en inglés (<i>Skimming</i>)	Precisión	12		
	Ideas principales del texto	Análisis	13		
	Uso de los pronombres, los referentes, y otros equivalentes léxicos como pistas para la cohesión en la comprensión de textos digitales en inglés.	Coherencia	14		
	Identificación de propósitos del autor	Tipos de textos	15		
	Sacar conclusiones	Organización	16		

Fuente: Meléndez (2017)

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Los datos de esta investigación se recabaron completamente en formato digital. Esta metodología permitió obtener la información de manera instantánea. El formulario de Google Drive minimizó errores, así como también almacenó la información en la nube facilitando su manejo y eliminando el riesgo de extravió debido a que la información se almacena en hojas de trabajo digitales muy parecidas al formato Excel de *Microsoft*. Es importante mencionar que este formato es gratuito, esta característica permite que entidades sin fines de lucro logren acceder a él. La herramienta clave en esta investigación para analizar los datos de una manera confiable y automática es el complemento de Google Drive llamado Flubaroo. Esta herramienta digital evalúa las respuestas de los formularios permitiendo asígnale calificación a cada prueba recibida. Aunado a esto, Flubaroo permite crear gráficos estadísticos en la presentación que el administrador desee. Todos los elementos mencionados fueron determinantes para que el análisis e interpretación de datos se realizase con exactitud y celeridad.

4.1 Presentación de los resultados

Los datos de la prueba diseñada en Google Drive, fueron analizados y son presentados para establecer la incidencia de las herramientas web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés. Por lo tanto, se establecieron tres indicadores para registrar en gráficos los datos obtenidos. En primer lugar, se determinó el valor máximo en la prueba digital el cual es de 20 puntos, este indicador lleva el nombre de puntos posibles. En segundo lugar, se consideró el promedio del puntaje obtenido por cada grupo (experimental y control) en cada una de las pruebas presentadas, este indicador lleva el nombre de promedio de puntos. En último lugar, se reportan el número de pruebas enviadas y registradas exitosamente por Google Drive en cada uno de los momentos de la prueba, este indicador lleva el nombre de número de envíos. A continuación, se reflejan los datos obtenidos por 4to “A”, sección que representa al grupo experimental en la presentación del pretest:

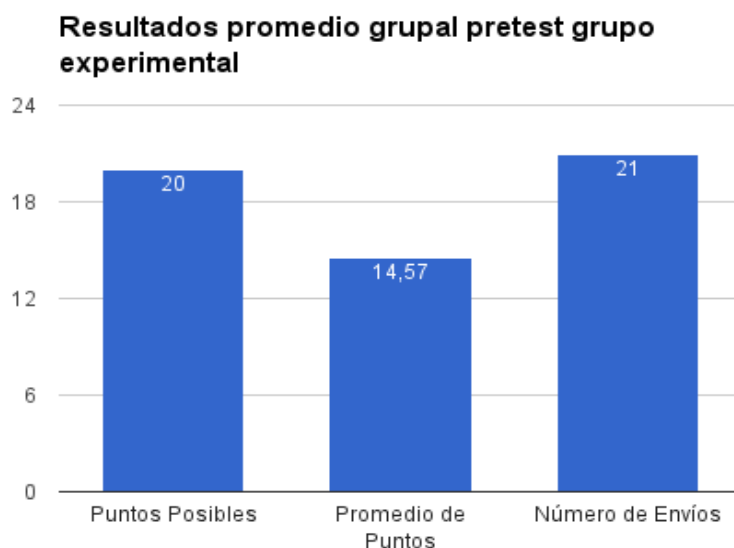


Gráfico 1. Resultados promedio grupal pretest grupo experimental. Meléndez (2017)

El grupo experimental, representado por 4to año, sección “A”, obtuvo un puntaje promedio grupal en el pretest de 14.57 puntos en un máximo de rango de 20 puntos. Se registraron y analizaron un total de 21 pruebas, las cuales representan la totalidad de los estudiantes participantes en la muestra experimental.

En el gráfico mostrado a continuación se muestra el puntaje obtenido de manera individual correspondiente a los estudiantes del grupo experimental:

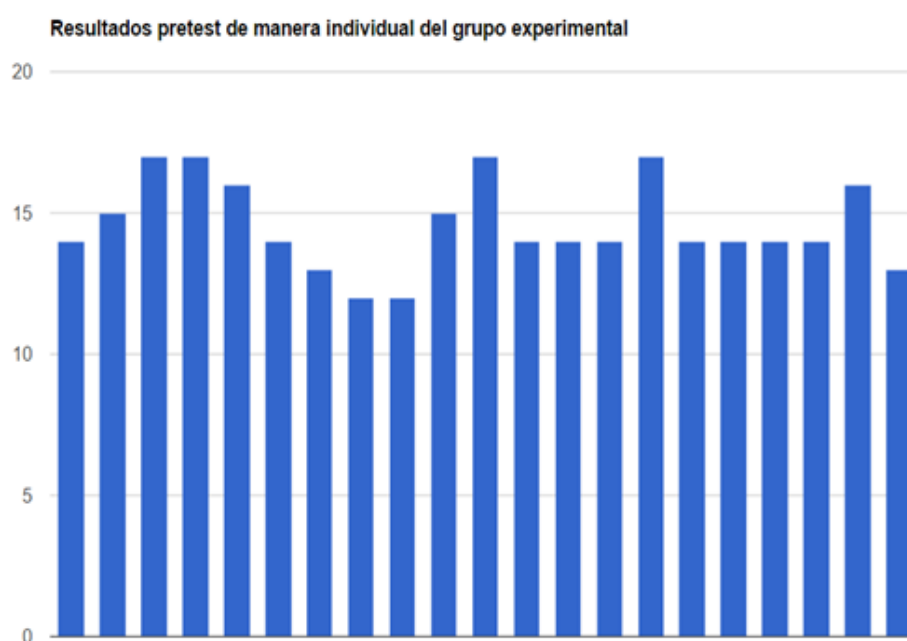


Gráfico 2. Ponderación obtenida en el pretest por los estudiantes del grupo experimental de manera individual. Meléndez (2017)

El grupo control, representado por 4to año sección “B”, obtuvo un puntaje promedio grupal en el pretest de 13.05 puntos en un máximo de rango de 20 puntos. Se registraron y analizaron un total de 22 pruebas, la cuales representan la totalidad de los estudiantes participantes en la muestra de control.

En el siguiente gráfico se presenta el registro de datos obtenidos de manera grupal por el grupo control:

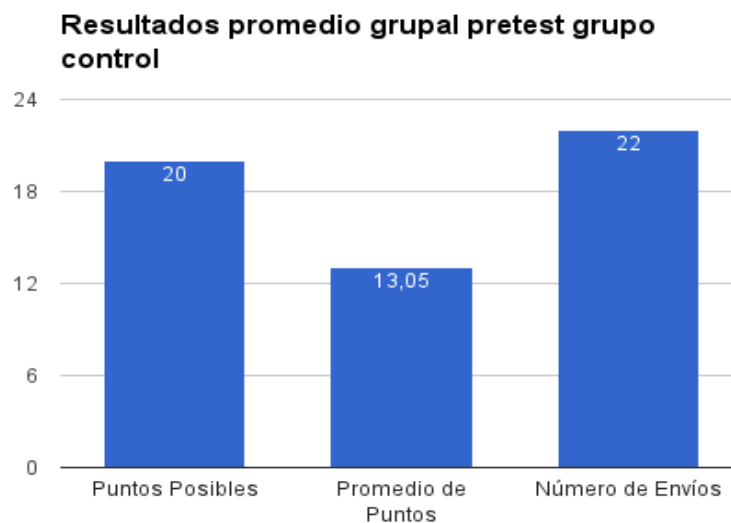


Gráfico 3. Resultados promedio grupal pretest grupo control. Meléndez (2017)

A continuación se presentan los resultados de forma individual obtenidos por el grupo control.

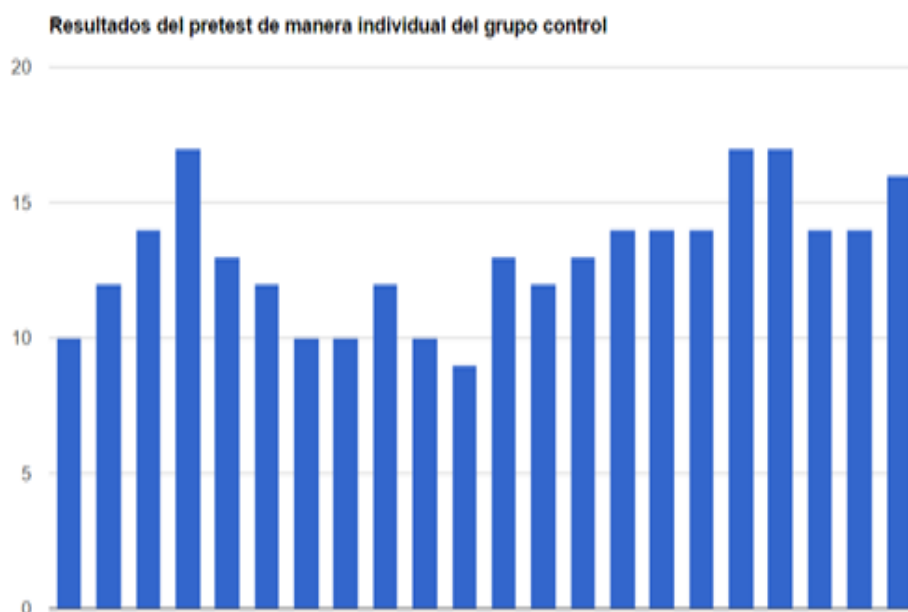


Gráfico 4. Ponderación obtenida en el pretest por los estudiantes del grupo control de manera individual. Meléndez (2017)

Resultados posttest:

El posttest arrojó datos, los cuales permitieron contrastar los datos obtenidos en el pretest y de esta forma poder determinar la incidencia de las herramientas web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés. El grupo experimental obtuvo un porcentaje grupal de 17.43 en un rango máximo de 20 puntos. Se registraron y analizaron 21 pruebas digitales correspondiente al 100% de los participantes en la muestra experimental. A continuación se muestra un gráfico representativo de estos datos del grupo experimental:

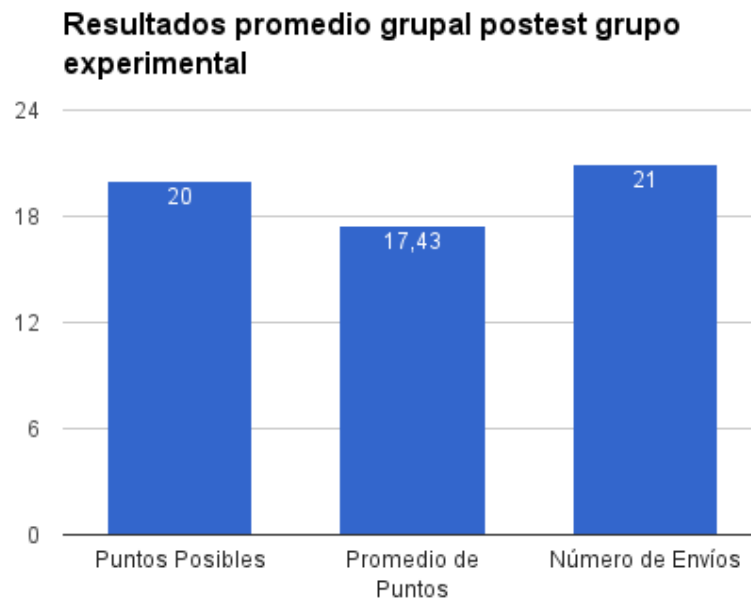


Gráfico 5. Resultados promedio grupal posttest grupo experimental. Meléndez (2017)

A continuación se presenta gráfico de resultados individuales del posttest grupo experimental:

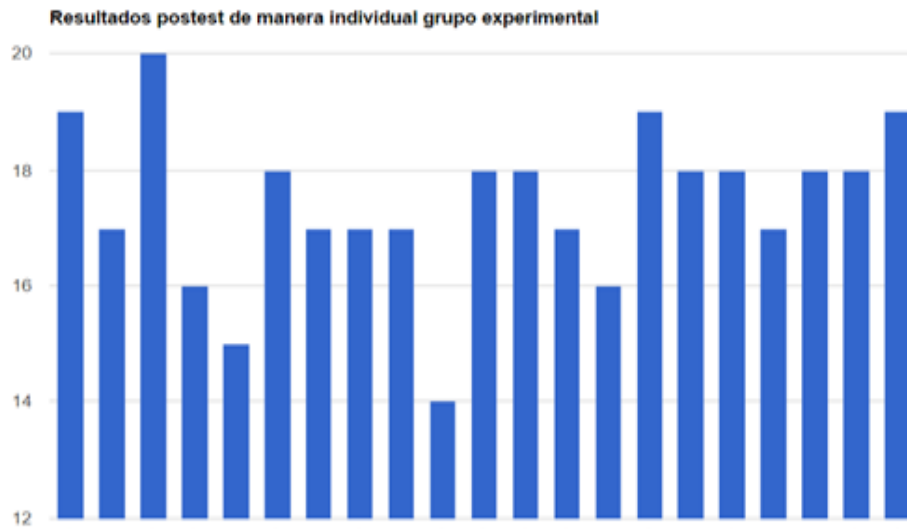


Gráfico 6. Ponderación obtenida en el posttest por los estudiantes del grupo experimental de manera individual. Meléndez (2017)

En contraparte el grupo control obtuvo un porcentaje grupal de 12.32 en un rango máximo de 20 puntos. Se registraron y analizaron 21 pruebas digitales correspondiente al 100% de los estudiantes participantes en la muestra control. A continuación se muestra un gráfico representativo de estos datos del grupo control:

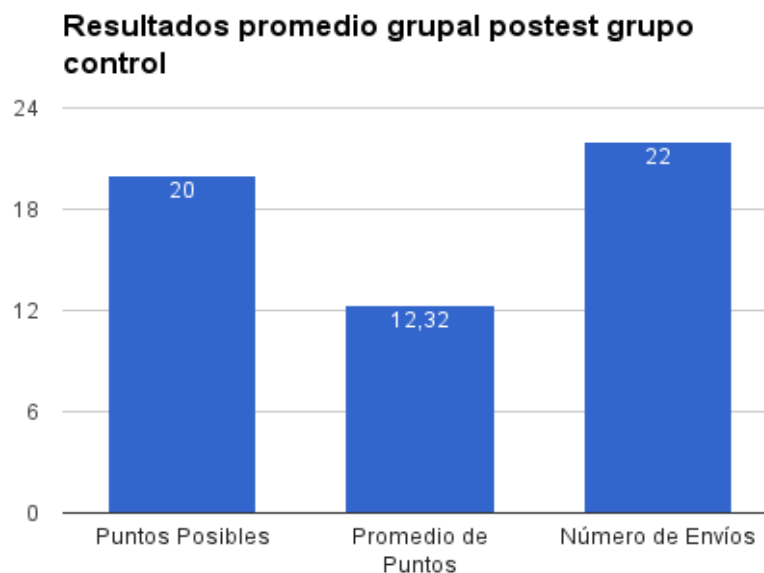


Gráfico 7. Resultados promedio grupal posttest grupo control. Melendez (2017)

A continuación se presenta gráfico de resultados individuales del postest presentado por el grupo control:

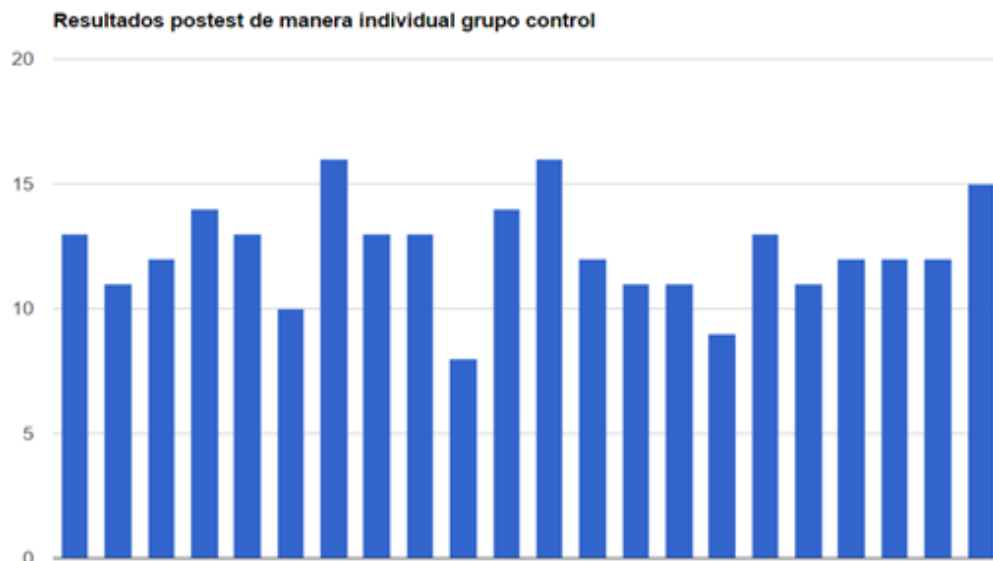


Gráfico 8. Ponderación obtenida en el postest por los estudiantes del grupo control de manera individual. Meléndez (2017)

4.2 Análisis comparativo de datos:

Es primordial contrastar los datos obtenidos en el pretest y postest por parte del grupo experimental y control para determinar si las hipótesis propuestas en la investigación se cumplieron. Se presenta de forma organizada, mostrando las diferencias o no diferencias de porcentajes obtenidos en base a los resultados de cada grupo. Luego de contrastar los datos obtenidos en el grupo experimental se denota una diferencia sustancial, estableciendo una mejora considerable en los resultados del postest con respecto a los datos reflejados en el pretest. A diferencia de lo mostrado por el grupo experimental, el grupo control no presentó diferencias significativas entre los resultados del pretest y el postest, por el contrario disminuyó el porcentaje

obtenido grupalmente. A continuación se presenta el gráfico que muestra el contraste de los resultados obtenidos por el grupo control y el grupo experimental:

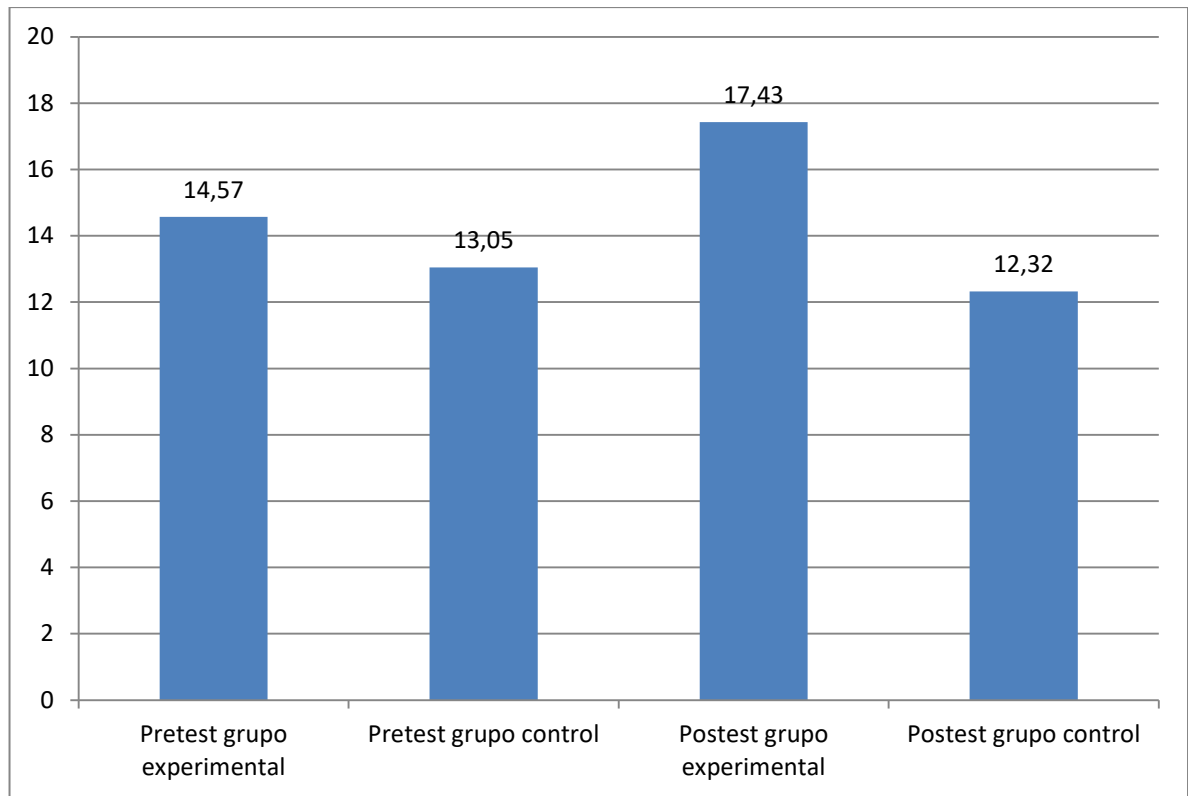


Gráfico 9. Resultados contrastados grupo control y grupo experimental. Meléndez (2017)

4.3 Procesamiento y sistematización de los resultados.

Los datos fueron computarizados empleando MS Excel 2016® y SPSS® v18. Hernández, Fernández y Baptista (2006) establecen que actualmente “el análisis cuantitativo de los datos se lleva a cabo por computadora u ordenador. Ya nadie lo hace de forma manual, en especial si hay un volumen considerable de datos” (p. 408). Es por ello que el análisis de datos elaborado en la investigación se ejecutó por medio de dichos programas computarizados.

4.3.1 Comparación de medias del grupo control en el pretest y posttest

Planteamiento de Hipótesis

H_0 : μ Grupo Control Pre-Test = μ Grupo Control Post-Test

H_1 : μ Grupo Control Pre-Test $\neq$ μ Grupo Control Post-Test

En este caso se aplicó una diferencia de medias entre las calificaciones alcanzadas por el grupo control en el pretest y el posttest a través del procesador estadístico SPSS ® v.18 se obtuvo la siguiente información organizada en un cuadro:

Control	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Pre Test	22	13,05	2,380	0,507
Post Test	22	12,32	2,009	0,428

Tabla 5. Comparación de medias del grupo control en el pretest y posttest. Meléndez (2017)

La media da la posibilidad organizar los datos y establecer un resultado que representa un promedio grupal, lo cual permitió analizar de manera certera las tendencias obtenidas en las pruebas aplicadas. Estas tendencias son las que determinaron si los objetivos de la investigación fueron alcanzados o no. Este proceso se repitió en los distintos pasos que estructuran este procesamiento y sistematización de los resultados.

Por otra parte se aplicó la prueba de Levene y la prueba T de Student a los resultados arrojados por el grupo control en el pretest y posttest cuyos resultados son presentados a continuación:

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas			Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	0,702	0,407	1,095	42	0,28	0,727	0,664	-0,613	2,067
No se han asumido varianzas iguales			1,095	40,850	0,28	0,727	0,664	-0,614	2,069

Tabla 6. Prueba de Levene y prueba T de Student grupo control. Meléndez (2017)

La prueba de Levene y la prueba T de Student permitieron establecer la igualdad o diferencias de las medias, que porcentualmente es lo que permite establecer si existieron diferencias estadísticamente importantes en los resultados de ambos grupos. Estas técnicas de análisis estadísticos permiten analizar datos de muestras diferentes. Se aplica la regla de decisión para interpretar los datos obtenidos.

Regla de Decisión

Para la aplicación de la regla de decisión se establecieron los siguientes criterios: si $P_v \geq \alpha$ no se rechaza H_0 (hipótesis nula). Pero en el caso opuesto, ocurre que $P_v < \alpha$ se rechaza H_0 . En el este caso, se obtuvo que $P_v = 0,28 \geq \alpha = 0,05$ por lo tanto no se rechaza H_0 . Como conclusión a lo expuesto demostrando que $P_v = 0,28$ es mayor que $\alpha = 0,05$ no se rechaza la hipótesis nula (H_0). Esto conduce a establecer que el promedio obtenido por el grupo control tanto en el pretest ($\bar{x} = 13,05$ puntos), como en el posttest ($\bar{x} = 12,32$ puntos) prácticamente es el mismo; es decir, no existieron diferencias significativas en los promedios a un nivel de confianza del 95%, como se puede observar en la tabla 6. Es decir, en el grupo que

no se aplicó el entrenamiento basado en herramientas web 2.0 no se produjo ningún avance en la comprensión de textos digitales en inglés, al contrario porcentualmente se produjo en retroceso en la nota obtenida en el posttest con relación al pretest. Se logró cumplir los objetivos específicos de la investigación, los cuales eran establecer los niveles de entrada y salida en el uso de herramientas Web 2.0 para la comprensión de textos digitales en inglés por parte de dos grupos de estudiantes de Educación Media Técnica en la UECF “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría.

4.3.2 Comparación de Medias del Grupo Experimental en el pretest y posttest

Planteamiento de Hipótesis

$H_0: \mu \text{ Grupo Experimental Pre-Test} = \mu \text{ Grupo Experimental Post-Test}$

$H_1: \mu \text{ Grupo Experimental Pre-Test} \neq \mu \text{ Grupo Experimental Post-Test}$

En la aplicación de un contraste de medias entre las calificaciones obtenidas en el Grupo Experimental en el pretest y el posttest, a través del procesador estadístico SPSS ® v.18, se obtuvo la información siguiente:

Experimental	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Pre-Test	21	14,57	1,568	0,342
Post- Test	21	17,43	1,399	0,305

Tabla 7. Comparación de medias del grupo experimental en pretest y posttest. Meléndez (2017)

Por consiguiente en la prueba de Levene y en la de T de Student se obtuvo lo siguiente:

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas			Prueba T para la igualdad de medias						
Pre-Test y Post-Test Experimental	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	0,589	0,447	-6,232	40	0,000	-2,857	0,458	-3,784	-1,931
No se han asumido varianzas iguales			-6,232	39,493	0,000	-2,857	0,458	-3,784	-1,930

Tabla 8. Prueba de Levene y prueba T de Student grupo experimental. Meléndez (2017)

Regla de Decisión.

En el caso supuesto de que ocurra que $P_v \geq \alpha$ no se rechaza H_0 (hipótesis nula). En el caso opuesto de que $P_v < \alpha$ se rechaza H_0 . En lo particular, se obtuvo que $P_v = 0,00 < \alpha = 0,05$; entonces en esta oportunidad se rechaza H_0 . Como conclusión se determina que $P_v = 0,00$ es menor que $\alpha = 0,05$ por lo cual se rechaza la hipótesis nula (H_0); esto quiere decir que si existen diferencias significativas en el promedio obtenido por el grupo experimental en el pretest ($\bar{x} = 14,57$ puntos), respecto al promedio obtenido en el Postest ($\bar{x} = 17,43$ puntos), a un nivel de confianza del 95%, tal cual como se puede observar en la tabla 8. En el caso del grupo experimental la aplicación del tratamiento basado en herramientas web 2.0 produjo un efecto positivo notorio en la comprensión de textos digitales presentando una diferencia cuantitativa de más de dos puntos netos. Se logró cumplir los objetivos específicos de la investigación, los cuales eran establecer los niveles de entrada y salida en el uso de herramientas Web 2.0 para la comprensión de textos digitales en inglés por parte de dos grupos de estudiantes de Educación Media Técnica en la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría.

4.3.3 Comparación de medias del grupo control y grupo experimental en el posttest.

Planteamiento de Hipótesis

H_0 : μ Grupo Control Post-Test = μ Grupo Experimental Post-Test

H_1 : μ Grupo Control Post-Test $\neq$ μ Grupo Experimental Post-Test

En la aplicación de una diferencia de medias entre las calificaciones logradas por el grupo control y el grupo experimental en el Pre-Test y el Post-Test, a través del procesador estadístico SPSS ® v.18, se obtuvo la información siguiente:

Post-Test	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Grupo control	22	12,32	2,009	0,428
Grupo experimental	21	17,43	1,399	0,305

Tabla 9. Comparación de medias del grupo control y grupo experimental en el posttest. (Meléndez 2017)

Por consiguiente en la prueba de Levene y en la de T de Student se obtuvo lo siguiente:

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas			Prueba T para la igualdad de medias						
Post-Test Control y Experimental	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	1,883	0,177	-9,635	41	0,00	-5,110	0,530	-6,182	-4,039
No se han asumido varianzas iguales			-9,715	37,572	0,00	-5,110	0,526	-6,176	-4,045

Tabla 10. Prueba de Levene y Prueba T de Student para la Igualdad de Varianzas. (Meléndez 2017)

Regla de Decisión

Para la aplicación de la regla de decisión se aplicaron los siguientes parámetros; si $P_v \geq \alpha$ no se rechaza H_0 (Hipótesis nula). Por otra parte, si ocurre que $P_v < \alpha$ se rechaza la H_0 . En este caso puntual como los resultados demostraron que $P_v = 0,00 < \alpha = 0,05$; entonces se rechaza la H_0 (hipótesis nula). Como conclusión se determina que $P_v = 0,00$ es menor que $\alpha = 0,05$; se rechaza la hipótesis nula (H_0); es decir, si existen diferencias significativas entre el promedio obtenido por el grupo control en el posttest ($\bar{x} = 12,32$ puntos), respecto al promedio obtenido por el grupo experimental en el posttest ($\bar{x} = 17,43$ puntos), a un nivel de confianza del 95%, tal cual como se puede observar en la tabla 10.

Por consiguiente, con respecto a los resultados relacionados con el primer objetivo específico de esta investigación el cual fue establecer los niveles de entrada en el uso de herramientas Web 2.0 para la comprensión de textos digitales en inglés por parte de dos grupos de estudiantes de Educación Media Técnica en la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría”, la muestra censada determinó que el grupo control en el pretest obtuvo ($\bar{x} = 13,05$ puntos), versus ($\bar{x} = 14,57$ puntos) del grupo experimental en el pretest, todo lo cual demuestra la existencia de una diferencia en los niveles de entrada por parte de ambos grupos, en un nivel de confianza del 95 por ciento. Pero cabe destacar que esta diferencia no es estadísticamente muy diferente, es decir los resultados no demuestran una diferencia importante entre ambos grupos en los niveles de entrada. La muestra encuestada determinó en un 0,88 por ciento (0,8837), determinando un nivel de confiabilidad alta

(muy fuerte) para el grupo control y en un 0,92 por ciento (0,9212), es decir una confiabilidad muy alta (casi perfecta) para el grupo experimental, demostrando así, tales niveles de entrada.

Al respecto, se condujo un estudio para sustentar la investigación que aquí se planteó y que demostró irrefutablemente su factibilidad. Según lo planteado en el segundo objetivo específico el cual fue diseñar actividades para el uso de herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés por parte de un grupo de estudiantes de Educación Media Técnica en la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría”, el mismo se logró justificarlo amplia, científica, profunda y técnicamente con los basamentos teóricos ideados para la conformación de dicho programa, así con el diseño, aplicación y uso de las herramientas Web 2.0, ampliamente explicadas y justificadas en los capítulos I y II. Con base en lo expuesto en dichos capítulos, se procedió a realizar el diseño de dicho material el cual cumplió con las exigencias estipuladas en el objetivo específico N° 2.

De acuerdo con lo establecido en el tercer objetivo específico el cual fue establecer los niveles de salida en el uso de herramientas Web 2.0 para la comprensión de textos digitales en inglés por parte de dos grupos de estudiantes de Educación Media Técnica en la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría”, la muestra censada determinó que el grupo control en el postest obtuvo ($\bar{x} = 12,32$ puntos), versus ($\bar{x} = 17,43$ puntos) del grupo experimental en el postest. Ello indica que, si existen diferencias significativas entre el promedio obtenido por el

grupo control y el grupo experimental respectivamente la cual se estableció en 5,153 puntos a favor del grupo experimental, a un nivel de confianza del 95%.

Todo lo cual demuestra el éxito de la aplicación de herramientas Web 2.0 y realmente se puede afirmar que el entrenamiento empleado con el grupo experimental fue efectivo a fin de aumentar la comprensión de textos digitales en inglés por parte de los Estudiantes de Educación Media Técnica de UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría”. La participación de estos estudiantes fue determinante en la conducción y éxito de la investigación que aquí se desarrolló. El empleo de herramientas Web 2.0 para la comprensión de textos digitales en inglés, por parte de los estudiantes antes citados, los responsabilizó de crear conocimientos significativos nuevos para sí mismos y compartirlo con una red de aprendizaje, así como adquirir competencias propias de la alfabetización digital.

La herramienta web 2.0 más utilizada y preferida por los estudiantes del grupo experimental fue el traductor en línea, esto debido a la amplitud de datos que ellos pueden introducir en su plataforma al mismo tiempo. La capacidad del traductor en línea de traducir extractos de textos u oraciones prácticamente de manera instantánea lo convirtió en la opción preferida por los estudiantes de este estudio. Por último y no menos importante Google Drive y su aplicación de formularios fue fundamental para la aplicación de la prueba digital referente al pretest y posttest de la investigación. Esta herramienta registró y analizó la información de manera confiable y eficaz. Todo esto expuesto da una visión de los logros positivos obtenidos durante la aplicación de este trabajo de investigación.

En resumen, basándose no solo en los datos cuantitativos, si no analizando lo observado durante el desarrollo de las seis sesiones de trabajo impartida a los estudiantes pertenecientes a la muestra experimental se establecieron cambios metodológicos difíciles de obviar. Cada herramienta web utilizada promovió distintas destrezas o habilidades. Las redes sociales como Edmodo y Youtube estimularon a habilidades cooperativas. Estas permitieron una comunicación directa rompiendo las barreras del espacio físico y temporal. Así mismo, el wiki suministró un ambiente donde la colaboración fue fundamental para el logro de planteado que fue crear una revista digital en inglés. El diccionario en línea mostró ser la opción ideal para obtener celeridad a la hora de buscar significados en inglés como lengua extranjera. El mismo es una herramienta digital que desarrolló el reconocimiento de las funciones gramaticales de las palabras, así como aceleró la adquisición de vocabulario en inglés. Son resultados contundentes que no dejan margen de duda estadísticamente hablando para dudar en la incidencia que las herramientas web 2.0 tienen en la comprensión de textos digitales en inglés por parte de estudiantes de Educación Media Técnica

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Al reflexionar sobre la metodología empleada en esta investigación, se obtuvo una serie de conclusiones. Los estudiantes participantes en la investigación mostraron problemas para comprender textos en inglés. Así como también en el uso de técnicas de lectura en lengua extranjera como lo son: inferimiento de significado, scanning, skimming, usos de pronombres y referentes léxicos, entre otros. Los objetivos trazados se cumplieron de manera fluida. Se determinaron los niveles de entrada y salida en comprensión de textos digitales en inglés de los estudiantes de Educación Media Técnica. Así como también se diseñaron actividades que permitieron implementar herramientas tecnológicas enfocadas en técnicas de lectura digital.

La posibilidad de poder interactuar en tiempo real y en un espacio virtual abierto permitió romper con lo monótono y tradicional. Esto conecta nuestras ideas a un nivel nunca antes vivido. Esta conectividad se aplicó en cada sesión de trabajo del entrenamiento experimental, ver anexo 6. Especialmente a través de la aplicación de la red social Edmodo para el desarrollo y organización de las mismas. Edmodo tiene funciones relacionadas estrechamente con el tema de la conectividad como lo es la función llamada notificaciones. Esta función permitió estar informado de cada comentario o aporte realizado por los estudiantes antes, durante y después de las sesiones de trabajo. Saenz López, Lorraine Leo y Miyata (2013) expresan que

Edmodo “mejora considerablemente la atención a sus diferentes grupos, con intercambio instantáneo de información y una atención personalizada en cada asignación. El estudiante recibe retroalimentación respecto a sus tareas con sus calificaciones y recompensas (medallas o *badges*)” (p. 5). Estas mejoras se evidenciaron al momento de realizar el intercambio de ideas final con los estudiantes del grupo experimental en la conclusión de cada sesión. Ellos expresaron que las recompensas recibidas en la red social Edmodo los motivó para realizar cada próxima tarea con más determinación.

Esto demuestra que el conectivismo fundamentó correctamente la investigación debido a su carácter innovador e interconector. El creador del conectivismo Siemens (2004) establece que “la alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo” (p. 6). Esto se cumplió con las aplicaciones de las redes sociales que permitieron mantener conectados permanentemente a los participantes del entrenamiento experimental.

El diccionario en línea y el traductor en línea son herramientas especializadas para ser utilizadas por estudiantes de lenguas extranjeras. Esta característica las convirtió en fundamentales en la aplicación de lecturas digitales en inglés, ya que los estudiantes se apoyaron en ella para lograr alcanzar comprensión. Climent de Benito (2007) aduce que los diccionarios en línea “podrían aprovechar todos los recursos disponibles de la informática, sin las limitaciones de un diccionario que depende de las características de otro anterior” (p. 5). Los estudiantes sometidos al entrenamiento experimental manifestaron su satisfacción por poder encontrar palabras en el diccionario en segundos y no tardar varios minutos como pasaba con el diccionario

bilingüe tradicional. Además, de que esta herramienta digital le brindaba no solo la traducción sino también la definición, la categoría gramatical y pronunciación de las palabras, esto les permitió contextualizar correctamente la palabra encontrada en el texto digital y facilitó la adquisición de nuevo vocabulario.

Los traductores en línea son sin duda la herramienta web 2.0 más utilizada por los estudiantes de Educación Media Técnica debido a la posibilidad que les provee esta herramienta de traducir frases y oraciones completas con una exactitud cada vez mayor. Domínguez Burgos (2002) afirma que los traductores automáticos “pueden producir traducciones aproximadas que ayudan a los seres humanos a determinar la relevancia de un texto en un idioma extranjero determinado (y su traducción por parte de un ser humano) o pueden servir de esbozo de traducción” (p. 112). Precisamente los estudiantes pertenecientes al grupo experimental emplearon esta herramienta digital como guía para crear una idea del significado del texto propuesto en la sesión de trabajo número dos. Mas no fue implementada como el único elemento interventor en el resultado final de su traducción, también tuvieron que emplear sus propios conocimientos para darle sentido a la comprensión del texto digital propuesto en la sesión de trabajo.

El hipertexto permitió fortalecer el inferimiento de palabras o frases desconocidas en un contexto específico en el idioma inglés. Levratto (2014) expresa que “sólo cuando nos enfrentamos a un hipertexto (haciendo por lo tanto una lectura digital) la estructura cognitiva que necesitaremos es muy distinta a la que necesitamos con la lectura convencional” (p. 83). Los estudiantes de 4to año sección “A” de la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría” quienes representan el grupo

experimental tuvieron que aplicar una lectura no lineal para completar los ejercicios propuestos en la sesión de trabajo número tres. Esto quiere decir que no se rigieron por los parámetros de la lectura lineal tradicional. El hipertexto estableció nuevos caminos con enlaces que no eliminaron el texto principal, por el contrario lo complementaron.

Los wikis permitieron aplicar el trabajo desde un punto de vista cooperativo y colaborativo mediante la realización de una edición colectiva a una revista digital acerca de un tema importante para los adolescentes como lo es el *bullying*. Pablo Cristóbal (2014) expone que los wikis “están diseñados para realizar tareas de forma colaborativa, donde prima la horizontalidad, y en donde todos los participantes son tratados por igual, y por lo tanto, todos deben contribuir a la elaboración de los contenidos” (p. 235). Esto se logró completamente, todos los integrantes del grupo experimental aportaron textos, fotografías y enlaces que en conjunto conformaron la revista digital en inglés. Este resultado positivo da la oportunidad de ratificar que las teorías del aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo fundamentaron correctamente esta investigación

Los subtítulos intralingüísticos son una forma de lectura digital que se ha vuelto popular entre los estudiantes de Educación Media Técnica, ya sea para practicar académicamente el uso de expresiones contextualizadas o para entretenimiento. Yubero (2010) expone que “la creación de subtítulos en las grabaciones de vídeo digital, nos permite contextualizar los documentos audiovisuales y facilitar su comprensión al alumnado, adaptándolos a su nivel” (p. 3). Los subtítulos como entretenimiento son empleados en opciones de televisión por

cable o en Youtube en la práctica de Karaoke. Es por esta razón que cuando se realizó la sesión de trabajo relacionada con la aplicación de videos intralingüísticos en YouTube para el desarrollo léxico y reconocimiento de temas no fue una experiencia intimidante o desconocida para los estudiantes de Educación Media Técnica de la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría”.

La implementación de herramientas web 2.0 a la comprensión de textos digitales en inglés fue desde el punto de vista práctico un completo éxito. Así mismo, las sesiones de trabajo aparte de arrojar los resultados cuantitativos también permitieron recolectar de primera mano el agrado o satisfacción reportados por los estudiantes de 4to año sección “A” por el hecho de trabajar en un ambiente dotado de computadoras, internet y aire acondicionado para desarrollar estas sesiones. Ellos expresaron que trabajar en estas condiciones los hizo sentir motivados y abiertos a la posibilidad de desarrollar sus aprendizajes de lengua extranjera. Así como también la oportunidad de conocer nuevas herramientas digitales que ahora forman parte de sus conocimientos a ser aplicado en situaciones futuras.

En conclusión, los resultados obtenidos por la muestra experimental denotan el impacto y aceptación que tuvieron estas herramientas tecnológicas sobre los estudiantes de Educación Media Técnica. La conectividad que estas proveyeron a los estudiantes rompió las barreras de tiempo y espacio permitiendo lograr aprendizaje significativo. Como lo precisa Acosta (2007) el aprendizaje significativo “surge como respuesta al aprendizaje sin sentido, mecánico e irreflexivo” (p. 45). Todos estos elementos y resultados permitieron determinar con certeza que las herramientas web 2.0 aplicadas a la comprensión de textos digitales en inglés fueron efectivas.

5.2 Recomendaciones

Fundamentado en los resultados obtenidos de los hallazgos de la investigación y las conclusiones obtenidas en cada una de las etapas de la investigación, se realizan una serie de recomendaciones puntuales que van dirigida a los futuros investigadores en esta línea de investigación. En primer lugar, se les sugiere familiarizarse con el sistema operativo Linux ya que el mismo es el que se emplea en las instituciones educativas en el país. Sus programas e interfaces debido a su carácter de libre desarrollo tienden a cambiar cada cierto tiempo.

En segundo lugar, se les recomienda emplear herramientas tecnológicas basadas en la Web 3.0, denominada Web Semántica, que les posibilite un espacio nuevo para la formación e innovación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y comprensión de textos digitales en inglés a través de un proceso de innovación buscando aprendizaje significativo. Actualmente debido a limitaciones de recursos físicos (*hardware*) es muy difícil aplicar herramientas de la web 3.0 como lo son hologramas y pantallas inteligentes en los estudiantes de Educación Media Técnica, pero para futuras oportunidades puede ser una opción factible.

En tercer lugar, se les recomienda ahondar en las leyes o resoluciones que regulen el correcto uso de las herramientas web 2.0 en el sistema educativo venezolano ya que en la actualidad no existe ninguna que controle de forma concreta el uso de las mismas. Las leyes y resoluciones actuales solo se refieren a las tecnologías de información y comunicación como un elemento general.

Finalmente, se les recomienda a todos los participantes en el que hacer educativo nacional fomentar la recolección de fondos o dotación de recursos

tecnológicos a las instituciones educativas nacionales que permitan la conformación de laboratorios informáticos donde investigaciones de este tipo puedan ser una realidad.

REFERENCIAS

- ABA Teachers' Blog (2014). *Por qué aprender inglés viendo películas con subtítulos*. Recuperado de: <http://www.abaenglish.com/blog/es/por-que-aprender-ingles-viendo-peliculas-con-subtitulos/>
- ABC de la semana. (2015). *Distracción Digital: ¿Está la tecnología matando nuestra capacidad de poner atención?* Recuperado de: <http://www.abcdelasemana.com/2015/07/10/distraccion-digital-esta-la-tecnologia-matando-nuestra-capacidad-de-poner-atencion/>
- Acosta, M. (2007). *Estructura de las variables relacionadas con la escritura de la lengua inglesa en alumnos de primero y segundo años de la universidad de Ciego de Ávila*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de: <http://hera.ugr.es/tesisugr/16680583.pdf>
- Aiken, J. (1996). *Tests psicológicos y evaluación*. (Verania de Parres, Trad.). (8va ed.). México: Prentice-Hall.
- Albarello, F. (2012). *Investigación y extensión en comunicación: sujetos, políticas y contextos*. Recuperado de: <http://newsmatic.com.ar/conectar/archivos/10/PON11ALBARELLO.pdf>
- Alonso, A. (2011). El desarrollo del concepto de competencia digital en el currículum de las enseñanzas obligatorias de Galicia. *Innovación educativa* 21, 151-159. Recuperado de: www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/30/147
- Alviárez, L., Guerreiro, Y. & Sánchez, A. (2005). El uso de estrategias constructivistas por docentes de inglés con Fines Específicos. *Opción* 47, 101 – 114. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/310/31004706.pdf>
- Amaya, B. (2008). Competencias básicas y lengua extranjera. *Innovación y experiencias educativas* 13, 1-9. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/BELINDA_AMAYA_1.pdf
- Amenta, A. (2012). *Estrategias de aprendizaje de inglés empleadas por los estudiantes de 3er año del liceo bolivariano "Antonio José de Sucre" Cumaná – sucre – 2010 – 2011*. (Tesis de maestría). Universidad de Oriente, Cumaná. Recuperado de: http://ri.bib.udo.edu.ve/bitstream/123456789/2262/1/PG_AAR.pdf
- American Psychological Association (2009). *Publication Manual of the American Psychological Association*. (6ta ed.). Washington: Autor.

- Araujo Portugal, J. (2014). El uso de blogs, wikis y redes sociales en la enseñanza de lenguas. *Edutec* 49, 1-27. Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/227/14>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación introducción a la metodología científica* (5ta ed.). Caracas: Episteme.
- Arráez, M. & Morillo, H. (2005). La comprensión de la lectura: una actividad cognitiva de procesamiento de la información. *Investigación al Día* 11, 3-4.
- Avello, M. (2012). *Edmodo, una plataforma social educativa, en segundo de Primaria*. Recuperado de: <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/web/es/difundiendo-buenas-practicas/986-edmodo-una-plataforma-social-educativa-en-segundo-deprimaria>
- Batista, J. & Finol, A. (2005). Perspectivas teóricas para la enseñanza del inglés técnico en un aula multimedia. *Omnia* 3, 126 - 146. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/737/73711306.pdf>
- Barker, J. (2001). *Una aproximación a internet y a sus herramientas de búsqueda*. California: Universidad de California.
- Bessy, R. (2003). *Lectura efectiva, Departamento de investigación*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Bianchini, A. (1999). *Conceptos y definiciones de hipertexto*. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Bilingüismo y tecnología (2012). *Usos de Google Drive para profesores*. Recuperado de: <http://www.bilinguismoytecnologia.com/usos-de-google-drive-para-profesores/>
- Carrasco, J. (2004). *Estrategias de aprendizaje: para aprender más y mejor*. Madrid: Rialp.
- Carrillo, V. (2014). *Propuesta de un material multimedia sobre la voz pasiva en el idioma inglés para mejorar la comprensión lectora*. (Trabajo de ascenso). Universidad de Carabobo, Venezuela. Recuperado de: <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/1857/1/vcarrillo.pdf>
- Casigno, Y. (2010). La experiencia de la lectura en lengua extranjera. *Relinguistica* 7, 1-16. Recuperado de: http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art06.pdf

- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. Futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida: Latinoamérica de lectura 1*, 1-11. Recuperado de:
http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/cassany_analogica.pdf
- Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica*. Recuperado de:
http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf?sequence=1
- Cassany, D. (2008). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión. *Lectura y vida*, 1-22. Recuperado de:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf
- Cassany D. & Ayala G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE participación educativa* 9, 53-71. Recuperado de:
http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21226/Cassany_PE_9.pdf?sequence=1
- Clavijo, A. & Quintana, A. (2003). *Creación de hiperhistorias: una estrategia para promover la escritura*. Recuperado de:
<file:///C:/Users/melendez/Downloads/3179-10444-1-PB.pdf>
- Climent de Benito, J. (2007). *Los diccionarios en soporte digital*. Recuperado de:
https://books.google.co.ve/books?id=VN0NXJwBz4EC&pg=PA5&lpg=PA5&dq=Definici%C3%B3n+de+diccionario+en+linea&source=bl&ots=baTWu5Tee0&sig=yfAn4daOLm38BCs_E4CuQ18W5p0&hl=es-419&sa=X&ved=0CBsQ6AEwADgeahUKEwi8w8u_0NbHAhXJ0h4KHRVCC_w#v=onepage&q=Definici%C3%B3n%20de%20diccionario%20en%20linea&f=false
- Coiro, J. (2003). *Comprensión de lectura en internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias*. Recuperado de:
<http://www.eduteka.org/ComprensionLecturaInternet.php>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999). Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinario. Caracas: Imprenta nacional.
- Córdova, A. (2010). *Evaluación de la educación*. México: Universidad Autónoma de México.
- Corral, Y. (2009). VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS. *Revista*

- Ciencias de la Educación* 33, 228 - 247. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>
- Corrales, K. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* 10, 156 - 167. Recuperado de: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/zona_proxima/10/11_Construyendo.pdf
- Cruz, J. (2011). *Herramientas de la web 2.0 aplicadas a la biblioteca virtual UCV caso: Facebook*. (Tesis de pregrado). Universidad Central de Venezuela, Caracas. Recuperado de: <http://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/123456789/1042/1/tesis.pdf>
- Decreto número 825 (2000). Gaceta oficial número 36.955. Caracas: Imprenta nacional.
- Decreto número 3.390 (2004). Gaceta oficial número 38.095. Caracas: Imprenta nacional.
- De la Torre, A. (2006). *Introducción a la plataforma Moodle*. Recuperado de: www.adelat.org/media/docum/moodle/docum/23_cap01.pdf
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (2012). *Competencia en el tratamiento de información y competencia digital*. Barcelona: evaluación diagnóstica.
- Departamento de Idiomas Modernos. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. (2015). *Línea de investigación*. Valencia: Autor.
- Díaz, B. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista* (2da ed.). México: Mc Graw Hill.
- Díaz Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache* 2, 95-114. Recuperado de: <http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista3/95-114.pdf>
- Domingues, F., Pereira, S. & Durán, A. (2013). Por una (hiper) pedagogía crítica, intercultural y multisensorial en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ele). *Marca ELE revistas didáctica del ELE* 17, 1 – 19. Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/17/domingues-et-al-hiperpedagogia.pdf>

- Domínguez Burgos, A. (2002). Lingüística computacional: un esbozo. *Boletín de lingüística* 18, 104 - 119. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/347/34701805.pdf>
- Domínguez, M., Laurenti, L. & Aguirre, C. (2013). Google Translate: una experiencia con alumnos de inglés técnico en el nivel superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia* 6, 44 - 52. Recuperado de: [file:///C:/Users/melendez/Downloads/Dialnet-GoogleTranslate-4905731%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/melendez/Downloads/Dialnet-GoogleTranslate-4905731%20(2).pdf)
- Eduteka (2003). *Hipertexto: qué es y cómo utilizarlo para escribir en medios electrónicos*. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/hipertexto1.php>
- Ferrer, G. (2008). *Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de educación media, diversificada y profesional en el área de inglés*. (Tesis de maestría). Universidad del Zulia, Maracaibo. Recuperado de: http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1726
- Fundación país digital (2009). *7 claves para incorporar tecnología digital al proceso educativo. Experiencias y recomendaciones*. Santiago de Chile: Chile.
- Galina, I. (2002). La lectura en la era digital. *Biblioteca universitaria* 5, 11-15. Recuperado de: <http://www.dgbiblio.unam.mx/servicios/dgb/publicdgb/bole/fulltext/volV12002/pgs-11-15.pdf>
- Garay, U. & Castaño, C. (2013). Uso del videoblog para un aprendizaje colaborativo de segundas lenguas con alumnado inmigrante. *EduTec* 46, 1-14. Recuperado de: www.edutec.es/REVISTA/index.php/edutec-e/article/.../35/pdf_12
- García A., Riggs, R. & Cañizales, R. (2001). Metacognición punto de ignición del lector estratégico. *Lectura y vida* 3, 28 - 35. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n3/22_03_Gil.pdf
- García, M. (2013). *Curso en línea para el uso del diccionario bilingüe Inglés – Español como herramienta técnica en la enseñanza del inglés para los estudiantes del programa nacional de formación (PNF) en ingeniería de materiales industriales*. (Tesis de Especialización). Universidad de Carabobo, Venezuela. Recuperado de: <http://produccion-uc.bc.uc.edu.ve/documentos/trabajos/700035F9.pdf>
- García, M., Rafeh, S. & Pinto, M. (2010). Aprendizaje cooperativo: una exploración en los procesos de lectura y de escritura del inglés como lengua extranjera. *Revista ciencias de la educación* 37, 251 – 278. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n37/art15.pdf>

- García, O. (2014). *Nube, inglés y Música para iniciar el 2015*. Recuperado de: <http://ronineduacion.com/espacio/2014/12/15/nube-ingles-y-musica-para-iniciar-el-2015/>
- García, S. (2009). *Adquisición de vocabulario en Inglés*. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_18/SALUD_M_GARCIA_1.pdf
- García, S. (2013). *Análisis y evaluación de cursos de inglés de los negocios a distancias asistidos por las nuevas tecnologías de la información y comunicación*. (Tesis de doctorado). Universidad de Alcalá, Madrid. Recuperado de: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/18481/Tesis15ene2013.pdf?sequence=1>
- Gazteiz, V. (2009). *Estrategias de lectura on-line en inglés como lengua extranjera*. (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Bilbao. Recuperado de: http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/tesis/Ciencias_Sociales/Estrategias%20de%20lectura%20on-line%20en%20ingles%20como%20lengua%20extranjera.pdf
- Gelpí, C. (1999). Diccionarios del español en internet. *Biblio 3W. Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales* 189, 1-2. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-189.htm>
- Giménez, J. (2014). *Entorno virtual de aprendizaje (eva) como apoyo a la unidad curricular ingles i (o2) del programa de análisis de sistemas del decanato de ciencias y tecnología*. (Trabajo de ascenso). Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado, Barquisimeto. Recuperado de: http://bibcyt.ucla.edu.ve/Edocs_Bciuc/Repositorio/TALC5803.C65G552014.pdf
- Gobierno de Chile Ministerio de Educación (2011). *Global English 3º Hipertexto* (1ra ed.). Santiago de Chile: ediciones cal y canto. Recuperado de: <http://www.graficanimada.cl/sitios/-hipertextos/globalenglish3/>
- Gómez Gómez, M. Danglot Banck, C. & Vega Franco, L. (2010). Cómo seleccionar una prueba estadística. *Revista mexicana de pediatría* 2, 81 – 85. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2013/sp132g.pdf>
- González Boluda, M. (2010). Estudio comparativo de traductores automáticos en línea: systran, reverso y Google. *Núcleo* 27, 187-216. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/nu/v22n27/art08.pdf>

- González Boluda, M. (2012). Uso de blogs y redes sociales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto universitario. *Núcleo* 29, 1-1. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97842012000100002&script=sci_arttext
- González, L. (2012). *ESTRATEGIAS PARA OPTIMIZAR EL USO DE LAS TICS EN LA PRÁCTICA DOCENTE QUE MEJOREN EL PROCESO DE APRENDIZAJE*. (Tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey, Monterrey. Recuperado de: <https://luiscarlosfimatico.files.wordpress.com/2013/04/1-tesis-maestria-tecnologia-educativa.pdf>
- González, P. (2012). Uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Biblid* 18, 183 – 212. Recuperado de: http://www.webs.ulpgc.es/lfe/resources/0233536_00018_0008.pdf
- Govea, L. (2011). *Influencia de la lectura extensiva en la actitud y comprensión crítica de estudiantes de Inglés como lengua extranjera* (Tesis de maestría). Universidad Central de Venezuela, Caracas. Recuperado de: <http://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/123456789/1817/1/TESIS%20COMPLET A.pdf>
- Gudiño, S., Ramírez, M. & Amo, J. (2014). El conectivismo en equipos de aprendizajes a distancia: caso de éxitos al implementar proyectos con tecnologías emergentes. *Tecnologías y aprendizaje: innovaciones y experiencias* 1, 362 - 366. Disponible en: <http://catedra.ruv.itesm.mx/bitstream/987654321/839/7/El%20conectivismo%20en%20equipos%20de%20aprendizaje%20a%20distancia.pdf>
- Gutiérrez, A. (2006). E-Reading, la nueva revolución de la lectura: del texto impreso al ciber-texto. *Revista digital universitaria* 7, 1-8. Recuperado de: http://www.revista.unam.mx/vol.7/num5/art42/may_art42.pdf
- Hernández, P. (2002). En torno a la traducción automática. *Cervantes* 2, 101- 117. Recuperado de: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/troyanskii4.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ta ed.). México: McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México: McGraw-Hill
- Insirillo, P., González, M. & Adem, A. (2010). La redacción de ideas principales de textos académicos en inglés: sus beneficios y dificultades como instrumento de evaluación de la lectocomprensión. *La renovación de la palabra* 82, 661 -

667. Recuperado de: http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/csal12/Insirillo_y_otros_92_CSAL12.pdf

Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (1ra ed.). Madrid: Instituto Cervantes.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado de España. (2013). *Proyecto “Marco Común de Competencia Digital Docente” del Plan de Cultura Digital en la Escuela*. Recuperado de: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>

Jiménez, J. (2013). *DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS MULTIMEDIALES EN UNA LENGUA EXTRANJERA MEDIANTE LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA*. (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/28/1/PC0756.pdf>

Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento* (5ta ed.). México: McGraw-Hill.

Lacruz, Y. (2010). *Videos con textos audiovisuales interlingüísticos y las competencias receptivas en el idioma inglés*. (Tesis de maestría). Universidad Central de Venezuela, Caracas. Recuperado de: <http://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/123456789/1640/1/Tesis%20Yomardy%20Lacruz.pdf>

Lamarca, M. (2013). *Del papel a la pantalla*. Recuperado de: <http://www.hipertexto.info/documentos/pantalla.htm>

Leiva, B. (2008). *La teoría sociocultural y las herramientas web 2.0 en la escritura del inglés como lengua extranjera: un estudio de caso*. (Trabajo de ascenso). Universidad Simón Bolívar, Caracas. Recuperado de: <http://159.90.80.55/tesis/000150179.pdf>

Levin, R. & Rubin, D. (2004). *Estadística para la administración y economía* (7ma ed.). México: Pearson.

Levratto, V. (2014). *Arquilectur@. Modalidades de lectura en la web*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Vlevratto/LEVRATTO_Valeria_Tesis.pdf

Ley del Plan de la Patria (2013). *Gaceta oficial número 6.118 extraordinario*. Caracas: Imprenta nacional.

- Ley Orgánica de Ciencias Tecnología e innovación (2001). *Gaceta oficial número 37.291*. Caracas: Imprenta nacional.
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial número 5929 extraordinario*. Caracas: Imprenta nacional.
- Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (2000). *Gaceta oficial número 5.266*. Caracas: Imprenta nacional.
- López, C. (2010). Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales. *Libro Nuevos Medios, Nueva Comunicación 1*, 1- 9. Recuperado de: <http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/001.pdf>
- López, J. (2010). *Uso educativo de los wikis*. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/WikisEducacion.php>
- Lozano Drago, N. (2009). *Diccionario ¿Papel, web, electrónicos o para ordenador personal?*. Recuperado de: <http://www.narcislozano.com/articulo-soporte-diccionarios.html>
- Maggi, F. (2013). *Las tecnologías web 2.0: su impacto y su uso en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y con la metodología clil (content and language integrated learning)*. (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, Zaragoza. Recuperado de: <http://zaguan.unizar.es/record/12537/files/TESIS-2013-096.pdf>
- Marín, E. (2014). *Redes sociales educativas caso Edmodo en educación secundaria*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Medellín. Recuperado de: <http://www.laclo.org/papers/index.php/laclo/article/view/280/262>
- Martin, A. (2012). Explorando nuevos recursos virtuales con alumnos de informática: aplicaciones educativas a las clases de inglés. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación* 8, 34 - 44. Recuperado de: <http://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/nuevo/files/No8/TEYET8-art04.pdf>
- Martínez, C. (2012). *El desarrollo de la competencia oral en la enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/24554/1/21613412.pdf>
- Martínez, J. (2015). *Estrategias cognitivas de aprendizaje empleadas por estudiantes universitarios para la adquisición de vocabulario en inglés*. (Tesis de

- pregado). Universidad de Carabobo, Venezuela. Recuperado de: <http://riuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/2214>
- Martino, A., Starc, M. & Benedetti, L. (2015). *Una red social en la enseñanza del idioma inglés*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/283506738 Una red social en la enseanza del idioma ingls](https://www.researchgate.net/publication/283506738_Una_red_social_en_la_enseanza_del_idioma_ingls)
- Mateos, S. (2010). *El aprendizaje cooperativo en la enseñanza del inglés*. Recuperado de: <http://www.torrejoncillotodonoticias.com/2010/12/el-aprendizaje-cooperativo-en-la-ensenanza-del-ingles.html>
- Mendoza, H. (2012). *INCIDENCIA DE ACTIVIDADES DISEÑADAS A PARTIR DE UN PERIÓDICO ESCOLAR EN INGLÉS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO DE LA UNIDAD EDUCATIVA - JACINTO REGINO PACHANO UBICADA EN EL TOCUYO DE LA COSTA, ESTADO FALCÓN*. (Trabajo de ascenso). Universidad de Carabobo, Venezuela. Recuperado de: <http://produccion-uc.bc.uc.edu.ve/documentos/trabajos/70003531.pdf>
- Mikulecky, B. (2008). *Teaching Reading in a Second Language*. Pearson Longman Education. Recuperado de: <http://www.longmanhomeusa.com/content/FINAL-LO%20RES-Mikulecky-Reading%20Monograph%20.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Currículo para el subsistema de Educación Secundaria Bolivariana*. Caracas: autor. Recuperado de: http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Curriculo%20Liceos%20Bolivarianos%20-%20MPPE%202007.pdf
- Ministerio del poder popular para la educación (2008). *Currículo para los liceos Bolivarianos*. Caracas: Autor.
- Moncada, B (2013). Desarrollo de la comprensión lectora del inglés en estudiantes universitarios: una experiencia didáctica. *Acción Pedagógica. Acción educativa* 22, 122 - 131. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/38014/1/articulo11.pdf>
- Monjes, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica*. Recuperado de: <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>

- Montesinos Peñaherrera, I. (2014). *Youtube como recurso audiovisual para el desarrollo de la comunicación oral del idioma inglés en estudiantes del 2do de bachillerato de la especialidad secretariado bilingüe del instituto tecnológico superior gran Colombia, período lectivo 2012 – 2013*. (Tesis de pregrado). Universidad Central del Ecuador, Quito. Recuperado de: www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/3568/1/T-UCE-0010-576.pdf
- Moreno, D. (2013). *El edublog como promotor de destrezas escritas en estudiantes de lenguas extranjeras*. (Tesis de maestría). Universidad del Zulia, Maracaibo. Recuperado de: http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/archivo.php?codArchivo=6015
- Morduchowicz, R. (2012). *La cultura de las pantallas*. Recuperado de: <http://carraud.blogspot.com/2012/07/roxana-morduchowicz-la-cultura-de-las.html>
- Navarro, P. (2013). *YouTube como herramienta didáctica en el aula de inglés*. (Tesis de maestría). Universidad de Almería, Almería. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/2293/1/Trabajo.pdf>
- Nieves, A. & Montoya, C. (2012). La lectura extensiva en inglés: una propuesta teórica para mejorar la comprensión de lectura en estudiantes de secundaria en Venezuela. *Letras* 86, 1-2. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832012000100004&script=sci_arttext
- Nikleva, D. & López, M. (2012). Competencia digital y herramientas de autor en la didáctica de las lenguas. *Tejuelo* 13, 123 - 140. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3804445.pdf>
- Niño, A. (2006). *La traducción automática en la clase de lengua extranjera: un arma de doble filo*. Recuperado de: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/nino.html>
- Nomdedeu Rull, A. (2009). Diccionarios en Internet para el aula de ELE. *Redele revista electrónica de didáctica* 15, 1-18. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_15/2009_redELE_15_02Nomdedeu.pdf?documentId=0901e72b80dd8826
- Nunnally, R. (1987). *Teoría psicométrica* (1ra ed.). México: Trillas.
- Ocampo, A. (2009). *Desarrollo del trabajo colaborativo en el aula virtual de farmacocinética de la ULADECH*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/16685699/Trabajo-en-Un-Foro-Colaborativo>

- Ortiz Flores, M. (2004). *El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura*. Recuperado de: <http://recursos.mundoescolar.org/files/original/7290a641ddcb0e530c08c16c6a29ee63.pdf>
- Ortiz, M. (2015). *El empleo de la traducción en línea en el aula de lengua extranjera*. Recuperado de: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-empleo-de-la-traduccion-en-linea-en-el-aula-de-lengua-extranjera>
- Oster, U. (2009). *La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica*. Recuperado de: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/2%20U%20Oster.pdf
- Pablo Cristóbal, M. (2014). *La Incorporación de las Nuevas Tecnologías a los Estudios Humanísticos en General (y Literarios en Particular) y sus Posibilidades Docentes*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/25068/1/T35302.pdf>
- Palella, S. & Martins, F. (2012). *Metodología de la Investigación Cuantitativa* (3ra. ed.). Caracas: FEDUPEL.
- Pérez, C. & Marín, J. (2011). *Uso de “Second Life” como herramienta para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera*. (Tesis de pregrado). Universidad de Los Andes, Trujillo. Recuperado de: http://tesis.ula.ve/pregrado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3765
- Pérez, M. (2004). *Diseño de webquest para la enseñanza – aprendizaje del Inglés como lengua extranjera: aplicaciones en la adquisición de vocabulario y de la destreza lectora*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/1034#.U1VzpKKebsx>
- Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista Signos* 40, 179 - 195. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100009
- Prepo, Y. (2012). *Design of an English for Specific Purposes Action Plan to improve reading and comprehension skills for computer related information technology student majors*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay.
- Quintero Téllez, Y. (2012). *LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS AL SERVICIO DE LA DOCENCIA: EL BLOG Y GOOGLE DRIVE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA MANUEL BRICEÑO*. (Tesis de maestría). Universidad a distancia de Madrid, Madrid. Recuperado de:

<http://www.fundacionhergar.org/sites/fundacionhergar.org/files/Las-Nuevas-Tecnolog%C3%ADas-al-servicio-de-la-docencia.pdf>

- Ramírez, E. (2012). La incorporación de la cultura digital en las prácticas de lectura de los estudiantes de bachillerato de la UNAM. *Investigación bibliotecológica* 26, 43 - 69. Recuperado de: [file:///C:/Users/melendez/Downloads/33013-75424-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/melendez/Downloads/33013-75424-1-PB%20(1).pdf)
- Ramos, M. (2006). *Análisis de las estrategias de un segundo idioma empleadas por los estudiantes de las alternativas al trabajo de grado del departamento de idiomas modernos*. (Trabajo de ascenso no publicado) Universidad de oriente, Cumaná.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22va ed.). Madrid: Autor.
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento Organizacional* (8va ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Rodríguez, A. & Molero D (2009). Conectivismo como gestión de conocimiento. *REDHECS* 6, 73 - 85. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2937200>
- Rodríguez, E. (2010). *Traductores automáticos ¿herramienta del futuro?* Recuperado de: <http://www.internetadvantage.es/blog/marketing-online/traductores-automaticos-herramienta-de-futuro/>
- Rodríguez, J. (2007). *Guía de elaboración de diagnósticos*. Recuperado de: <http://www.cauqueva.org.ar/archivos/gu%C3%ADa-de-diagn%C3%B3stico.pdf>
- Rojas, P. (2013). *Reforzando el aprendizaje del idioma inglés en el aula con el apoyo y uso de las TIC*. (Tesis de maestría). Universidad autónoma del estado de Hidalgo, Pachuca. Recuperado de: http://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/14788/PROYECTO%20DE%20TESIS_PAOLA_ROJAS_MTE.pdf?sequence=1
- Romero, L. (2014). Lectura tradicional versus lectura digital. *Correspondencias & Análisis* 4, 63-75. Recuperado de: http://www.correspondenciasy analisis.com/es/pdf/v4/cnt/3_lectura_tradicional.pdf
- Saavedra, M. (2011). *Gestión de conservación del patrimonio cultural edificado de la Universidad del Zulia*. (Tesis de maestría). Universidad del Zulia, Maracaibo. Recuperado de: http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/archivo.php?codArchivo=3204

- Saenz López, J., Lorraine Leo, J. & Miyata, Y. (2013). Uso de edmodo en proyectos colaborativos internacionales en educación primaria. *Edutec* 3, 1-17. Recuperado de: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/JOSE_MANUEL_SAEZ_LOPEZ/16EDMODO_PROY_COLABORATIVOS_EDUTEC-E_N43-SAEZ_LORRAINE_YOSHIRO.PDF
- Sánchez, M. (2003). Tipología lexicográfica en la enseñanza del inglés como segunda lengua: hacia una descripción del uso de los diccionarios. *Odisea* 4, 143 - 154. Recuperado de: http://www.ual.es/odisea/Odisea04_SanchezRamos.pdf
- Sánchez, R. (2011). LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS: PROBLEMAS ENCONTRADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 26, 95-111. Recuperado de: http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos26/pdf/26_6.pdf
- Sanz, P. (2007). *Libros electrónicos, el nuevo concepto del libro*. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/8751/1/Documento1.pdf>
- School alive (2013). *Como sacar provecho de Google Drive en el aula*. Recuperado de: <http://www.schoolalive.com/es/blog/22-featured-news/518-sacar-provecho-google-drive-aula>
- Serrano, E. (2002). *Formación de lectores y escritores autónomos*. Caracas: Fé y Alegría.
- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008). *Aprendizaje cooperativo, guías rápidas sobre nuevas tecnologías*. Recuperado de: http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de: https://docs.google.com/document/d/1ZkuAzd-x1l9lDgcC1E_XSmPTOk6Gu1K2SEvXtduG3gc/edit?pref=2&pli=1
- Silva Olivares, J. & Torres Jiménez, N. (2004). *El hipertexto en una estructura de mapas conceptuales como alternativa pedagógica en el uso de nuevas tecnologías en la educación secundaria técnica*. Recuperado de: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-196.pdf>

- Soler, C. (2012). Lexicografía Digital del español. *Cuaderno Cervantes* 2, 1-1. Recuperado de: http://www.cuadernos cervantes.com/multi_56_lexicografia.html
- Soliño, M. (2008). El uso de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras: un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Cataphilus* 4, 177 – 187. Recuperado de: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/37046/1/45841-197781-1-PB.pdf>
- Soto, N. (2012). *Análisis de las estrategias metodológicas empleadas por los docentes de la asignatura inglés de educación básica, caso de estudio liceo “los próceres”, ciudad bolívar.* (Tesis de pregrado). Universidad de Oriente, Ciudad Bolívar. Recuperado de: <http://ri.bib.udo.edu.ve/bitstream/123456789/3710/1/Tesis-SotoN.pdf>
- Sotomayor, G. (2010). Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (l2). *EduTec* 34, 1 – 16. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec34/pdf/EduTec-e_n34_Sotomayor.pdf
- Suarez, N. (2013). *La web 2.0 un salto cualitativo del aprendizaje tradicional al aprendizaje digital.* Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n42/art05.pdf>
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica* (4ta ed.). Mexico: Limusa. Recuperado de: https://books.google.co.ve/books?id=BhymmEqkkJwC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Tang, Y. (2001). *La utilización de diccionarios electrónicos para el aprendizaje de la lengua española en Taiwán.* Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0225.pdf
- Tirado, M (2011). *Propuesta pedagógica del uso de los Wikis como herramienta para el desarrollo de la escritura en francés.* (Tesis de pregrado). Universidad de Los Andes, Trujillo. Recuperado de: http://tesis.ula.ve/pregrado/tde_arquivos/27/TDE-2012-09-23T05:40:41Z-1761/Publico/tiradomaria_villarreal. net.pdf
- Torrealba, J. (2004). *Aplicación eficaz de la imagen en los entornos educativos basados en la web.* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona. Recuperado de: <http://www.tesisenxarxa.net/bitstream/handle/10803/6828/TJCTP1de1.pdf?sequence=1>

- Traverso, Prato, Villoria, Gomez, Priegue, Caivano y Fissore (2013). Herramientas de la Web 2.0 aplicadas a la educación. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27532/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Trujillo, F. (2013). *Redes sociales y aprendizaje de lenguas: posibilidades e interrogantes*. Recuperado de: <http://www.educacontic.es/blog/redes-sociales-y-aprendizaje-de-lenguas-posibilidades-e-interrogantes>
- Turrion, P. (2013). *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2962/1/TESIS339-130610.pdf>
- UNESCO (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza, manual para docentes*. Montevideo: Trilce.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales* (3ra ed.). Caracas: FEDUPEL.
- Uribe, A. (2011). *La necesidad de incluir competencias tecnológicas en la educación preescolar*. Recuperado de: <http://gte2.uib.es/edutec/sites/default/files/congresos/edutec11/Ponencias/Mesa%202/La%20necesidad%20de%20incluir%20competencias%20tecnol%C3%B3gicas%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20preescolar.pdf>
- Urrelo Huiman, L. (2014). *Trabajo colaborativo apoyado por tecnologías de información* (1ra ed.). Trujillo: UPAO.
- Vaquero, & Carrera, X. (2012). *Competencias digitales y resiliencia: diseño de un estudio con jóvenes adolescentes*. III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica: Barcelona. Recuperado de: http://ties2012.eu/docs/TIES_2012_Resums_Comunicacions_v1.1.pdf
- Vázquez, I. (2011). Aplicación de teorías constructivistas al uso de actividades cooperativas en la clase de E/LE. *RedELE* 21, 1 – 22. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_21/2011_redELE_21_08Vazquez.pdf?documentId=0901e72b80dcdfda

- Vázquez, J. (2010). *Nuevos hábitos de lectura. Lectura en pantallas*. Recuperado de: <http://www.dosdoce.com/2010/06/08/nuevos-habitos-de-lectura-lectura-en-pantallas/>
- Vélez, M. (2001). *Estrategias metodológicas del enfoque ESP para la comprensión de textos escritos en inglés*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Barquisimeto.
- Villalba, M. (2008). *Recursos de la web 2.0 para la enseñanza de idiomas*. Recuperado http://ced.cele.unam.mx/ciberestrategias/wpcontent/uploads/2009/11/villalba_web2.pdf
- Villalba, Y. & Toberoa, M. (2014). *Enseñanza de las expresiones idiomáticas en inglés como lengua extranjera*. (Tesis de pregrado). Universidad de Oriente, Cumana. Recuperado de: http://ri.bib.udo.edu.ve/bitstream/123456789/3757/1/TESIS_YVyMT.pdf
- Yendes, I. (2012). *Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC's) como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje. Caso: departamento de idiomas modernos de la escuela de humanidades y educación (EHE), Universidad de Oriente – núcleo de sucre para el año 2011*. (Tesis de pregrado). Universidad de Oriente, Cumaná. Recuperado de: http://ri.bib.udo.edu.ve/bitstream/123456789/3755/1/TESIS_IRALYS.pdf-PENDIENTE
- Yubero, J. (2010). Herramientas multimedia en la enseñanza de lenguas extranjeras: un recurso motivador. *Cidd* 2, 1 - 6. Recuperado de: <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/272.pdf>
- Zapata, Ch. (2011). Estrategias de comprensión lectora en libros de inglés como lengua extranjera. *Educare* 15, 27 - 52. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/580>
- Zenots, M. (2009). *Estrategias de lectura on-line en inglés como lengua extranjera*. (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Vizcaya. Recuperado de: <http://addi.ehu.es/bitstream/10810/12336/1/zenotziragi.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Carta de solicitud de aceptación de aplicación de proyecto a la institución solicitada UECP “Nuestra señora de Coromoto” “Fe y Alegría”, Acarigua edo. Portuguesa.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA



Valencia, 22 de Junio de 2015

U.E.P “Nuestra Señora de Coromoto” - “Fe y Alegría”.
Directora: Msc. Evelyn Zapata.
Su despacho.

La presente misiva es referida para solicitar la aprobación de aplicación de mi Trabajo Especial de Grado enmarcado en la Especialización de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, modalidad de estudio impartida por la Universidad de Carabobo. Este Trabajo Especial de Grado tiene como título “INCIDENCIA DE HERRAMIENTAS WEB 2.0 EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DIGITALES EN INGLÉS”. Como parte de las actividades a realizar, los estudiantes de 2 secciones pertenecientes a 5to año presentarán una prueba en dos momentos distintos, a manera de pretest y postest, con el cual se evaluarán los alcances del estudio. Una vez aplicado el diagnóstico, los estudiantes de una sección interactuarán, con ayuda del docente, por seis semanas, en las cuales se emplearán herramientas web 2.0 como diccionarios bilingües en línea, traductores en línea, hipervínculos, wikis, videos intralingüísticos y redes sociales con la finalidad de mejorar sus niveles de comprensión lectora. Por su parte, los estudiantes pertenecientes a la otra sección permanecerán recibiendo clases de manera “tradicional” con su docente.

Al culminar las seis semanas, se aplicará nuevamente la prueba a los dos grupos.

En este sentido, solicitamos su colaboración con respecto a la logística que este tipo de estudios amerita: el espacio físico; en este caso el laboratorio de informática, el factor tiempo, contemplando un horario adecuado para la aplicación del mencionado trabajo especial de grado, y la permisología administrativa. Sin más que decir, me despido cordialmente esperando pronta respuesta:

Prof. José Rafael Meléndez

C.I: 18.843.204

Correo electrónico: joser_melendez@hotmail.com

Número de teléfono: 0424-5762123

Estudiante del Programa de Especialización de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo



Anexo 2: Instrumento para realizar diagnóstico: Encuesta.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
DIRECCION DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA
DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.



Instrucciones: Seleccione sus opciones de manera clara escribiendo una equis “X”

Nombre y apellido: _____ **Año:** _____ **Sección:** _____ **Mención:** _____

1. Idioma materno: _____

2. Otro idioma:	Habla	Lee	Escribe	Comprende Lo que escucha	Ninguno
Inglés:	☐	☐	☐	☐	☐
Italiano:	☐	☐	☐	☐	☐
Otro idioma: _____	☐	☐	☐	☐	☐

3. Propósito con el que utiliza el idioma Inglés:

a. Académico ☐ **b. Social** ☐ **c. Entrenamiento** ☐ **otro:** _____

4. Fuera del ámbito académico, ¿En qué otro entorno tiene contacto con el inglés?

a. Familiar ☐ **b. Social** ☐

c. Medios de Comunicación :

Prensa ☐ **TV** ☐ **Internet** ☐ **Radio** ☐

Otros: _____

5. Frecuencia de utilización del inglés:

Siempre ☐ Frecuentemente ☐ Rara vez ☐ Nunca ☐

6. Considera que su actitud hacia el inglés es:

a. Positiva ☐ b. Negativa ☐ c. Indiferente ☐

7. ¿Cuenta con Internet residencial?

Si ☐ No ☐

8. ¿Utiliza usted el Internet con propósitos académicos?

Si ☐ No ☐

9. Calificación de la asignatura Inglés el año anterior: _____

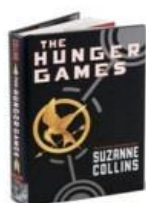
10. Life moves pretty fast, if you don't stop and look around once in a while, you could miss it. *Ferris Bueller*.

Translate the sentence:

Anexo 3: Instrumento: prueba de elementos de la comprensión lectora en inglés (diagnóstico del problema). Prueba en formato digital Google Drive.

Test de comprensión lectora en inglés.

Antes de leer el texto, trata de predecir el contenido observando el título y las imágenes. Título de la lectura: **The Hunger Games**.



1) ¿De qué se va a tratar el texto? (Ponderación 1 punto).

- ☐ El efecto positivo de las películas en imaginación de los adolescentes.
- ☐ Una revisión a un famoso libro y película llamada los juegos del hambre.
- ☐ Los problemas alimenticios presentados por adolescentes en la actualidad.
- ☐ Un análisis de la venta de libros electrónicos actualmente.

« Atrás Continuar »

Con la tecnología de
 Google Forms

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.
[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

Test de comprensión lectora en inglés.

Pulsa **F11** para salir del modo de pantalla completa

LECTURA

- (1) The hunger games is a book by the American author Suzanne Collins. It was published
(2) in 2008 and has sold millions of copies. It is the first book for young readers to sell a
(3) million electronic books and you can buy it in 26 different languages. The hunger
(4) games is now a very successful film. It made 152.5 million dollars in its first weekend
(5) in North America.
- (6) The story is set in the future, after the destruction of North America. The country is called
(7) Panem. There are twelve poor districts governed by the rich Capitol. There was a thirteenth
(8) district in the past but the Capitol destroyed them because they rebelled.
- (9) The Capitol organizes the hunger games every year to punish the districts. One boy and one
(10) girl aged 12 to 18 fight in a battle. Only one person will live. The chosen teenagers are called
(11) "tributes". The whole country must watch the games on television.
- (12) The story is about Katniss Everdeen, a sixteen-year-old girl. Her father died and now
(13) she has to kill animals for her family to eat. Her younger sister, Prim, is chosen to be
(14) a "tribute", but Katniss volunteers to go instead. The other "tribute" from District 12 is
(15) a boy named Peeta.
- (16) Where did the idea for The Hunger Games come from?
- (17) One night in 2003, Suzanne Collins was watching TV. It was at the time of the US
(18) invasion of Iraq. The only programmes she could find on TV were 'reality'
(19) programmes of young people competing to win a million dollars and news
(20) about the war. Suzanne says that the two things started to mix together in her head and
(21) she had the idea for The Hunger Games. She has always found news programmes
(22) of wars upsetting. When she was a child, her father was a pilot in the US airforce and
(23) he fought in Vietnam. It was a very frightening experience for her.

Adapted from: <http://learnenglish teens.britishcouncil.org/study-break/easy-reading/hunger-games-book-review-level-1>

Author: Brendan Dunne.

2) ¿Cuál de los siguientes grupos de palabras se encuentran presente en la lectura? (Ponderación 1 punto).

- ☐ Past - translate - airplane - money
☐ Baseball - action - believe - glory
☐ Languages - battle - animals - child
☐ Radio - Map - teacher - paper

« Atrás Continuar »

Con la tecnología de
 Google Forms

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.
[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

Test de comprensión lectora en inglés.



Página sin título

3) El propósito de la lectura es: (Ponderación 1 punto).

- ☐ Informar
- ☐ Explicar
- ☐ Argumentar
- ☐ Describir

4) ¿Qué género de texto es el que estás leyendo? (Ponderación 1 punto).

- ☐ Instructivo
- ☐ Narrativo
- ☐ Persuasivo
- ☐ Expositivo

5) ¿Por qué motivo el Capitolio organiza los juegos del hambre todos los años? (Ponderación 1 punto)

- ☐ to kill animals for her family to eat.
- ☐ to punish the districts.
- ☐ because there are no food.
- ☐ to sell a million electronic books.

6) ¿De dónde vino la idea para realización de los juegos del hambre? (Ponderación 1 punto).

- ☐ The destruction of North America.
- ☐ One boy and one girl aged 12 to 18 fight in a battle.
- ☐ Reality programmes of young people competing to win a million dollars and news about the war.
- ☐ Her travels around the world.

« Atrás

Continuar »

Con la tecnología de



Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

Test de comprensión lectora en inglés.

Página sin título

7) El tópico principal del texto es: (Ponderación 1 punto).

- ☐ El hambre
- ☐ Ventas de libros
- ☐ Una invasión
- ☐ Reseña de una historia de ficción.

8) ¿Cuál de los siguientes grupos de palabras están relacionados con el contenido de la lectura? (Ponderación 1 punto)

- ☐ Ship – computer – sister – communication
- ☐ Traffic – cars – sports – athletes
- ☐ Competition – writer – origins – story
- ☐ Food – politicians – internet – music

9) ¿Cuál de los siguientes extractos del texto se clasifica como la introducción del mismo? (Ponderación 1 punto).

- ☐ The Capitol organises the Hunger Games every year to punish the districts. One boy and one girl aged 12 to 18 fight in a battle. Only one person will live. The chosen teenagers are called “tributes”. The whole country must watch the games on television.
- ☐ The Hunger Games is a book by the American author Suzanne Collins. It was published in 2008 and has sold millions of copies. It is the first book for young readers to sell a million electronic books and you can buy it in 26 different languages. The Hunger Games is now a very successful film. It made 152.5 million dollars in its first weekend in North America.
- ☐ One night in 2003, Suzanne Collins was watching TV. It was at the time of the US invasion of Iraq. The only programmes she could find on TV were ‘reality’ programmes of young people competing to win a million dollars and news programmes about the war. Suzanne says that the two things started to mix together in her head and she had the idea for The Hunger Games.
- ☐ The story is about Katniss Everdeen, a sixteen-year-old girl. Her father died and now she has to kill animals for her family to eat. Her younger sister, Prim, is chosen to be a “tribute”, but Katniss volunteers to go instead. The other “tribute” from District 12 is a boy named Peeta.

« Atrás Continuar »

Con la tecnología de
 Google Forms

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.
[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

Test de comprensión lectora en inglés.

Pulsa **F11** para salir del modo de pantalla completa

Página sin título

10) Infiere la idea principal del texto: (Ponderación 2 puntos).

- ☐ There are twelve poor districts governed by the rich Capitol.
- ☐ The story is set in the future, after the destruction of North America.
- ☐ The hunger games is a successful book for young readers wrote by Suzanne Collins.
- ☐ The story is about Katniss Everdeen, a sixteen-year-old girl.

11) Identifica cual es el referente del pronombre "them" en la oración extraída de la lectura. (Ponderación 1 punto).

There was a thirteenth district in the past but the Capitol destroyed them because they rebelled.

- ☐ The past
- ☐ The Capitol
- ☐ A thirteenth district
- ☐ There was

12) Identifica cual es el referente del pronombre "she" en la oración extraída de la lectura. (Ponderación 1 punto).

The story is about Katniss Everdeen, a sixteen-year-old girl. Her father died and now she was to kill animals for her family to eat.

- ☐ Animals
- ☐ The story
- ☐ Her father
- ☐ Katniss Everdeen

« Atrás Continuar »

Con la tecnología de
 Google Forms

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.
[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

Test de comprensión lectora en inglés.

13) Lee la oración y trata de adivinar el significado de la palabra "buy". (Ponderación 1 punto).

It is the first book for young readers to sell a million electronic books and you can buy it in 26 different languages.

- ☐ Vender
- ☐ Comprar
- ☐ Alquilar
- ☐ Leer

14) Lee la oración y trata de adivinar el significado de la palabra "poor". (Ponderación 1 punto).

There are twelve poor districts governed by the rich Capitol.

- ☐ Bonito
- ☐ Independiente
- ☐ Grande
- ☐ Pobre

15) Lee el siguiente párrafo de la lectura e indica cual oración representa la idea principal del mismo. (Ponderación 1 punto).

The story is set in the future, after the destruction of North America. The country is called Panem. There are twelve poor districts governed by the rich Capitol. There was a thirteenth district in the past but the Capitol destroyed them because they rebelled.

- ☐ There are twelve poor districts governed by the rich Capitol.
- ☐ There was a thirteenth district in the past but the Capitol destroyed them because they rebelled.
- ☐ The country is called Panem.
- ☐ The story is set in the future, after the destruction of North America.

16) Lee el siguiente párrafo de la lectura e indica cual oración representa la idea principal del mismo. (Ponderación 1 punto).

The story is about Katniss Everdeen, a sixteen-year-old girl. Her father died and now she has to kill animals for her family to eat. Her younger sister, Prim, is chosen to be a "tribute", but Katniss volunteers to go instead. The other "tribute" from District 12 is a boy named Peeta.

- ☐ a) Her father died and now she has to kill animals for her family to eat.
- ☐ b) The story is about Katniss Everdeen, a sixteen-year-old girl.
- ☐ c) The other "tribute" from District 12 is a boy named Peeta.
- ☐ d) Her younger sister, Prim, is chosen to be a "tribute", but Katniss volunteers to go instead.

[« Atrás](#) [Continuar »](#)

Test de comprensión lectora en inglés.

Editar este documento

Página sin título

17. ¿Cuál de las cuatro opciones es una paráfrasis de la oración extraída del texto? (Ponderación 1 punto).

The story is set in the future, after the destruction of North America.

- ☐ The sequence is placed in the current days, and changes the life of human beings.
- ☐ The story is set in the future, after the destruction of North America.
- ☐ Their passion will save the destruction of North America
- ☐ The narration is placed in the future, next to the devastation of the north of America

18. ¿Cuál sería la conclusión para este texto? (Ponderación 2 puntos).

- ☐ The hunger games are one of the most successful book and films nowadays.
- ☐ When she was a child, her father was a pilot in the US airforce and he fought in Vietnam.
- ☐ Her younger sister, Prim, is chosen to be a "tribute", but Katniss volunteers to go instead.
- ☐ It is the first book for young readers to sell a million electronic books and you can buy it in 26 different languages.

« Atrás

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Con la tecnología de



Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

Adaptado de Prepo, Y. (2012). *Design of an English for Specific Purposes Action Plan to improve reading and comprehension skills for computer related information technology student majors*. (Tesis maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay).

212

The Maine School LIBRARY

Reading for the future

OPENING HOURS

MONDAY 09:00 - 17:00

TUESDAY 09:00 - 17:00

WEDNESDAY 09:00 - 20:00

THURSDAY 09:00 - 17:00

FRIDAY 08:00 - 15:00

SATURDAY 09:00 - 12:00

SUNDAY CLOSED

LIBRARY RULES

All students **must** have a library card.

Computers are for schoolwork only.

No food or drink in the library.

No running or shouting in the library.

Mobile phones must be off.

Students can borrow 3 books at one time.

Thank you!

5) 5.1. Lea la información suministrada en el texto digital y responda la segunda pregunta relacionada con el mismo. 5.2. Segunda pregunta: ¿Qué deben tener todos los estudiantes?. 5.3. Utilice el diccionario en línea Larousse como recurso de apoyo y haga clic en el hipervínculo suministrado debajo para responder la pregunta anterior (Ponderación 1 pt.).

Diccionario en línea: <http://www.larousse.com/es/diccionarios/ingles-espanol>

- ☐ Tres libros
- ☐ Comidas y bebidas
- ☐ Computadoras
- ☐ Carnet de biblioteca

6) 6.1. Según su función en el contexto, traduzca las palabras con forma "-ing" presentadas en el texto digital en inglés: Reading - Opening - Running - Shouting. 6.2. Use el diccionario en línea Wordreference como recurso de apoyo y haga clic en el hipervínculo suministrado debajo (Ponderación 1 pt.).

Diccionario en línea: <http://www.wordreference.com/es/en/translation.asp>

- ☐ Leyendo - Abriendo - Corriendo - Gritando
- ☐ Leer - Abrir - Correr - Gritar
- ☐ Leyendo - Apertura - Corriendo - Gritar
- ☐ Lectura - Apertura - Correr - Gritar

7) ¿Cuál es el propósito del texto digital en inglés suministrado en la imagen de la pregunta número cuatro (The Maine school library)? (Ponderación 1 pt.).

- ☐ Argumentar
- ☐ Narrar
- ☐ Informar
- ☐ Describir

« Atrás

Continuar »

11) Tercera pregunta: ¿Que es ella para él? (Ponderación 1 pt.).

- ☐ Su amor
- ☐ Su tesoro
- ☐ Su amiga
- ☐ Su hermana

12) 12.1. Clickee en el hipervínculo suministrado para acceder al traductor en línea.
12.2. Escriba la información suministrada en el título de la imagen en el traductor en línea. 12.3. Con ayuda de ese traductor en línea seleccione la respuesta que corresponde a la traducción correcta del título de la imagen que se presenta (Ponderación 1 pt.).

Traductor en línea: <https://translate.google.co.ve/>

- ☐ Abordar el avión con bolsas está permitido por la ley
- ☐ Comprar durante el abordaje del avión está permitido por la ley
- ☐ Abordar el avión con sus compras está permitido por la ley
- ☐ Comprar en el avión está permitido por la ley



« Atrás

Continuar »

Con la tecnología de
 Google Forms

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.
[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

15) 15.1. Clickee en el siguiente hipervínculo para acceder a la revista digital y luego realice lo siguiente: 15.2. Según la introducción de la revista digital los desperdicios electrónicos se refieren a...?. (Ponderación 2 pts.).

Revista digital construida en un Wiki:

<https://scienceandsociety3030.wikispaces.com/Electronic+Waste>

- ☐ La electrónica que ha llegado al final de su vida útil, algunas veces esta puede seguir siendo funcional, a menudo puede encontrarse en la categoría de basura peligrosa.
- ☐ Los residuos industriales que se han venido acumulando en la rivera de los ríos, ocasionando problemas ambientales.
- ☐ Los desperdicios sólidos que sobrepasan la capacidad de almacenamiento, ocupando mucho espacio en nuestras ciudades.
- ☐ Las sustancias químicas encontradas en el aire debido a la contaminación por dióxido de carbono que está ocasionando el efecto invernadero en nuestro planeta.

16) 16.1. Determine el referente del pronombre "they" en la siguiente oración extraída de la revista digital (Ponderación 2 pts.).

Electronic waste, or e-waste, refers to electronics when they have come to the end of their useful life. Traductor en línea de Google: <https://translate.google.co.ve/>

- ☐ Electronic Waste
- ☐ E-waste
- ☐ Electronics
- ☐ Life

« Atrás

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Con la tecnología de
 Google Forms

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.
[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

Anexo 5: Instrumento de validación de la prueba para determinar la incidencia de las herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN ENSEÑANZA DEL INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA



INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

Estimada profesor(a), yo **José Rafael Meléndez González**, titular de la cédula de identidad N° V-18.843.204; me dirijo a usted, con la finalidad de solicitar su colaboración en la revisión, evaluación y validación de contenido del instrumento, dada a su experiencia en el área de enseñanza en inglés como lengua extranjera. El mismo será aplicado como pretest y posttest en la investigación titulada “Incidencia de herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés en estudiantes de educación media técnica”, que estoy desarrollando para el programa de postgrado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Esta investigación es tutorada por la **Msc. Ana Fernández**, titular de la cédula de identidad: 9.136.556. El objetivo de la investigación es determinar la incidencia de las herramientas Web 2.0 en la comprensión de textos digitales en inglés por parte de los estudiantes de 4to año de Educación Media Técnica pertenecientes a la UECP “Nuestra Señora de Coromoto” “Fe y Alegría” de Acarigua, estado Portuguesa. Para el logro del mismo, se suscribe el estudio al enfoque cuantitativo bajo un diseño de campo. Se trata de una investigación cuasi experimental por lo cual, tanto la muestra que conformará el grupo experimental, así como el grupo control, presentarán una prueba en dos momentos distintos. Este instrumento se ha diseñado en Drive y consta de 16 (dieciséis) enunciados con cuatro alternativas de respuesta.

Agradecido con su ayuda y valiosa colaboración quedo en su entera disponibilidad para responder cualquier duda referente a la prueba y al instrumento de

validación a través del teléfono 0424-5742123 y el correo electrónico: joser_melendez@hotmail.com.

Enlace de la prueba digital en formato Drive:

<https://docs.google.com/forms/d/1agxUywzal7y0T7jG6BCXTLU1CQRnnWyH6dsKRsoyeNI/formResponse>

Actividades de pre-lectura de la prueba:

Enunciado 1:

Este ejercicio está dedicado a iniciar el proceso de lectura en lengua extranjera dentro de la prueba, fomentando la traducción de un extracto corto de un texto digital en inglés que será presentado más adelante. Así mismo, permitir la práctica de los falsos cognados mediante el uso del diccionario en línea Cambridge.

Enunciado 2:

En esta actividad se busca trabajar la inferencia de contenido en el texto digital en lengua extranjera, con el apoyo del diccionario en línea Larousse.

Enunciado 3:

Se pretende practicar el significado de los verbos modales, que existen en el texto digital en inglés a presentar, usando el diccionario en línea Wordreference.

Actividades de lectura:

Enunciado 4:

Esta actividad busca poner en práctica la técnica de lectura del escaneo (*Scanning*) para lograr detectar información específica en lengua extranjera y fomentar el uso del diccionario en línea.

Enunciado 5:

Este ejercicio pretende fomentar la aplicación de la técnica del *Scanning* para la practicar la detección de información específica en lengua extranjera y el uso del diccionario en línea.

Enunciado 6:

El ejercicio plantea presentar diferentes usos del sufijo inglés “ING” con el fin de practicar las distintas formas en contextos gramaticales distintos mediante el apoyo del diccionario en línea.

Enunciado 7:

Determinar el propósito de la lectura presentada en la imagen para practicar la identificación de propósito de textos digitales en lengua extranjera.

Enunciado 8:

En esta actividad se emplean los hipervínculos a imágenes representativas de profesiones y ocupaciones, como recurso tecnológico, para practicar el uso de referentes en la lectura de lengua extranjera.

Enunciado 9, 10, 11:

En los enunciados 9, 10 y 11 se presenta el video cargado en la plataforma Youtube con subtítulos intralingüísticos para ejercitar la velocidad de lectura en lengua extranjera, así como para fomentar la adquisición de nuevas unidades léxicas y frases en inglés.

Enunciado 12:

Mediante la presentación de una imagen digital relacionada con el aeropuerto, los estudiantes deberán traducir la información en voz pasiva presentada en el título apoyándose en el traductor en línea de Google.

Enunciado 13:

En esta actividad se muestra una imagen digital relacionada con los desperdicios electrónicos que contiene una interrogante con su respectiva respuesta en inglés. Analizando la traducción de la interrogante contestarán la pregunta de comprensión determinando la definición adecuada de los desperdicios electrónicos. Los estudiantes pueden apoyarse en el traductor en línea Babylon.

Actividades de postlectura:

Enunciado 14:

Los estudiantes deben revisar una revista digital en inglés referente a la lectura anterior (desperdicios electrónicos) presentada a través de un hipervínculo que conlleva a un Wiki específicamente *Wikispaces*. Luego de esto, ellos deben aplicar la técnica de lectura del *Skimming* para lograr determinar los componentes de los desperdicios electrónicos.

Enunciado 15:

Los estudiantes leerán la introducción de la revista digital en inglés presentada en *Wikispaces* (la misma de la actividad anterior) para activar la técnica del *Skimming* y determinar cuál de las cuatro opciones es la traducción apropiada de un extracto de la misma

Enunciado 16:

Este ejercicio plantea suministrar una oración extraída del texto en inglés suministrado en la revista digital de *Wikispaces* (la misma de las actividades anteriores). Todo esto con la intención de practicar el uso de los pronombres como instrumentos de cohesión en la lectura de lengua extranjera.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN CUALITATIVO

Por favor, marque con una equis “X” la opción que considere apropiada. De ser necesario exprese sus observaciones.

ACTIVIDAD 1:

A partir del siguiente título de un texto digital en inglés: *The Maine school library*, realice lo siguiente:

1.1. Use el diccionario en línea Cambridge como recurso de apoyo y haga clic en el hipervínculo suministrado debajo.

1.2. Seleccione de las cuatro (04) opciones la alternativa que corresponda a la traducción que usted daría de ese título (Ponderación 1 pt).

Diccionario en línea: <http://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/>

La librería de la escuela Maine.

La principal biblioteca de la escuela.

La biblioteca de la escuela Maine.

La librería principal de la escuela.

Numero de enunciado	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Observaciones
Enunciado 1					
Precisión en la redacción del enunciado.					
Accesibilidad a la herramienta de apoyo Web 2.0 a través del hipervínculo.					
Exactitud de las opciones de respuesta.					
Relevancia del contenido de acuerdo con el nivel de los estudiantes.					

Coherencia con el objetivo de la investigación.					
Posición del enunciado respecto a la prueba. (prelectura, lectura, postlectura).					

ACTIVIDAD 2:

A partir del mismo título presentado en el enunciado 1: *The Maine school library*, realice las siguientes actividades:

2.1. Use el diccionario en línea Wordreferences como recurso de apoyo y haga clic en el hipervínculo suministrado debajo. 2.2. Seleccione cuál de las cuatro (04) opciones responde a la inferencia que usted realizaría sobre el contenido del texto (Ponderación 1 pt.).

Diccionario en línea: <http://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/>

- a) La librería de la escuela Maine.
- b) La principal biblioteca de la escuela.
- c) La biblioteca de la escuela Maine.
- d) La librería principal de la escuela.

Numero de enunciado	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Observaciones
Enunciado 2					
Precisión en la redacción del enunciado.					
Accesibilidad a la herramienta de apoyo Web 2.0 a través del hipervínculo.					
Exactitud de las opciones					

de respuesta.					
Relevancia del contenido de acuerdo con el nivel de los estudiantes.					
Coherencia con el objetivo de la investigación.					
Posición del enunciado respecto a la prueba. (prelectura, lectura, postlectura).					

ACTIVIDAD 3:

3.1. Utilice el diccionario en línea Larousse como recurso de apoyo y haga clic el hipervínculo suministrado debajo.

3.2. Determine cuáles son las traducciones adecuadas de los siguientes verbos modales extraídos del texto digital en inglés que se presentará más adelante en la prueba: Must - Can (Ponderación 1 pt.).

Diccionario en línea: <http://www.wordreference.com/es/en/translation.asp>

- a) El texto tratará sobre las reglas de la escuela Maine
- b) El texto tratará sobre las principales bibliotecas escolares
- c) El texto tratará sobre las reglas de la biblioteca de la escuela Maine
- d) El texto tratará sobre las mayores librerías del distrito

Numero de enunciado	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Observaciones
Enunciado 3					
Precisión en la redacción del enunciado.					

Accesibilidad a la herramienta de apoyo Web 2.0 a través del hipervínculo.					
Exactitud de las opciones de respuesta.					
Relevancia del contenido de acuerdo con el nivel de los estudiantes.					
Coherencia con el objetivo de la investigación.					
Posición del enunciado respecto a la prueba. (prelectura, lectura, postlectura).					

ACTIVIDAD 4:

4.1. Use el diccionario en línea como recurso de apoyo.

4.2. Aplique la técnica del escaneo (*Scanning*) para detectar información específica.

4.3. Responda las preguntas referentes a la imagen presentada en esta actividad.

4.4. Primera pregunta: ¿Cuáles objetos están prohibidos dentro de la biblioteca?

4.5. Apóyese en el diccionario en línea Cambridge como recurso de apoyo y haga clic en el hipervínculo suministrado debajo para responder la pregunta anterior (Ponderación 1 pt.).

Diccionario en línea: <http://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/>

a) Computadoras

b) Comidas y bebidas

c) Teléfonos celulares

d) Libros

Numero de enunciado	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Observaciones
Enunciado 4					
Precisión en la redacción del enunciado.					
Accesibilidad a la herramienta de apoyo Web 2.0 a través del hipervínculo.					
Exactitud de las opciones de respuesta.					
Relevancia del contenido de acuerdo con el nivel de los estudiantes.					
Coherencia con el objetivo de la investigación.					
Posición del enunciado respecto a la prueba. (prelectura, lectura, postlectura).					

ACTIVIDAD 5:

5.1. Lea la información suministrada en el texto digital y responda la segunda pregunta relacionada con el mismo.

5.2. Segunda pregunta: ¿Qué deben tener todos los estudiantes?

5.3. Utilice el diccionario en línea Larousse como recurso de apoyo y haga clic en el hipervínculo suministrado debajo para responder la pregunta anterior (Ponderación 1 pt.).

Diccionario en línea: <http://www.larousse.com/es/diccionarios/ingles-espanol>

- a) Tres libros
- b) Comidas y bebidas
- c) Computadoras
- d) Carnet de biblioteca

Numero de enunciado	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Observaciones
Enunciado 5					
Precisión en la redacción del enunciado.					
Accesibilidad a la herramienta de apoyo Web 2.0 a través del hipervínculo.					
Exactitud de las opciones de respuesta.					
Relevancia del contenido de acuerdo con el nivel de los estudiantes.					
Coherencia con el objetivo de la investigación.					
Posición del enunciado respecto a la prueba. (prelectura, lectura, postlectura).					

ACTIVIDAD 6:

6.1. Según su función en el contexto, traduzca las palabras con forma "-ing" presentadas en el texto digital en inglés: Reading - Opening - Running - Shouting.

6.2. Use el diccionario en línea Worldreferences como recurso de apoyo y haga clic en el hipervínculo suministrado debajo (Ponderación 1 pt.).

Diccionario en línea: <http://www.wordreference.com/es/en/translation.asp>

a) Leyendo - Abriendo - Corriendo – Gritando

b) Leer - Abrir - Correr – Gritar

c) Leyendo - Apertura - Corriendo - Gritar

d) Lectura - Apertura - Correr - Gritar

Numero de enunciado	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Observaciones
Enunciado 6					
Precisión en la redacción del enunciado.					
Accesibilidad a la herramienta de apoyo Web 2.0 a través del hipervínculo.					
Exactitud de las opciones de respuesta.					
Relevancia del contenido de acuerdo con el nivel de los estudiantes.					
Coherencia con el objetivo de la investigación.					
Posición del enunciado respecto a la prueba. (prelectura, lectura, postlectura).					

ACTIVIDAD 7:

7) ¿Cuál es el propósito del texto digital en inglés suministrado en la imagen de la pregunta número cuatro (The Maine school library)? (Ponderación 1 pt.).

- a) Argumentar
- b) Narrar
- c) Informar
- d) Describir

Numero de enunciado	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Observaciones
Enunciado 7					
Precisión en la redacción del enunciado.					
Exactitud de las opciones de respuesta.					
Relevancia del contenido de acuerdo con el nivel de los estudiantes.					
Coherencia con el objetivo de la investigación.					
Posición del enunciado respecto a la prueba. (prelectura, lectura, postlectura).					

ACTIVIDAD 8:

8.1. Después de ingresar a la página Web que se te suministra debajo, complete la actividad con hipervínculos en las imágenes.

8.2. Clickee en el siguiente hipervínculo para dirigirse a la actividad propuesta.

Actividad con hipervínculos en las imágenes:

http://www.edicionescalycanto.cl/virtual/hiper_ing3/Hiper_ING3/-hipertexto/globalenglish3/unit3.html

8.3. Determine cuáles de los siguientes grupos de profesiones u ocupaciones son los correspondientes a trabajos de tiempo completo según el ejercicio suministrado, debe arrastrar las imágenes utilizando los hipervínculos al recuadro al cual pertenecen. (Ponderación 1 pt.).

a) Pizza deliver, waiter, bar-tender, wizard.

b) Journalist, receptionist, secretary, clown.

c) Police officer, bus driver, actor, accountant.

d) Chemist, teacher, doctor, engineer.

Numero de enunciado	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Observaciones
Enunciado 8					
Precisión en la redacción del enunciado.					
Accesibilidad a la herramienta de apoyo Web 2.0 a través del hipervínculo.					
Exactitud de las opciones de respuesta.					
Relevancia del contenido de acuerdo con el nivel de los estudiantes.					
Coherencia con el objetivo de la investigación.					
Posición del enunciado respecto a la prueba. (prelectura, lectura, postlectura).					

ACTIVIDAD 9, 10, 11:

9.1. Reproduzca el vídeo que aparece a continuación y realice las siguientes actividades:

9.2 A través del hipervínculo en la parte superior del video acceda a YouTube y expanda la imagen de pantalla.

9.3. Active los subtítulos intralingüísticos.

9.4. Responda las siguientes preguntas:

1: ¿Cómo está el clima? (Ponderación 1 pt.).

- a) Húmedo
- b) Caliente
- c) Maravilloso
- d) Lluvioso

2: ¿De qué color es la arena? (Ponderación 1 pt.).

- a) Marrón
- b) Gris
- c) Roja
- d) Blanca

3: ¿Que es ella para él? (Ponderación 1 pt.).

- a) Su amor
- b) Su tesoro
- c) Su amiga
- d) Su hermana

Numero de enunciado	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Observaciones
Enunciado 9, 10 y 11					
Precisión en la redacción del enunciado.					
Accesibilidad a la herramienta de apoyo Web 2.0 a través del hipervínculo.					
Exactitud de las opciones de respuesta.					
Relevancia del contenido de acuerdo con el nivel de los estudiantes.					
Coherencia con el objetivo de la investigación.					
Posición del enunciado respecto a la prueba. (prelectura, lectura, postlectura).					

ACTIVIDAD 12:

12.1. Clickee en el siguiente link para acceder al traductor en línea

12.2. Escriba la información suministrada en el título de la imagen en el traductor en línea.

12.3. Seleccione la respuesta que corresponde a la traducción correcta del título de la imagen que se presenta (Ponderación 1 pt.).

Traductor en línea: <https://translate.google.co.ve/a>

a) Abordar el avión con bolsas está permitido por la ley

b) Comprar durante el abordaje del avión está permitido por la ley

c) Abordar el avión con sus compras está permitido por la ley

d) Comprar en el avión está permitido por la ley

Numero de enunciado	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Observaciones
Enunciado 12					
Precisión en la redacción del enunciado.					
Accesibilidad a la herramienta de apoyo Web 2.0 a través del hipervínculo.					
Exactitud de las opciones de respuesta.					
Relevancia del contenido de acuerdo con el nivel de los estudiantes.					
Coherencia con el objetivo de la investigación.					
Posición del enunciado respecto a la prueba. (prelectura, lectura, postlectura).					

ACTIVIDAD 13:

13.1. Clickee en el siguiente link para acceder al traductor en línea Babylon y luego:

13.2. Traduzca la información dada en la imagen.

13.3. Responda la siguiente pregunta: ¿Qué es el desperdicio electrónico? (Ponderación 2 pts.).

Traductor en línea: <http://traductor.babylon.com/>

- a) Es la electrónica apilada y olvidada
- b) Es la electrónica no querida y no usada
- c) Es la electrónica vieja y marginada
- d) Es la electrónica chatarra y acumulada

Numero de enunciado	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Observaciones
Enunciado 13					
Precisión en la redacción del enunciado.					
Accesibilidad a la herramienta de apoyo Web 2.0 a través del hipervínculo.					
Exactitud de las opciones de respuesta.					
Relevancia del contenido de acuerdo con el nivel de los estudiantes.					
Coherencia con el objetivo de la evaluación.					
Posición del enunciado respecto a la prueba. (prelectura, lectura, postlectura).					

ACTIVIDAD 14:

- 14.1. Pulse el hipervínculo que conduce a una revista digital construida en un Wiki.
- 14.2. Determine los componentes de los desperdicios electrónicos. (Ponderación 2 pts.).

Revista digital construida en un Wiki:

<https://scienceandsociety3030.wikispaces.com/Electronic+Waste>

- a) The electronic waste is made of iron, and its composition is heavy.
- b) The electronic waste is made of plastic, and its composition is very simple.
- c) The electronic waste is made of varied materials, and some of its components are toxic.
- d) The electronic waste is made of biodegradable materials.

Numero de enunciado	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Observaciones
Enunciado 14					
Precisión en la redacción del enunciado.					
Accesibilidad a la herramienta de apoyo Web 2.0 a través del hipervínculo.					
Exactitud de las opciones de respuesta.					
Relevancia del contenido de acuerdo con el nivel de los estudiantes.					
Coherencia con el objetivo de la investigación.					
Posición del enunciado respecto a la prueba. (prelectura, lectura, postlectura).					

ACTIVIDAD 15:

15.1. Clickee en el siguiente hipervínculo para acceder a la revista digital y luego realice lo siguiente:

15.2. Según la introducción de la revista digital los desperdicios electrónicos se refieren a...?. (Ponderación 2 pts.).

Revista digital construida en un Wiki:

<https://scienceandsociety3030.wikispaces.com/Electronic+Waste>

a) La electrónica que ha llegado al final de su vida útil, algunas veces esta puede seguir siendo funcional, a menudo puede encontrarse en la categoría de basura peligrosa.

b) Los residuos industriales que se han venido acumulando en la rivera de los ríos, ocasionando problemas ambientales.

c) Los desperdicios sólidos que sobrepasan la capacidad de almacenamiento, ocupando mucho espacio en nuestras ciudades.

d) Las sustancias químicas encontradas en el aire debido a la contaminación por dióxido de carbono que está ocasionando el efecto invernadero en nuestro planeta.

Numero de enunciado	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Observaciones
Enunciado 15					
Precisión en la redacción del enunciado.					
Accesibilidad a la herramienta de apoyo Web 2.0 a través del hipervínculo.					
Exactitud de las opciones de respuesta.					
Relevancia del contenido de acuerdo con el nivel de los estudiantes.					

Coherencia con el objetivo de la investigación.					
Posición del enunciado respecto a la prueba. (prelectura, lectura, postlectura).					

ACTIVIDAD 16:

16.1. Determine el referente del pronombre "they" en la siguiente oración extraída de la revista digital (Ponderación 2 pts.).

Electronic waste, or e-waste, refers to electronics when they have come to the end of their useful life. Traductor en línea de Google: <https://translate.google.co.ve/>

- a) Electronic Waste
- b) E-waste
- c) Electronics
- d) Life

Enunciado 16	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Observaciones
Precisión en la redacción del enunciado.					
Accesibilidad a la herramienta de apoyo Web 2.0 a través del hipervínculo.					
Exactitud de las opciones de respuesta.					
Relevancia del contenido de acuerdo con el nivel de los estudiantes.					

Coherencia con el objetivo de la investigación.	X				
Posición del enunciado respecto a la prueba. (prelectura, lectura, postlectura).	X				

Apreciación cualitativa:

El instrumento contiene los elementos necesarios para evaluar la comprensión lectora del grupo de estudiantes objeto de este estudio, las herramientas TIC propuestas son las convenientes de acuerdo al objetivo indicado.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN CUANTITATIVO

Por favor, marque con una equis “X” la opción que considere debe aplicarse en cada enunciado de la prueba. De ser necesario exprese sus observaciones.

Numero de enunciado	Dejar	Modificar	Eliminar	Observaciones
Enunciado 1				
Enunciado 2				
Enunciado 3				
Enunciado 4				
Enunciado 5				

Enunciado 6				
Enunciado 7				
Enunciado 8				
Enunciado 9, 10, 11				
Enunciado 12				
Enunciado 13				
Enunciado 14				
Enunciado 15				
Enunciado 16				

Tomando en cuenta su evaluación cualitativa y cuantitativa se le plantea la siguiente interrogante: ¿Aprueba usted la validez de experto del instrumento?
(marcar con una equis “X” su decisión)

Si	No	Comentarios

Datos del experto evaluador.

Evaluado por:

Nombres y Apellidos:

C.I.:

Nivel académico:

Institución donde trabaja:

Cargo que desempeña:

Fecha:

Firma:

Anexo 6: Guion instruccional.

	UNIVERSIDAD DE CARABOBO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DIRECCIÓN DE POSTGRADO ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	
Autor: Prof. José R. Meléndez. Tutora: Msc. Ana A. Fernández.		
Sesión 1: Lecturas digitales en inglés utilizando diccionarios bilingües en línea.		
Objetivo: Usar diccionarios bilingües en línea para la agilización del proceso de decodificación automática y de predicción del significado de las palabras según el contexto en inglés.		
Rationale: El principal fin es lograr decodificación automática en inglés por parte de los estudiantes de educación media técnica. El uso correcto del diccionario en línea permitirá tener a su disposición una guía con miles de palabras, pronunciaciones, ejemplos de usos de palabras o frases en diferentes contextos, definiciones, función gramatical, conjugaciones, entre otros. Estos elementos servirán de herramienta en el proceso de decodificación automática y de predicción del significado de las palabras según el contexto en inglés.		
Duración de la sesión: 2 horas		
Recursos físicos: computadora, modem, mesa, silla, aire acondicionado.		
		

Recursos digitales: Internet, Linux, diccionarios en línea, textos digitales, Edmodo, correo electrónico.

Diccionarios en línea a utilizar:

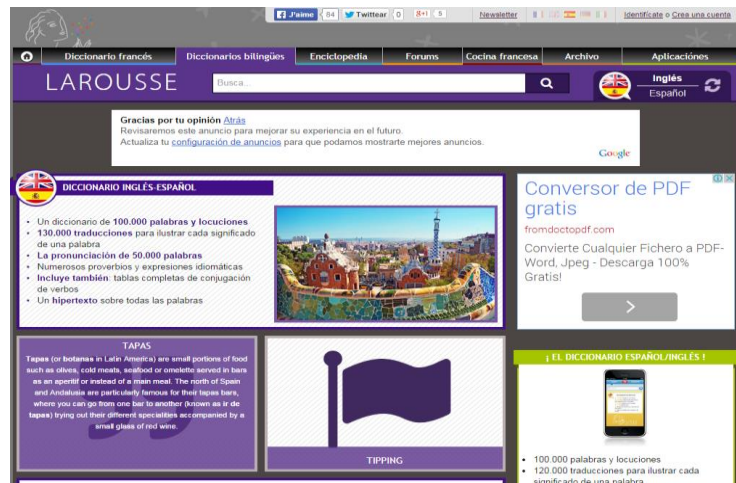
Cambridge online dictionaries:

<http://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/>



Larousse online dictionary:

<http://www.larousse.com/es/diccionarios/ingles-espanol>



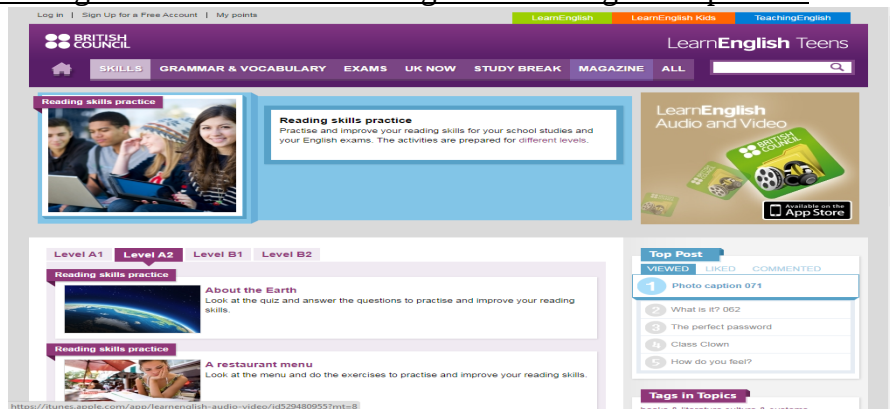
Wordreference.com - online language dictionary:

<http://www.wordreference.com/es/en/translation.asp>



Páginas Web a utilizar:

Página de enseñanza de inglés para adolescentes del British Council:
<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice>



Red social Edmodo:

<https://www.edmodo.com/?language=es>

Descripción del grupo de trabajo: el grupo está conformado por 21 estudiantes pertenecientes al 4to año de educación media técnica, de la Unidad Educativa Colegio Privado Fe y Alegría “Nuestra Señora de Coromoto”, ubicado en la ciudad de Acarigua, estado Portuguesa.

Descripción de la actividad:

Primer momento:

Por ser la primera sesión de trabajo con los estudiantes del grupo experimental se suministrará información acerca de los textos digitales en idioma inglés por ejemplo: definiciones, usos, fuentes de acceso a dicho tipo de textos, entre otros. Antes de empezar con la sesión de trabajo, es importante asumir que no todos los estudiantes tienen conocimientos previos de ¿qué es un diccionario en línea? Por lo tanto, en este proceso se explicarán todos los elementos que conforman el diccionario en línea.

Partes que conforman un diccionario en línea:

1. La búsqueda de entradas.
2. Selector de idiomas.
3. Pronunciación en símbolos fonéticos.
4. Información semántica: definiciones, pautas de ordenamiento según del contexto, palabras relacionadas.
5. La categoría gramatical: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, etc.
6. *Speaker*: este tiene la finalidad de pronunciar la palabra en el idioma objetivo en este caso el inglés.

Descripción grafica de las partes del diccionario en línea:

Cambridge online dictionaries:

The screenshot shows the Cambridge Dictionaries Online interface. At the top, the browser address bar displays the URL dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/love_1. The page header includes the Cambridge Dictionaries Online logo and a language selector set to 'Español'. A search bar contains the text 'Search español-inglés', and a dropdown menu shows 'español-inglés' selected. Below the search bar, there are social media links for Facebook and Twitter, and a section for 'Conversor de PDF gratis'. The main content area features the word 'love' with its translations and definitions. The definitions are listed in a box, with the first definition highlighted. The page also includes a sidebar with social media statistics and a section for 'Más traducciones en español de "love"'. The bottom right corner features a cartoon illustration of a character with a speech bubble that says 'PHRASAL VERBS HORROR!'.

1

2

3

4

5

love

Conéctate con Amigos y Familiares

Traducción en español de "love"

See all translations

1.90 m Likes

67.50 k Followers

2.27 k Fans

Add Cambridge dictionaries to your browser to your website

Más traducciones en español de "love"

love verb

Ver todos los resultados »

PHRASAL VERBS HORROR!

Fuente: <http://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/>

Larousse online dictionary:

The screenshot shows the Larousse online dictionary website. The browser address bar displays the URL: www.larousse.com/es/diccionarios/ingles-espanol/love/21000. The website has a navigation bar with links: Diccionario francés, Diccionarios bilingües, Enciclopedia, Forums, Cocina francesa, Archivo, and Aplicaciones. Below this is a search bar with the text "Busca..." and a magnifying glass icon. To the right of the search bar is a language selector showing "Inglés" and "Español". Below the search bar is a banner for "Give abused and neglected children a voice. Yours." with a photo of a young girl. On the left side, there is a sidebar with a language selector (Inglés/Español) and a list of search results. The main content area shows the definition of "love" [lav] with several numbered entries: 1. [generally] amor m, 2. [liking, interest] pasión f, 3. [inf] [form of address] cariño m, and 4. TENNIS. To the right of the main content area is an advertisement for "FREE Online Courses" by Rubicon Project, with the text "Get the skills you need to land the job you want. START LEARNING NOW".

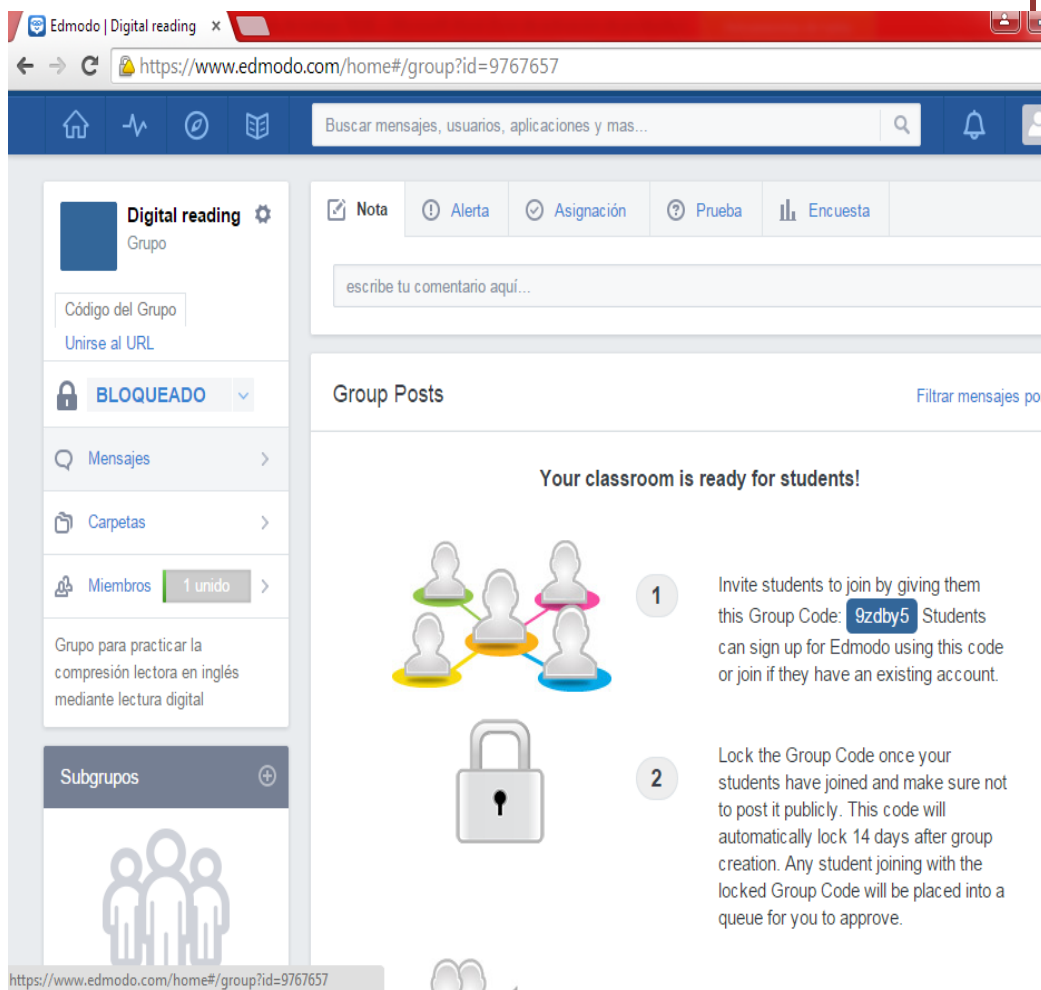
Fuente: <http://www.larousse.com/es/diccionarios/ingles-espanol>

La práctica introductoria será realizada utilizando texto digital apoyándose con los diccionarios en línea. En esta los participantes deberán traducir 10 palabras del inglés al español utilizando el recurso digital señalado. Cabe destacar que estas palabras estarán relacionadas directamente con el texto digital posterior. Las mismas son: *weather, journey, ancient, explore, lion, can, discover, how, trekking, wildlife*. Esto con el fin de practicar la decodificación automática en el idioma inglés.

En este primer momento de trabajo será estructurado un grupo en línea en la red social Edmodo, el cual permitirá agrupar a todos los estudiantes del grupo

experimental en un entorno virtual y compartir la información e inquietudes que puedan tener los estudiantes, así como establecer comunicación las 24 horas del día.

Grupo establecido en la red social edmodo:



Fuente: <https://www.edmodo.com/home#/group?id=9767657>

Segundo momento:

En este momento de la sesión de trabajo se presentará un texto digital seleccionado de la página de lecturas para adolescentes del *British Council*. Esta lectura está titulada *time for an adventure*. El objetivo es practicar la comprensión lectora de textos digitales en inglés apoyándose en diccionarios en línea. Los estudiantes traducirán palabras específicas de un extracto de este texto digital utilizando sus conocimientos previos del idioma, pero sin dejar de lado el apoyo que puedan obtener del recurso digital antes mencionado para ejercitar la decodificación automática del inglés.

Texto digital de la actividad principal:

Time for an adventure?

Are you a bit bored with your nine-to-five routine? Have a look at our exciting range of holidays and decide what type of adventure you'd like.

Activity holidays Our activity holidays are for everyone, people who love danger or who just like sports. We have a huge variety of water, snow or desert holidays. We'll take you SCUBA diving in the Red Sea or kayaking and white water rafting in Canada. If you prefer snow, you can try skiing or snowboarding in the Alps or even igloo-building. For those who like warmer weather, we also have sandboarding (the desert version of skateboarding) or camel safaris.



Polar expeditions Take a cruise to Antarctica or the northern Arctic; explore a land of white natural beauty and wonderful wildlife. Our experts will explain everything about the two poles as you watch the penguins in Antarctica or whales and polar bears in the Arctic. There's no greater adventure than travelling to the ends of the earth.



Cultural journeys Our cultural journeys will help you discover the secrets of distant places such as India, Thailand or Egypt. Explore their history by visiting temples, palaces and ancient ruins. You can also get to know how people live in the modern world by exploring markets, eating exotic foods and meeting local people.

Trekking tours We have trekking holidays to famous places, such as Machu Picchu or the Everest Base Camp Trek, as well as some nearer to home, for example in the Highlands of Scotland. You don't need to be very sporty, just fairly fit. You'll have a great time enjoying nature with a group of new friends. Some of the holidays include camping, but we'll transport the tents for you!



Wildlife holidays We organise small group tours to get closer to nature in Africa, Asia or South America. Go on safari in Africa and watch lions and giraffes. Meet the famous turtles of the Galapagos Islands. Look for tigers in India, or take an elephant safari in Sri Lanka. We use local guides and stay in a range of accommodation, from tents to tree houses.



Fuente: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/adventure-travel>

Extracto seleccionado del texto digital:

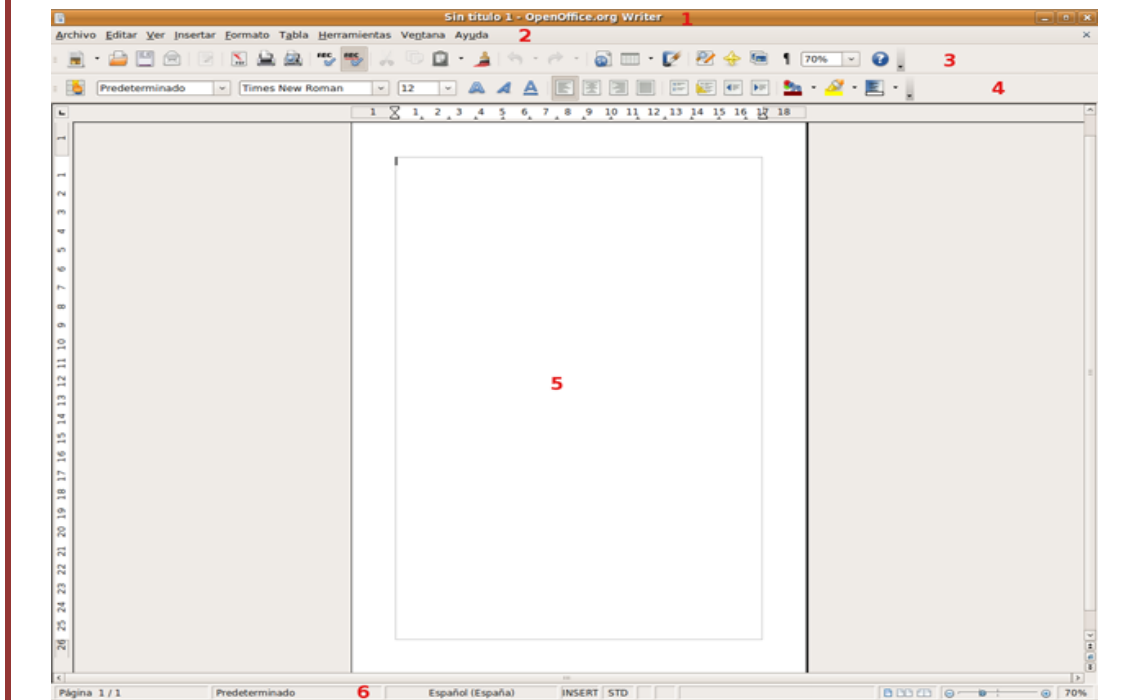


Activity holidays Our activity holidays are for everyone, people who love danger or who just like sports. We have a huge variety of water, snow or desert holidays. We'll take you SCUBA diving in the Red Sea or kayaking and white water rafting in Canada. If you prefer snow, you can try skiing or snowboarding in the Alps or even igloo-building. For those who like warmer weather, we also have sandboarding (the desert version of skateboarding) or camel safaris.



En esta actividad los estudiantes deberán seleccionar 20 palabras. Estas serán registradas en una hoja de trabajo de Linux. Posteriormente decodificarán el significado de las mismas utilizando el diccionario en línea y conocimientos previos. La decodificación automática es una estrategia de lectura utilizada en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Hoja de trabajo de Linux:



No obstante, toda la información recabada de la actividad práctica será enviada al grupo en línea de Edmodo.

Tercer momento:

Se le solicitará agrupar las palabras relacionada con el texto digital trabajada en la actividad principal según su categoría gramatical. Estas se registrarán en una tabla de función gramatical. El diccionario en línea permitirá agilizar la predicción del significado de las palabras según el contexto en inglés y servirá de guía para detectar la categoría gramatical de las palabras (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, etc.). Se aplicará en una hoja de trabajo de Linux para organizar esta información la cual será enviada al grupo de trabajo de la red social Edmodo.

Ejemplo de tabla de función gramatical:

Categoría gramatical	sustantivo	pronombre	Adjetivo	verbo	adverbio	preposición	conjunción	interjección
				Have				
	Snow							
							Who	



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA
DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA



Autor: Prof. José R. Meléndez.

Tutora: Msc. Ana A. Fernández.

Sesión 2: Lecturas digitales en inglés apoyándose en traductores en línea.

Objetivo: Aplicar traductores en línea mediante el uso de textos digitales para obtener una mejor comprensión lectora en inglés.

Rationale:

A través de los textos digitales y el recurso 2.0 del traductor en línea se ejercitará el *Scanning* y la predicción como estrategias de lectura en lengua extranjera por parte de los estudiantes de educación media técnica.

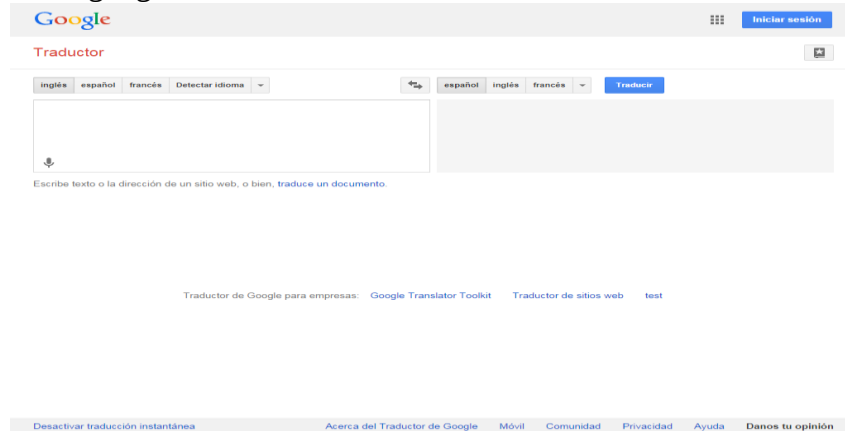
Duración de la sesión: 2 horas

Recursos físicos: computadora, modem, mesa, silla, aire acondicionado.

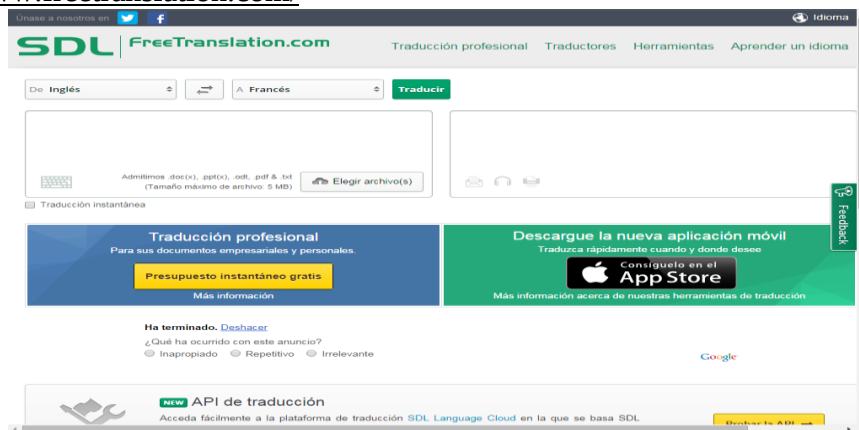


Recursos digitales: Internet, Linux, traductores en línea, Edmodo, correo electrónico.

Traductores en línea a utilizar:
Traductor de Google:
<https://translate.google.co.ve/#en/es/>



Traductor freetranslation.com:
<http://www.freetranslation.com/>



Traductor en línea Babylon:
<http://traductor.babylon.com/>



Página Web a utilizar:

Página de enseñanza de inglés para adolescentes del British Council:

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

Log in | Sign Up for a Free Account | My points

LearnEnglish LearnEnglish Kids TeachingEnglish

BRITISH COUNCIL

LearnEnglish Teens

SKILLS GRAMMAR & VOCABULARY EXAMS UK NOW STUDY BREAK MAGAZINE ALL

Reading skills practice

Reading skills practice

Practise and improve your reading skills for your school studies and your English exams. The activities are prepared for different levels.

LearnEnglish Audio and Video

Available on the App Store

Level A1 Level A2 Level B1 Level B2

Reading skills practice

About the Earth

Look at the quiz and answer the questions to practise and improve your reading skills.

Reading skills practice

A restaurant menu

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

Top Post

VIEWED LIKED COMMENTED

1 Photo caption 071

2 What is it? 062

3 The perfect password

4 Class Clown

5 How do you feel?

Tags in Topics

books & literature culture & customs

<https://itunes.apple.com/app/learnenglish-audio-video/id529480955?mt=8>

Red social Edmodo:

<https://www.edmodo.com/?language=es>

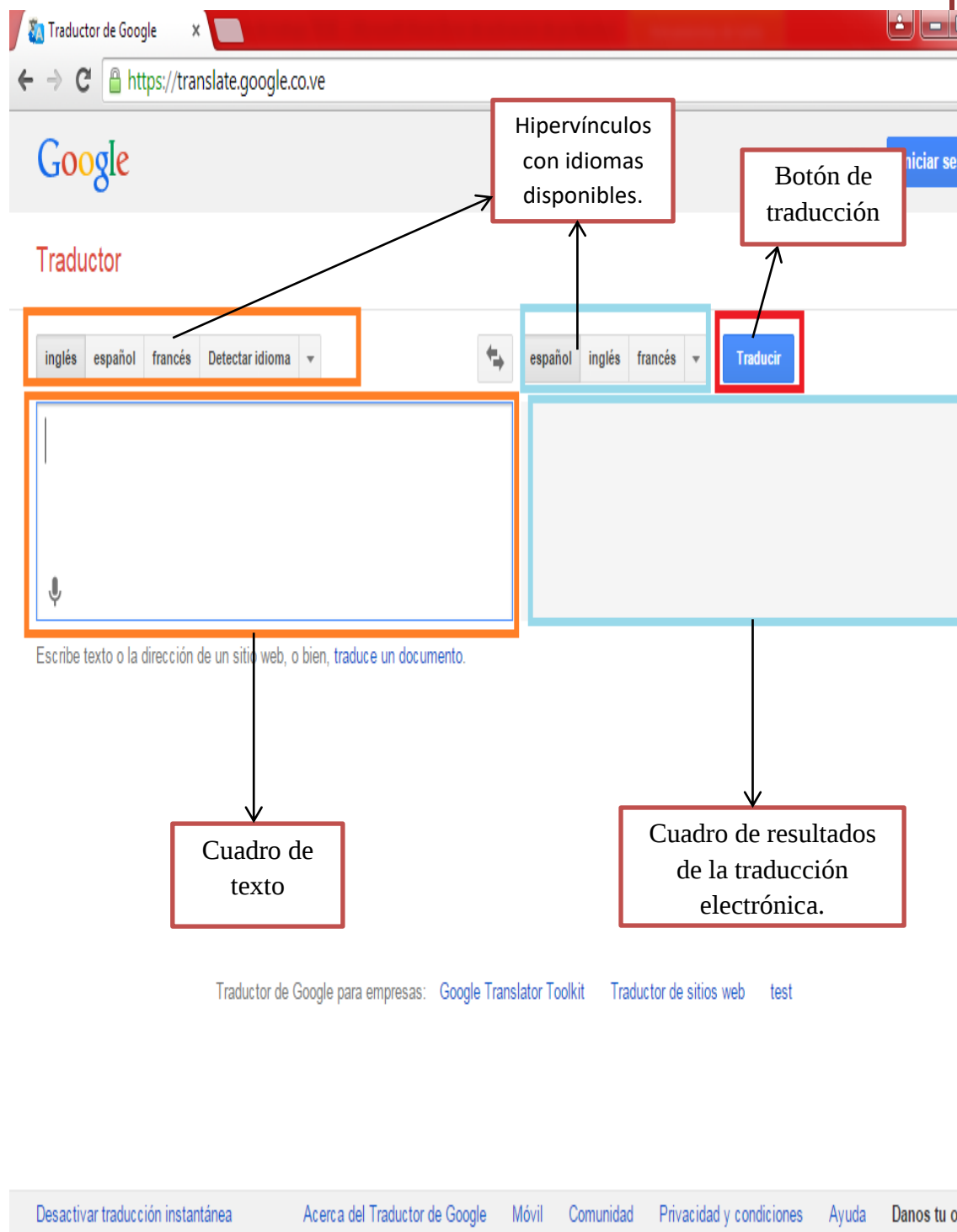
Descripción del grupo de trabajo: el grupo está conformado por 21 estudiantes pertenecientes al 4to año de educación media técnica, de la Unidad Educativa Colegio Privado Fe y Alegría “Nuestra Señora de Coromoto”, ubicado en la ciudad de Acarigua, estado Portuguesa.

Descripción de la actividad:

Primer momento:

Principalmente se hará saber a los estudiantes el hecho que los traductores en línea no reconocen *idioms*, refranes o metáforas. Por lo tanto, deben ser muy meticulosos a la hora de utilizar los mismos, si este no es el caso, la lectura perderá lógica en algunos párrafos. Por otro lado, se dejará claro al grupo experimental que los traductores en línea no interpretan el texto digital, esa debe ser su función a la hora de utilizarlos. Parte del inicio de la primera sesión de trabajo será explicar los elementos que componen un traductor en línea: cuadro de texto, botón de traducción, hipervínculos con idiomas disponibles, cuadro de resultados de la traducción electrónica.

Elementos que componen un traductor en línea: Traductor de Google:



Fuente: <https://translate.google.co.ve/#en/es/>

Traductor *Freetranslation.com*:

The screenshot shows the Freetranslation.com website interface. The browser's address bar displays www.freetranslation.com/es/. The website header includes the SDL logo and navigation links: Traducción profesional, Traductores, Herramientas, and Aprender un idioma. A red box highlights the language selection area, containing a dropdown menu set to 'De Inglés', a bidirectional arrow icon, and another dropdown menu set to 'A Español'. A red box labeled 'Hervínculos con idiomas disponibles.' points to the bidirectional arrow icon. A green 'Traducir' button is highlighted with an orange box, and a red box labeled 'Botón de traducción' points to it. Below the language selection, a large white text input area is outlined with an orange box. To its right is a file upload section with a button labeled 'Elegir archivo(s)' and a note: 'Admitimos .doc(x), .ppt(x), .odt, .pdf & .txt (Tamaño máximo de archivo: 5 MB)'. Below the text input area, a blue banner for 'Traducción profesional' features a yellow box labeled 'Cuadro de texto'. To the right, a green banner for 'Descargue la nueva aplicación móvil' features a white box labeled 'Cuadro de resultados de la traducción electrónica.' The footer includes the text 'Aprenda Inglés' and '¿Quieres Aprender Inglés de Verdad? Clases Adaptadas y Flexibles'.

Fuente: <http://www.freetranslation.com/>

Traductor en línea *Babylon*:

The screenshot shows the Babylon 10 online translator interface. The browser address bar displays traductor.babylon.com. The page features a navigation bar with links to Traducción, Diccionario, Tesoro, and Herramientas. The main heading is "Babylon 10" with a five-star rating and the tagline "El software de traducción". A green button labeled "Traducir" is highlighted with a red box and labeled "Botón de traducción". Below the heading, there are two dropdown menus for "Lengua Fuente" (set to Inglés) and "Lengua de Destino" (set to Español), with a red box around them labeled "Hervínculos con idiomas disponibles." (Note: the original text has a typo). A large empty text input area is outlined in orange and labeled "Cuadro de texto". To the right of the input area is a blue button labeled "Traducción Humana". Below the input area, the text "Traducción Online Gratuita de Babylon" is visible. At the bottom, there is a section titled "Si lo que necesita es..." with a red box around it labeled "Cuadro de resultados de la traducción electrónica.".

Fuente: <http://traductor.babylon.com/>

La práctica introductoria creará familiaridad con el recurso digital, y estará comprendida por los siguientes pasos: a) abrir los traductores en línea en su respectiva computadora, b) escoger el idioma que será traducido y el idioma al cual se va a dirigir esa información, C) utilizar el título del texto principal de la práctica posterior (*the boat restaurant*) en el traductor en línea para ejercitar la predicción de contenidos por parte de los estudiantes.

Segundo momento:

Es inevitable pensar en las ventajas o desventajas que podemos encontrar acerca del uso de los traductores en línea, pero lo que es indudable es el impacto que han tenido estos en los estudiantes de Educación Media Técnica, así como del uso que ellos le dan para cumplir con sus asignaciones de la asignatura inglés. En la práctica principal de la sesión de trabajo se suministrará un link a través del grupo establecido en la social Edmodo con un texto digital obtenido de la página oficial del *British Council* basada en un menú de restaurante.

Texto digital de la actividad principal:

THE BOAT RESTAURANT

STARTERS

Tomato Soup	£2.00
French Onion Soup	£2.50
Tomato Salad	£2.90
Chicken Salad	£3.30

All starters are served with bread and butter

MAIN COURSES

German sausage and chips	£6.50
Grilled fish and potatoes	£6.25
Italian cheese & tomato pizza	£4.85
Thai chicken and rice	£5.95
Vegetable pasta	£4.85
Roast chicken and potatoes	£5.95

DRINKS

Mineral water	£1.00
Fresh orange juice	£1.25
Soft drinks	£1.30
English Tea	£0.90
Irish Cream Coffee	£0.90

SNACKS

Lunchtime only

Cheese Burger	£3.20
Vegetable omelette	£3.25
Chocolate cake	£2.25
Cheese & tomato sandwich	£3.25
Burger	£2.90
Chicken sandwich	£3.50
Cheese omelette	£3.50

All snacks are served with salad and chips

DESSERTS

Fruit salad and cream	£2.25
Ice cream	£2.00
(choose from chocolate, coffee, or lemon)	
Lemon cake	£2.25
Chocolate cake	£2.25
Cheese and biscuits	£2.50

Lunch served 12:30 - 2:30pm / **Dinner** served 6:00 - 9:00pm

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

Posteriormente se le solicitará buscar información específica de ese menú. Ellos se apoyarán en el traductor en línea para encontrar la información específica dentro del texto digital, este ejercicio tendrá la finalidad de aplicar la estrategia de lectura del *Scanning*. Es importante acotar que el texto está compuesto por frases cortas, de esta manera se avanza de forma progresiva en la mejora de habilidades de lectura en inglés por parte de los estudiantes de educación media técnica.

Tercer momento:

Se aplicará un ejercicio de verdadero y falso para fomentar el uso de la técnica del *Scanning* en la lectura digital. A continuación se presentará el ejercicio de verdadero y falso que fue diseñado por la página de enseñanza del inglés para adolescentes del *British Council*.

▼ Check your understanding: true or false

Do this exercise while you read.

A restaurant menu

Are the sentences true or false?

Lunch is served for two hours only.	True	False
Dinner starts at 2:30 p.m.	True	False
Bread and butter comes free with the starters.	True	False
The snacks are available for lunch and dinner.	True	False
If you order a snack, the salad and chips cost extra.	True	False
There are three flavours of ice cream.	True	False

✓ Check Answer

 Submit

 Reset

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

Cabe destacar que se les permitirá usar a los estudiantes el traductor solo después de haber leído el texto de manera convencional, de esta forma garantizaremos que sea utilizado como recurso de apoyo.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA
DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA



Autor: Prof. José R. Meléndez.

Tutora: Msc. Ana A. Fernández.

Sesión 3: Lecturas digitales en inglés mediante el hipertexto.

Objetivo: Ejecutar hipervínculos encontrados en el texto digital como herramienta para desarrollar el uso de los pronombres, los referentes, y otros equivalentes léxicos como pistas para la cohesión en la comprensión de textos digitales en inglés.

Rationale:

Esta sesión permitirá fortalecer la inferencia de palabras o frases desconocidas en un contexto específico en el idioma inglés. Los hipervínculos encontrados en el texto digital y que forman así el hipertexto son una herramienta que facilitará concentrar a los estudiantes en una palabra o frase específica en inglés que pueda ser importante o difícil de comprender. Por lo tanto, se tendrá la intención de profundizar en estas para lograr un mejor uso de los pronombres, los referentes, y otros equivalentes léxicos como pistas para la cohesión en la comprensión de textos digitales en inglés.

Duración de la sesión: 2 horas

Recursos físicos: computadora, modem, mesa, silla, aire acondicionado

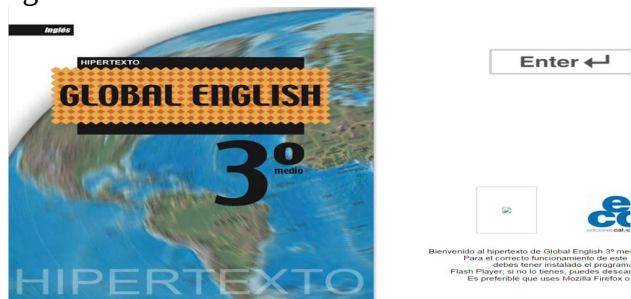


Recursos digitales: Internet, Linux, hipertextos, diccionarios en línea, correo electrónico.

Página Web a utilizar:

Global English Hipertexto 3:

http://www.edicionescalycanto.cl/virtual/hiper_ing3/Hiper_ING3/-hipertexto/globalenglish3/index.html



Página Web a utilizar para lecturas digitales:

Global English Hipertexto 3: Sección reading skill Unit 1.

http://www.edicionescalycanto.cl/virtual/hiper_ing3/Hiper_ING3/-hipertexto/globalenglish3/unit1-desarrollo.html



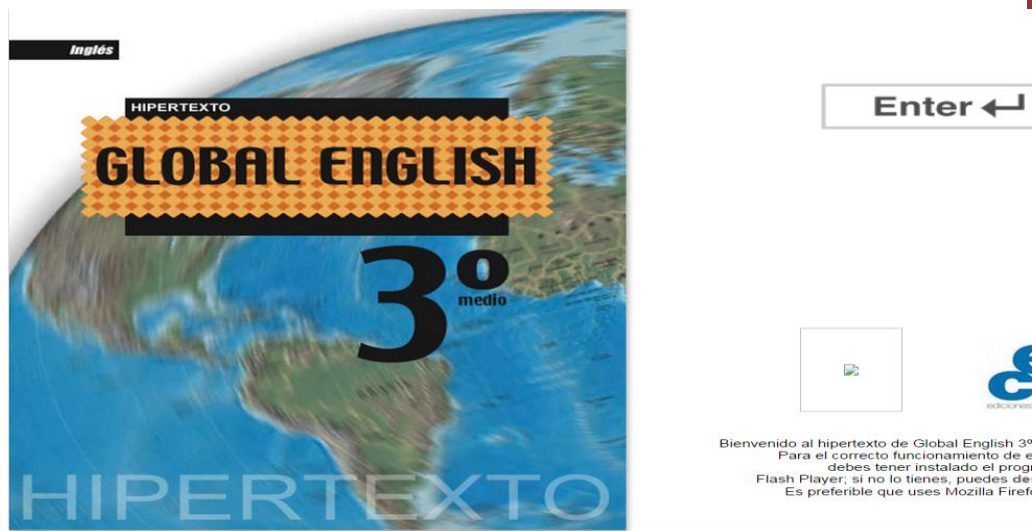
Descripción del grupo de trabajo: el grupo está conformado por 21 estudiantes pertenecientes al 4to año de educación media técnica, de la Unidad Educativa Colegio Privado Fe y Alegría “Nuestra Señora de Coromoto”, ubicado en la ciudad de Acarigua, estado Portuguesa.

Descripción de la actividad:

Primer momento:

Entre las primeras recomendaciones que deberán ser suministradas al estudiantado encontramos instrucciones de cómo utilizar los hipervínculos sin perder la secuencia de la lectura. No se presumirá que el lector sabrá como desenvolverse en el uso del hipertexto, consecuentemente se indicará claramente de qué manera hacerlo. Posteriormente que estas nuevas destrezas sean aplicadas o adquiridas por los estudiantes ellos tendrán más autonomía dentro de la lectura digital y se podrá establecer una lectura no lineal. Con la intención de implantar nuevas destrezas, se realizará una práctica de cómo utilizar hipervínculos de manera eficiente.

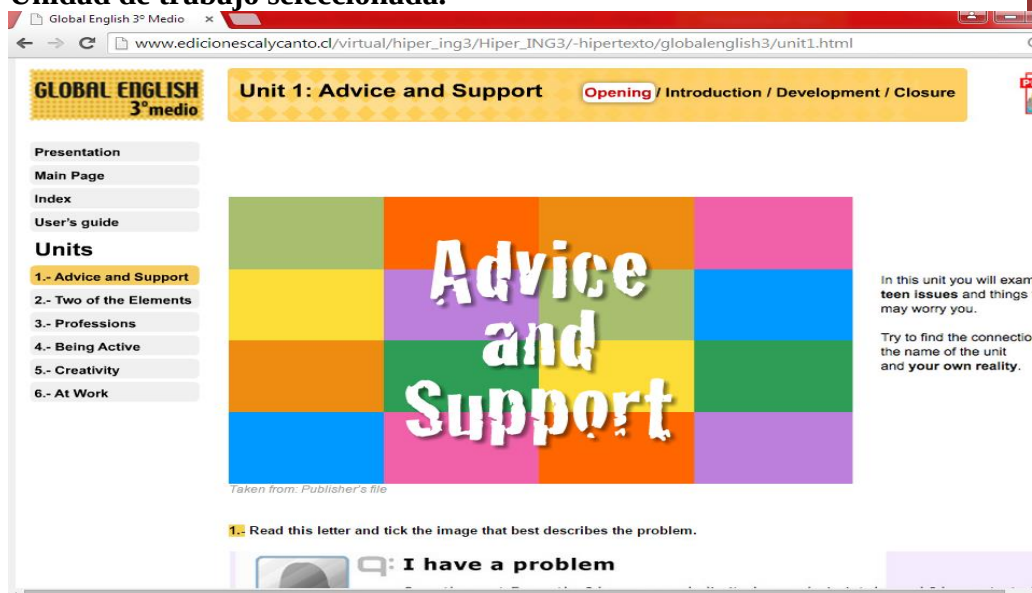
Se proporcionará el link introductorio del libro especializado en el uso del hipertexto para la adquisición del inglés como lengua extranjera, el mismo es titulado *Global English Hipertexto 3*.



Fuente: http://www.edicionescalycanto.cl/virtual/hiper_ing3/Hiper_ING3-hipertexto/globalenglish3/index.html

A través del uso de los hipervínculos los participantes van a ir seleccionando la unidad de trabajo deseada. En este caso se seleccionó la unidad 1 basada en el apoyo y consejos, tema muy valorado en la adolescencia.

Unidad de trabajo seleccionada.



Enlace: http://www.edicionescalycanto.cl/virtual/hiper_ing3/Hiper_ING3-hipertexto/globalenglish3/unit1.html

Posteriormente se aplicará la actividad de inicio que consiste en comprender un extracto del texto digital en inglés compuesto por dos oraciones y realizar un pareo de opciones utilizando los hipervínculos para determinar cuáles de las imágenes suministradas tienen relación con la información suministrada. Esto con el fin de practicar el inferimiento de palabras o frases desconocidas en un contexto específico en el idioma inglés.

Representación Gráfica de la actividad introductoria:

GLOBAL ENGLISH
3º medio

Unit 1: Advice and Support / Introduction / Development / Closure

Instructions: 1. Read this letter and tick the image that best describes the problem.

I have a problem

Over the past 5 months I have severely limited my calorie intake and I have started to throw up part of what I eat. I thought it would be a temporary thing, for a week or two, to lose a few pounds fast but now it has got out of control. Every time I eat I have the urge to throw up, even if it's only a little bit of food. I don't binge. I eat less than most people. I constantly weigh myself and don't feel satisfied unless I have lost weight, even though I am considered to be a healthy weight. I feel like I'm spinning out of control. I want to stop but I can't. I find myself sneaking around and plotting how to skip meals and lying to friends and family about what I eat or throwing out my lunch at school. I know that I should tell someone, but I'm a high school senior and I'm afraid that I won't be allowed to go away to college if my parents know. My brother is somewhat of a "problem child" and my parents always refer to me as the "easy child" who never gives them a problem. I don't want to upset them. I feel under so much pressure. Please help me.
- Asked by Girl, 17

Options:

- a Alcoholism
- b Violence
- c Eating Disorders
- d Overexposure

Buttons: Check, Restart, See answers

Links: Hipervínculo de corrección y chequeo, Hipervínculo

Other elements: Opciones de pareo, Instrucciones, Extracto del texto digital

Fuente: http://www.edicionescalycanto.cl/virtual/hiper_ing3/Hiper_ING3-hipertexto/globalenglish3/unit1.html

Segundo momento:

El hipertexto con el que se realizará la actividad principal con el grupo experimental está estructurado de una forma interactiva y multimedia. La intención de utilizar hipervínculos en los textos digitales es fortalecer el material no reemplazarlo y desviar al lector del objetivo principal que es la comprensión. La actividad principal es un texto digital basado en una carta de amor interactiva, la misma contiene hipervínculos ubicados en extractos de textos desordenados. Por lo tanto, la labor de los estudiantes será comprender estos extractos y ubicarlos de una manera correcta utilizando los hipervínculos para lograr un hipertexto coherente.

Actividad principal; hipertexto.

Instrucciones.

Hervínculo de corrección y chequeo.

Plantilla receptora del hipertexto desordenado.

Hipertexto desordenado en partes.

Fuente: http://www.edicionescalycanto.cl/virtual/hiper_ing3/Hiper_ING3/-hipertexto/globalenglish3/unit1-desarrollo.html

Cabe destacar que antes de aplicar la actividad se les suministra una explicación breve de las partes que contiene una carta formal (fecha, encabezado, saludo, cuerpo, despedida, firma). Además se les permitirá el uso del recurso digital diccionario bilingüe en línea aplicado en la sesión de trabajo número uno. Esta actividad tiene la intención de practicar el uso de los pronombres, los referentes, y otros equivalentes léxicos como pistas para la cohesión en la comprensión lectora del inglés.

Tercer momento:

Con la finalidad de mejorar la comprensión lectora en inglés se aplicará un ejercicio práctico con hipervínculos en palabras conectoras. Por otro lado, al final de la sección de lectura de la unidad uno del libro digital especializado en el uso del hipertexto para la adquisición del inglés como lengua extranjera podemos encontrar unas secciones para ordenar estas palabras conectoras según su función. La actividad estará relacionada con la lectura digital principal ya que utilizan extractos de la misma. En estos encontraremos palabras marcadas en color rojo las cuales tienen una finalidad gramatical específica. Estas palabras deberán ser ubicadas mediante la ejecución de hipervínculos en recuadros que tienen los siguientes títulos: *indicate a contrast between ideas, add extra information, give reasons*.

The screenshot displays a web browser window with the URL www.edicionescalycanto.cl/virtual/hiper_ing3/Hiper_ING3/-hipertexto/globalenglish3/unit1-desarrollo.html. The page is titled 'GLOBAL ENGLISH 3º medio' and 'Unit 1: Advice and Support'. It features a sidebar with 'User's guide' and 'Units' (1.- Advice and Support, 2.- Two of the Elements). The main content area shows a text excerpt with highlighted linking words: 'Because', 'and', 'but', 'because', and 'besides'. A green box highlights the instruction: '2.- Read the letter again and drag all the linking words to the corresponding title.' Below the text, there are three colored sticky notes: a purple one labeled 'Indicate a contrast between ideas', a yellow one labeled 'Add extra information', and a light blue one labeled 'Give reasons'. To the right, there are buttons for 'Check', 'Restart', and 'See answers'. Several red boxes with arrows point to specific features: 'Instrucciones.' points to the instruction box; 'Hipervínculo de corrección y chequeo.' points to the 'Check' button; 'Texto con palabras conectoras con hipervínculos permitiendo su desolazamiento.' points to the text excerpt; and 'Sección para ordenar las palabras conectoras según su función.' points to the sticky notes.

Este ejercicio práctico permitirá el reconocimiento de las conjunciones como pistas para la cohesión en la comprensión lectora del inglés.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA
DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA



Autor: Prof. José R. Meléndez.

Tutora: Msc. Ana A. Fernández.

Sesión 4: Lecturas digitales en inglés construyendo una revista digital en un Wiki.

Objetivo: Crear una comunidad de usuarios (Wiki) con la finalidad de practicar la estrategia del *Skimming* a través de textos digitales en inglés.

Rationale:

Los usuarios del Wiki (estudiantes del grupo experimental) compartirán párrafos de textos digitales en inglés que podrán ser interpretados, comentados, corregidos o ampliados por ellos con el fin de poner en práctica la identificación de propósitos del autor y tipos de textos. Así mismo, viéndolo como un punto de encuentro para la comunidad educativa fuera del aula de clase y una manera innovadora de acercarse a la estrategia del *Skimming*.

Duración de la sesión: 2 horas

Recursos físicos: computadora, modem, mesa, silla, aire acondicionado.



Recursos digitales: Internet, Linux, Wiki, textos, diccionarios en línea, correo electrónico.

Wiki a utilizar:



Fuente: <https://www.wikispaces.com/>

Descripción del grupo de trabajo: el grupo está conformado por 21 estudiantes pertenecientes al 4to año de educación media técnica, de la Unidad Educativa Colegio Privado Fe y Alegría “Nuestra Señora de Coromoto”, ubicado en la ciudad de Acarigua, estado Portuguesa.

Descripción de la actividad:

Primer momento:

Un Wiki permite crear páginas *Web* con facilidad. En la primera sesión de trabajo se proveerá el enlace que llevará a los estudiantes al Wiki diseñado por el facilitador. La finalidad del Wiki es que varios usuarios compartan información en una página *Web*. Esta información podrá ser editada por cada usuario. Este recurso digital permite introducir texto, hipertextos, videos, entre otros elementos. De esta forma, en el primer momento se trabajará en los elementos que componen un Wiki como lo son la cabecera, panel de administración, página principal, sección de edición.

Wiki aperturado por el facilitador.

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying 'digitalreading.wikispaces.com'. The page title is 'DigitalReading > Página de inicio'. The user is logged in as 'joserafaelmelendez'. The page content includes a 'home' header, a 'Welcome to Your New Wiki!' message, a 'Getting Started' section with instructions, and a 'Need Help?' section. Annotations include a green box around the 'DigitalReading > Página de inicio' breadcrumb, a red box labeled 'Cabecera' pointing to the breadcrumb, a green box around the 'Editar' button, a red box labeled 'Sección de edición' pointing to the 'Editar' button, a green box around the right sidebar, a red box labeled 'Panel de Administración' pointing to the sidebar, and a red box labeled 'Página principal' pointing to the 'home' header.

DigitalReading > Página de inicio

Búsqueda

Cabecera

Miembros Ajustes

home

Welcome to Your New Wiki!

Getting Started

- Click on the edit button above to put your own content on this page.
- To invite new members, click on **Settings** and **Invite People**.
- To change your wiki's colors or theme, click on **Settings** and **Look and Feel**.
- To set who can view and edit your wiki, click on **Settings** and **Permissions**.

Need Help?

- Click on the help link above to learn more about how to use your wiki.

Página principal

Editar

Sección de edición

Inicio del wiki

Proyectos +

Cambios Recientes

Pages and Files +

All Pages

editar navegación

Panel de Administración

Fuente: <https://digitalreading.wikispaces.com/>

Sin embargo, para desarrollar el contenido del mismo los estudiantes no necesitarán conocimientos especiales de informática. Solo deben pulsar la sección editar, colocar el contenido deseado y luego seleccionar guardar.

Segundo momento:

Los participantes se convertirán en co-autores del contenido presentado en el Wiki, esto los motivará a participar de una manera más activa en la actividad, de esta forma se pondrá en ejercicio la identificación de propósitos del autor y tipos de textos. La práctica principal de la sesión de trabajo será construir una revista digital utilizando un párrafo de textos digitales en inglés basada en el tema del *bullying* (acoso), muy común en nuestra educación media técnica hoy en día. El facilitador publicará un texto principal la cual servirá de guía para localizar el resto de la información en línea. A continuación se mostrará gráficamente algunos ejemplos de wiki contruidos en relación al *bullying* (acoso) en *Wikispaces*:

the bullying wikispaces - x Bullying Wiki - home x http://behavior.iu1.wikisp x

bullyingwiki.wikispaces.com

You are not a member of this wiki. [Join now](#) [Dismiss](#)

☆ home [Editar] 8 19 ...

Welcome to the Leinster Primary Bullying Wiki

Here you will find a **collaborative workspace** that you and your group will be able to use to complete the tasks.

The idea behind using a wiki is to:

- ~have a one stop shop for all aspects of the task.
- ~provide a space that lets you can help each other.
- ~give you the chance to keep working outside class time.
- ~help discuss the task through the Discussion pages.
- ~use ICT to support your learning.

Remember, everything can be **tracked** and **repaired** if you make a mistake.

TASK:
Your group will need to complete [Bullying Task 1](#).
[Bullying Task 2](#) is an extension task for those who get up to it.

You will have **5 weeks** to complete the tasks and will have enough class time to complete it.

Each group has a page which will be where information will be created and uploaded - see the Navigation Bar on the right.

Please begin by introducing yourself via the **Discussion Button** on this page and add to these discussions when asked by your teacher as well as whenever you wish.

Have fun and good luck!
~Mr Wade



Buscar

All Pages

- home
- Class Wiki Rules
- Group Skills
- How to use the Wik
- Bullying Task 1
- Bullying Task 2
- Tips to Get Started
- Problems
- Assessment
- Australian Values
- Teacher Information
- Sandpit
- Blue Group
- Gold Group
- Green Group
- Orange Group
- Red Group
- Comments

Ayuda · Acerca de · Blog · Precio · Privacidad · Términos · Apoyo · Elevar de categoría

Contributions to <http://bullyingwiki.wikispaces.com/> are licensed under a Creative Commons Attribution Share-Alike 3.0 License. 

Portions not contributed by visitors are Copyright 2015 Tanqient LLC

Fuente: <http://bullyingwiki.wikispaces.com/>

Ejemplo de revista digital en Inglés utilizando Wikispaces:

behavior.iu1.wikispaces.net/Bullying

You are not a member of this wiki. [Join now](#) [Logout](#)

Bullying

Bullying

"... it is a fundamental democratic right for a child to feel safe in school and to be spared the oppression and repeated, intentional humiliation implied in bullying..." -Dr. Dan Olweus

[Olweus Schools Click Here!!](#)
[Parent Forum](#)

What is bullying?

According to Dan Olweus, "Bullying is when someone repeatedly and on purpose says or does mean or hurtful things to another person who has a hard time defending himself or herself". Bullying involves an aggressive behavior, a pattern of behavior REPEATED over time and an imbalance of power or strength. This aggressive behavior can be physical aggression, verbal aggression or intimidation. The behaviors must be the same or similar to the same individual, or a similar group of individuals. It also must be repeated over time, one incident is not enough to constitute bullying, although it can be a red flag for a potential bully. There also must be an imbalance of power, possible examples include a stronger youth bullying a weaker one, or by "social status" in the schools.

There are two types of bullying: direct and indirect. Direct bullying refers to hitting, taunting or name calling. When an individual is involved in direct bullying, they are targeting a specific person or group to their face. Indirect bullying involves rumors, exclusion or cyberbullying. If a person is involved in indirect bullying, they are attempting to harm or degrade the character of a person by using others to spread the bullying around. Cyberbullying is an issue which is recently evolving in our society. Some examples of cyberbullying include "flaming" or spreading false statements or accusations using instant messenger, text messaging or social networking sites (facebook and myspace). It also includes creating false "pages" on social networking sites, or impersonating another person to deliberately cause discomfort or harm to another person.

Who does it effect?

Bullying affects everyone that comes into contact with it. According to Dan Olweus there are many players in the bullying cycle. The following diagram outlines the players and their roles in the bullying cycle.

The diagram illustrates the Bullying Cycle with the following roles and actions:

- A: Student Who Bully** - Start the bullying and take an active part; Take an active part, but do not start the bullying.
- B: Follower** - Support the bullying, but do not take an active part.
- C: Supporters** - Support the bullying, but do not take an active part.
- D: Passive Supporters** - Like the bullying, but do not display open support.
- E: Disengaged Onlookers** - Like the bullying, but do not display open support.
- F: Possible Defenders** - Dislike the bullying and think they ought to help, but don't do it.
- G: Bystanders** - Dislike the bullying, help or try to help the bullied student.
- H: The one who is being bullied** - The one who is being bullied.

There are lasting effects that can occur because of bullying. Some of those effects are stress, lower self-esteem, depression & anxiety, absenteeism & lowered school achievement, and finally thoughts of suicide. Students who are bullied are more likely than non-bullied students to miss school, because of a fear of the school environment. Some effects of bullying on bystanders can include being afraid of the bully, feeling powerless to change the situation, feelings of guilt for not acting and eventually diminished empathy for the victims (feeling as though he/she deserves it). Some effects on the school climate include the creation of a climate of fear and disrespect, interference with student learning, insecure towards school and not like school as well and finally students may perceive a lack of caring from the school.

When does it occur?

Enlace: <http://behavior.iu1.wikispaces.net/Bullying>

Es necesario que los estudiantes conozcan el propósito del autor (describir, explicar, disuadir, entretener, etc.) y tipos de textos (expositivo, argumentativos, instruccionales, narrativos) para editar con eficacia la información en la revista digital.

Tercer momento:

Se utilizará el foro de discusión que suministra el Wiki para contestar unas preguntas de cierre de la actividad. Cabe destacar, que las preguntas serán construidas por el facilitador referenciándose por los textos digitales en inglés sobre el *bullying* (acoso) que aportarán los estudiantes al Wiki. Por lo tanto, se verificará la capacidad de *Skimming*, identificación de propósito del autor (describir, explicar, disuadir, entretener, etc.) y tipos de textos (expositivo, argumentativos, instruccionales, narrativos) que puedan presentar los estudiantes de educación media técnica.

Foro de discusión de la revista digital en el Wiki:

The screenshot shows the 'DigitalReading - home' Wikispaces page. The browser address bar displays 'https://digitalreading.wikispaces.com/page/messages/home'. The page header includes the user 'joserafaelmelendez' and links for 'Mis Wikis', 'Ayuda', and 'Cerrar Sesión'. The main content area features a 'home' breadcrumb, a search bar, and a 'Nueva Entrada' (New Entry) button. A table lists forum entries with columns for 'Asunto' (Subject), 'Autor' (Author), 'Respuestas' (Responses), 'Vistas' (Views), 'Last Message By', and 'Último mensaje' (Last message). The first entry is 'Introductions' by 'joserafaelmelendez' with 0 responses and 0 views, dated 'Yesterday'. Annotations with red boxes and arrows identify key elements: 'Cabecera' (Header) points to the top navigation bar; 'Botón de discusión' (Discussion button) points to the 'Nueva Entrada' button; 'Asuntos' (Subjects) points to the 'Introductions' link; 'Nuevas entradas de discusión' (New discussion entries) points to the 'Nueva Entrada' button; and 'Notificaciones' (Notifications) points to the notification icon in the top right.

Fuente: <https://digitalreading.wikispaces.com/page/messages/home>

Es necesario antes de empezar con la actividad dar a conocer a los estudiantes los elementos que componen el foro de discusión, los mismos son: cabecera, botón de discusión, asuntos, nuevas entradas de discusión y notificaciones.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA
DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA



Autor: Prof. José R. Meléndez.
Tutora: Msc. Ana A. Fernández.

Sesión 5: Lecturas digitales usando videos de YouTube con subtítulos intralingüísticos.

Objetivo: Implementar videos con subtítulos intralingüísticos para el desarrollo léxico y reconocimiento de temas.

Rationale:

La lectura en lengua extranjera requiere práctica, los subtítulos intralingüísticos son una herramienta digital que posibilitará leer textos auténticos. Por otro lado, también son conocidos como subtítulos bimodales, en estos los subtítulos están presentados en el mismo idioma que se está expresando en el video. Por lo tanto, estos son muy utilizados en la adquisición de lenguas extranjeras y una excelente opción para desarrollar el léxico en inglés, así como el reconocimiento de temas en los estudiantes de educación media técnica.

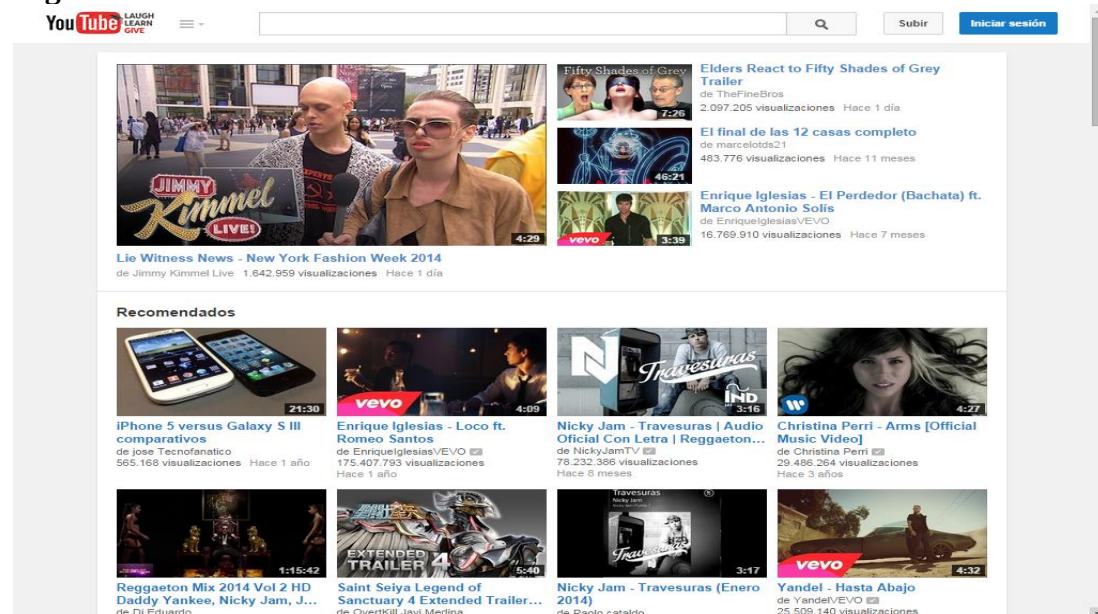
Duración de la sesión: 2 horas

Recursos físicos: computadora, modem, mesa, silla, aire acondicionado.



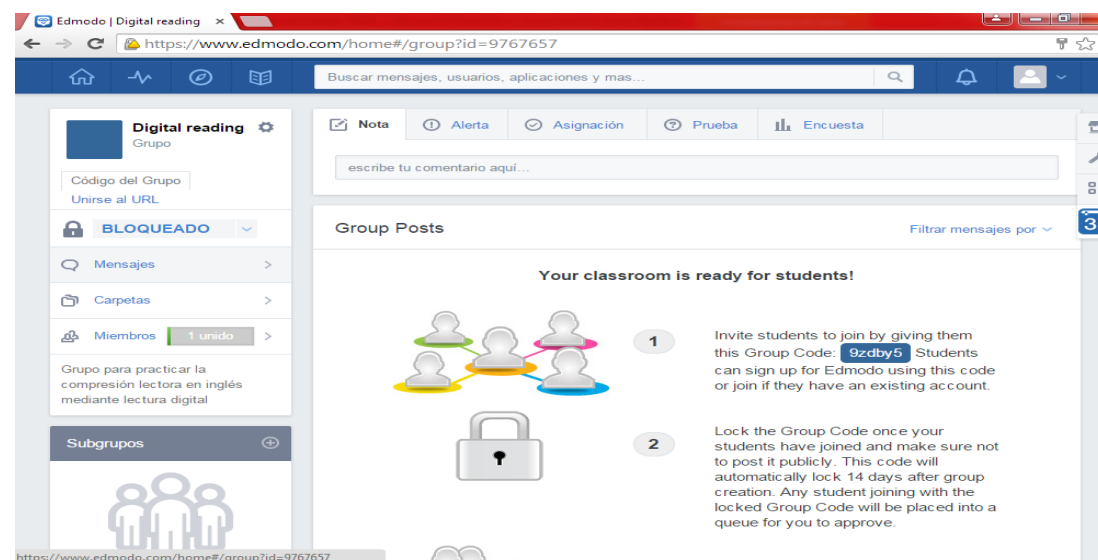
Recursos digitales: Internet, YouTube, Edmodo, diccionarios en línea, correo electrónico.

Páginas Web a utilizar:



Fuente: <http://www.youtube.com/>

Red social Edmodo:



Fuente: <https://www.edmodo.com/?language=es>

Descripción del grupo de trabajo: el grupo está conformado por 21 estudiantes pertenecientes al 4to año de educación media técnica, de la Unidad Educativa Colegio Privado Fe y Alegría “Nuestra Señora de Coromoto”, ubicado en la ciudad de Acarigua, estado Portuguesa.

Descripción de la actividad:

Primer momento: En este primer momento de trabajo es importante mencionar que se proporcionará un acercamiento a este recurso digital, practicando con elementos de funciones como lo son el buscador, el reproductor, las categorías de videos, entre otras. Además se mostrará la manera correcta de utilizar el reproductor y algunas de sus funciones como por ejemplo: moderador de volumen, agrandar la pantalla, colocar los subtítulos, mejorar la calidad del video, etc.

Elementos de funciones del portal en línea YouTube:

The image shows a screenshot of a YouTube video player interface with several red-bordered boxes and arrows pointing to specific features:

- Buscador:** Points to the search bar at the top of the page.
- Botón de reproducción, moderador de volumen, Temporizador:** Points to the play button, volume icon, and progress bar in the video player controls.
- Botón ver más tarde, subtítulos, configuración, pantalla completa:** Points to the 'Watch later', 'Subtitles', 'Settings', and 'Full screen' icons in the video player controls.
- Recomendación de videos:** Points to the list of recommended videos on the right side of the page.
- Título del video:** Points to the video title 'The Hunger Games - Trailer 1 (2012) with English an Finnish subtitles'.

The video player shows a video titled 'The Hunger Games - Trailer 1 (2012) with English an Finnish subtitles' by the channel 'SubtitleTrailers'. The video has 19,059 views and 70 likes. The video player controls show the video is at 0:14 / 2:35.

Se desarrollará un breve conversatorio de experiencias previas sobre la implementación de YouTube en la práctica de idiomas con preguntas guías emitidas

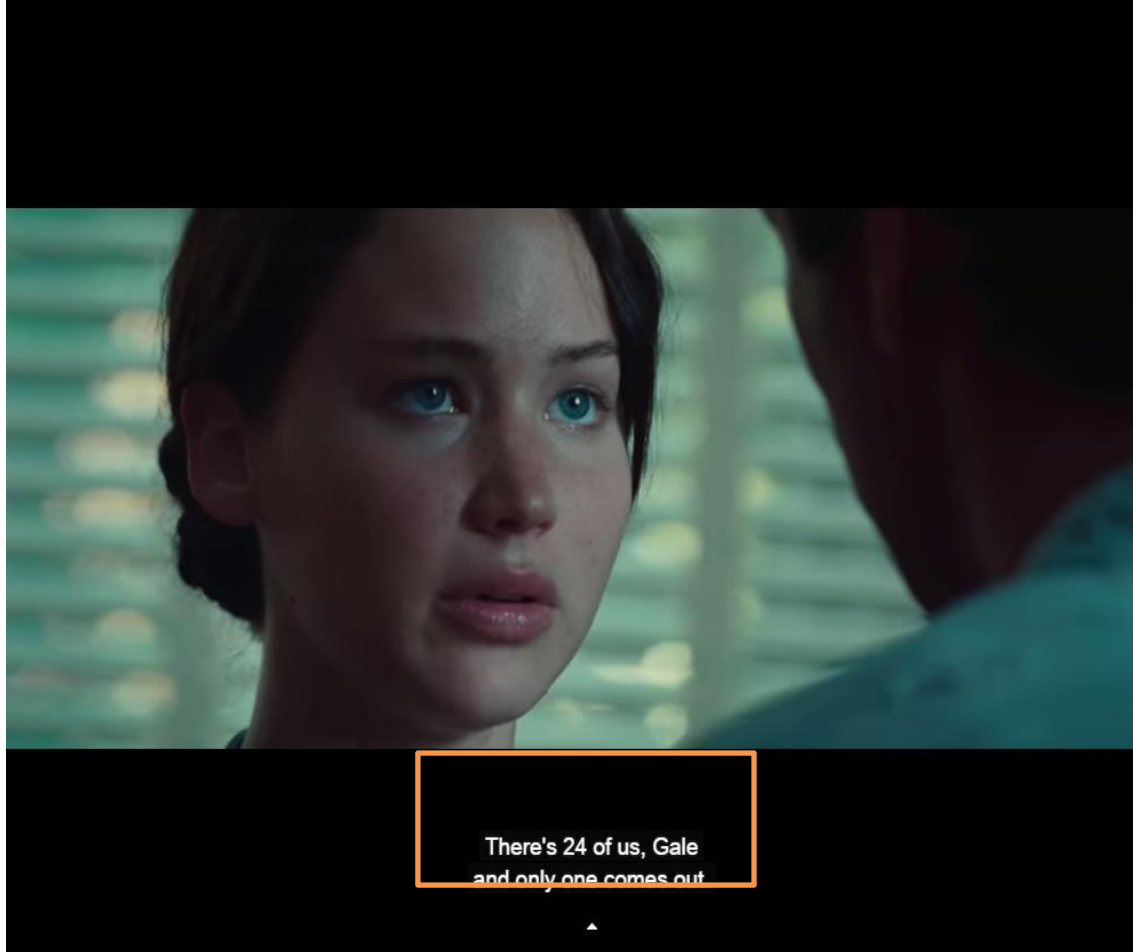
por el facilitador: ¿usas videos en YouTube con el fin de practicar inglés?, ¿conoces qué significado tiene el termino subtítulos intralingüísticos?, ¿crees que este recurso tecnológico es útil para practicar un nuevo idioma?, ¿Qué tipos de videos te gustaría ver para practicar inglés?. Es necesario acotar que los videos con subtítulos intralingüísticos son un puente para percibir el idioma en un contexto cultural más gráfico.

Segundo momento:

A través del grupo de la red social Edmodo se compartirá un enlace que llevará a la página Web YouTube. En esta ocasión, se reproducirá un tráiler de la película los Juegos del Hambre con subtítulos intralingüísticos en inglés.

Video de YouTube

Tráiler de la película los Juegos del Hambre con subtítulos intralingüísticos:



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=Dvv7foBEXNk>

La actividad principal consistirá en obtener comprensión en inglés por parte de

los estudiantes por medio de estos textos digitales (subtítulos intralingüísticos). De esta manera practicarán la velocidad de lectura en lengua extranjera. El video tiene una duración de 2 minutos con 35 segundos, los estudiantes deberán ver el mismo de una forma ininterrumpida 2 veces. Posteriormente se les permitirá observar el video con la posibilidad de pausarlo a través del botón de reproducción. Es importante destacar que la lectura de subtítulos intralingüísticos mejora la adquisición de vocabulario, así como el reconocimiento de temas. Los subtítulos intralingüísticos ayudan a crear un vínculo entre el vocabulario oral y escrito, de esta manera se mejora la retención de unidades léxicas del idioma extranjero. Por lo tanto, los subtítulos intralingüísticos son motivantes para el lector, se les permitirá utilizar recursos aprendidos en las sesiones anteriores específicamente el diccionario en línea y el traductor en línea, con la intención de motivar el desarrollo léxico y el reconocimiento de temas.

Tercer momento:

Se ejecutará una actividad complementaria de comprensión lectora referenciada en el tráiler visualizado en la actividad principal. Por lo tanto, se contestarán una serie de preguntas las cuales estarán posteadas en el grupo de trabajo de la red social Edmodo, en su aplicación pruebas, esta nos permitirá evaluar el reconocimiento de tema y la adquisición de nuevo vocabulario.

Ejemplos de preguntas a postear por el facilitador:

- a) What are the names of the principal characters of the movie?
- b) What is the name of the place to represent?
- c) Is there a volunteer in the movie?
- d) What do the enemies want?
- e) What is the name of the district 12?
- f) What are the ages of the participants?
- g) De they have to be prepared to fight to death?

Sección de pruebas de Edmodo:

The screenshot shows the Edmodo quiz creation interface. At the top, the browser address bar displays <https://www.edmodo.com/home#/quiz>. The Edmodo logo and 'Quiz' tab are visible in the top left. A navigation bar contains icons for home, messages, calendar, and a search bar with the text 'Buscar mensajes, usuarios, aplicaciones y mas...'. The main content area is titled 'Untitled quiz -2015-02-05-09-38-29' with a 'Tiempo Límite: 60 Minutos' (Time Limit: 60 Minutes) setting. Below this, the 'PREGUNTAS' (Questions) section shows a question type of 'Múltiples Opciones' (Multiple Choice) worth 'Puntos: 1' (Points: 1). The question text is empty, and there is a large text area for the question. To the left of the question area, a sidebar contains a '+ Cargar' (Load) button and a hint: 'Pista: Arrastra y suelta los numeros de las preguntas para reordenarlas.' (Hint: Drag and drop the numbers of the questions to reorder them). Below the question area, the 'Respuestas:' (Answers) section shows two answer options, 'A' and 'B', each with a text area. Option 'A' is highlighted with a green border and a green label 'Respuesta Correcta' (Correct Answer). To the right of the question area, there is an 'Adjuntar' (Attach) button with a link icon. On the far right, a sidebar contains a blue button 'Asignar la prueba' (Assign the test), a 'Vista previa' (Preview) button, an 'Imprimir' (Print) button, and a 'Prueba' (Test) button. Below these, a section titled 'Sobre esta prueba' (About this test) shows a score of '1' and a time of '30'. At the bottom, a section titled 'Opciones de Pruebas' (Test Options) has two checkboxes: 'Mostrar resultados' (Show results) which is checked, and 'Preguntas aleatorias' (Random questions) which is unchecked.

Fuente: <https://www.edmodo.com/home#/quiz>



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA
DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA



Autor: Prof. José R. Meléndez.

Tutora: Msc. Ana A. Fernández.

Sesión 6: Lecturas digitales compartidas en la red social Edmodo.

Objetivo: Compartir textos digitales en inglés utilizando la red social Edmodo con la finalidad de identificar ideas principales y sacar conclusiones en inglés.

Rationale:

Identificar ideas principales y sacar conclusiones en inglés son dos de las principales estrategias que desarrollar en la destreza de la lectura en lengua extranjera, es por ello que realizando esta sesión de trabajo se fomentará el ejercicio de las mismas. La red social Edmodo tiene un diseño muy intuitivo sus elementos se aprenden con facilidad y es muy familiar para un estudiante nativo digital, además de ser gratuita. No obstante, te puede inscribir como profesor, estudiante o a nivel de institución educativa.

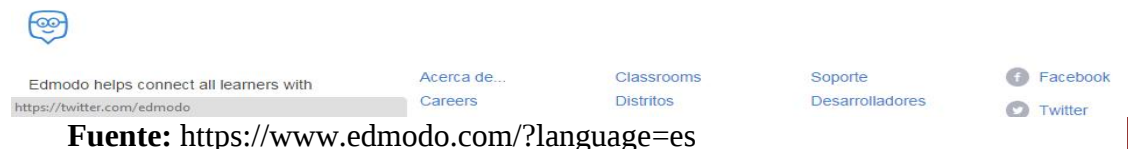
Duración de la sesión: 2 horas

Recursos físicos: computadora, modem, mesa, silla, aire acondicionado.

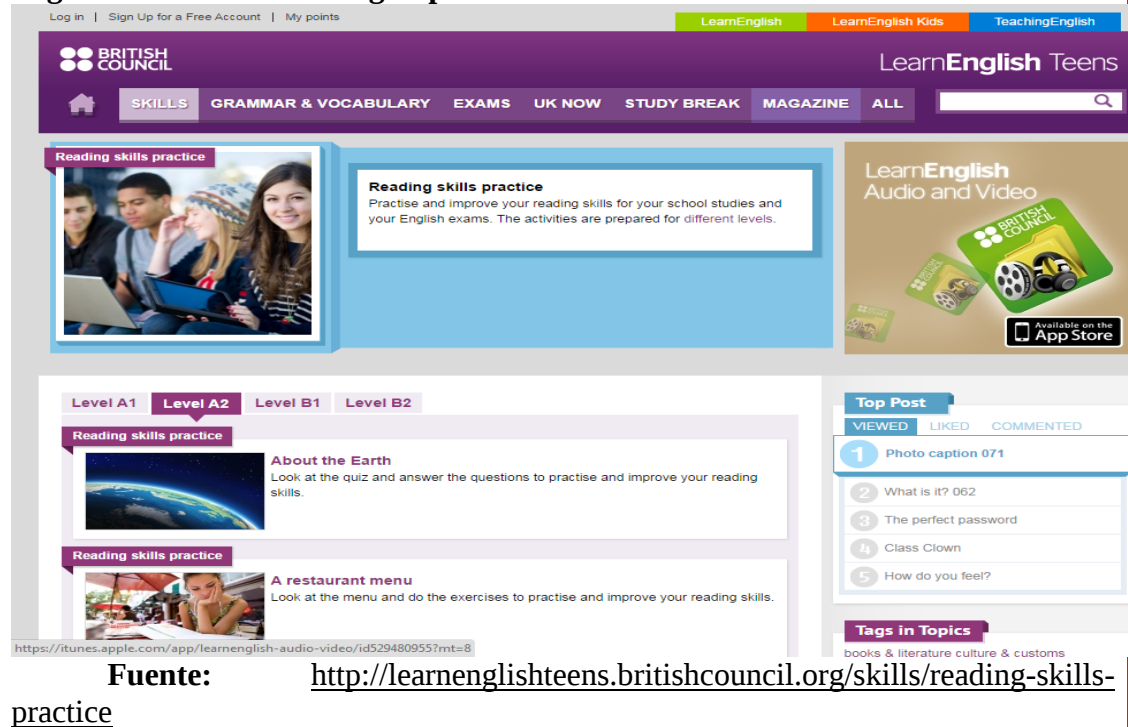


Recursos digitales: Internet, Edmodo, Linux, textos digitales, diccionarios en línea, correo electrónico.

Página Web a utilizar para lecturas digitales:
Red social Edmodo:



Página de enseñanza de inglés para adolescentes del British Council:



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

Descripción del grupo de trabajo: el grupo está conformado por 21 estudiantes pertenecientes al 4to año de educación media técnica, de la Unidad Educativa Colegio Privado Fe y Alegría “Nuestra Señora de Coromoto”, ubicado en la ciudad de Acarigua, estado Portuguesa.

Descripción de la actividad:

Primer momento:

En este primer momento la plataforma Edmodo será iniciada. El espacio virtual fue creado en la primera sesión de trabajo y utilizado en algunas otras sesiones por su practicidad en el manejo de información. Es posible postear asignaciones, lecturas, *links*, videos, notas, instrucciones, archivos, entre otros. Por consiguiente, motiva a los estudiantes a crear, colaborar y compartir información. Edmodo te conecta con los profesores y estudiantes de todo el mundo, podrá ser una manera de intercambiar información cultural que es uno de los fines más importante del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Grupo establecido en la red social Edmodo:

The screenshot shows the Edmodo interface for a group named 'Digital reading'. The browser address bar displays the URL: <https://www.edmodo.com/home#/group?id=9767657>. The group page includes a sidebar with navigation options: 'Digital reading' (Grupo), 'Código del Grupo', 'Unirse al URL', 'BLOQUEADO' (locked), 'Mensajes', 'Carpets', 'Miembros' (1 unido), and 'Subgrupos'. The main content area shows a 'Group Posts' section with a message: 'Your classroom is ready for students!'. Below this message is a diagram illustrating the group setup process. The diagram shows five user icons connected by lines, with a padlock icon below them. The steps are numbered: 1. Invite students to join by giving them this Group Code: 9zdb5. Students can sign up for Edmodo using this code or join if they have an existing account. 2. Lock the Group Code once your students have joined and make sure not to post it publicly. This code will automatically lock 14 days after group creation. Any student joining with the locked Group Code will be placed into a queue for you to approve.

Fuente: <https://www.edmodo.com/home#/group?id=9767657>

La actividad introductoria a ser aplicada consistirá en determinar que es una idea principal y como se logra sacar conclusiones en inglés.

Estas estrategias lectoras son complicadas de digerir, es por esta razón que se mostrarán gráficamente y traducirán ejemplos de cómo lograr implementar estas destrezas de manera eficiente. El objetivo es que los participantes tengan un acercamiento al reconocimiento de ideas principales en inglés, así como al logro de conclusiones de textos en idioma extranjero.

Ejemplo gráfico de idea principal del texto:

Comprehension skills

The main idea

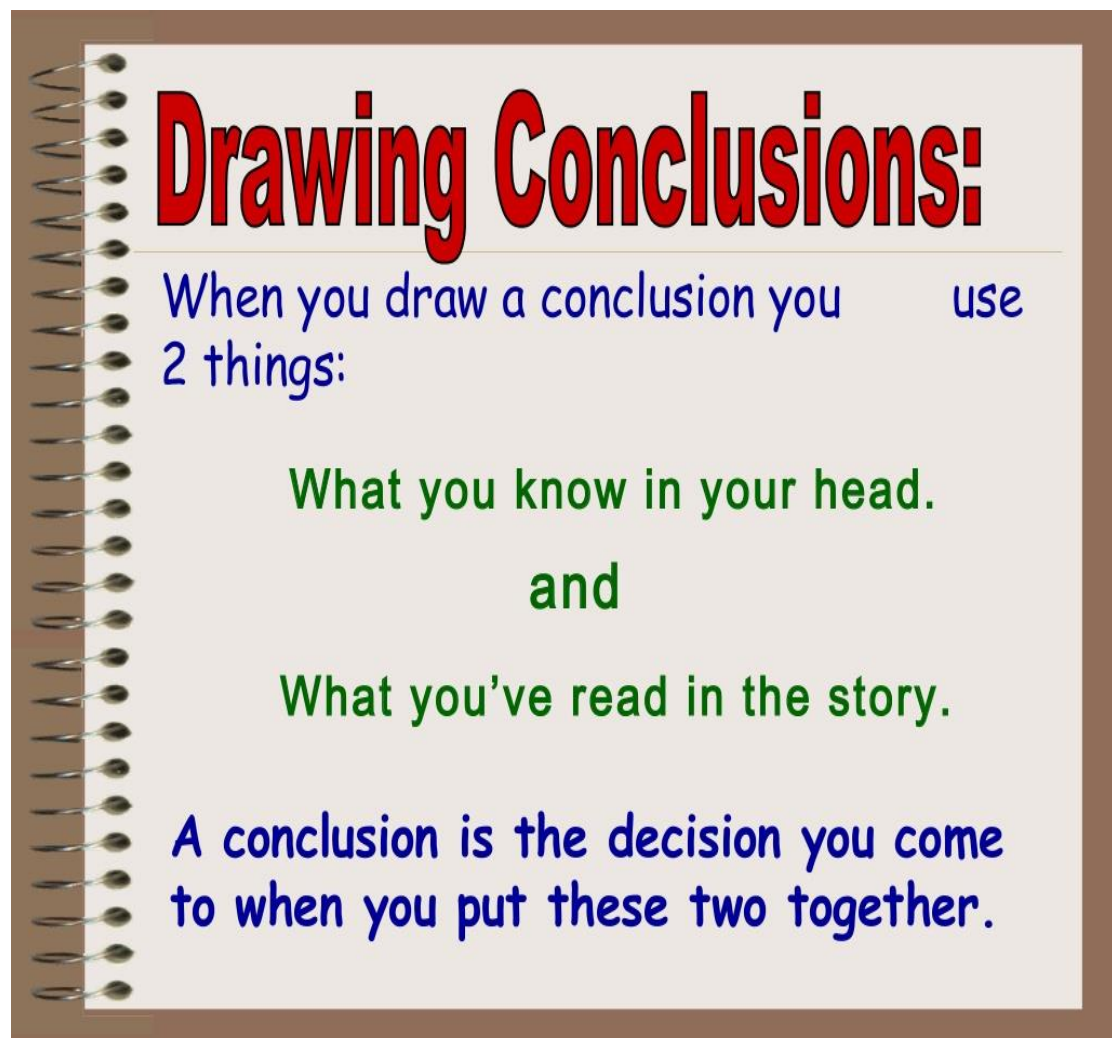
The main idea links all the other ideas together

- 1 Read the text carefully and make sure you understand the question.
- 2 Look at the title of the text.
(It sometimes tells you the main idea.)
- 3 Think about the information provided in the text.
- 4 Ask 'What is the text **mainly** about?'
- 5 Consider all possible answers and make your own decision.

R.I.C. Publications Pty Ltd® — www.ricgroup.com.au

Fuente: <http://thelearningcraft.blogspot.com/>

Ejemplo gráfico de obtener conclusiones del texto:



Fuente: <http://www.slideshare.net/aelowans/drawing-conclusions-ppt>

Segundo momento:

Se compartirá un texto digital extraído de la página Web de enseñanza de inglés para adolescentes del *British Council*, el texto está titulado: *video games: are good for you?*. Asimismo, se solicitará comprender el texto utilizando algunos recursos digitales aplicados durante las sesiones de trabajo anteriores tal como: diccionarios bilingües en línea, traductores en línea, hipervínculos, esto con la intención de lograr identificar las ideas principales del texto digital.

Texto digital de la actividad principal:



For years video games have been criticised for making people more antisocial, overweight or depressed. But now researchers are finding that games can actually change us for the better and improve both our body and mind.

Games can help to develop physical skills. Pre-school children who played interactive games such as the ones available on Wii have been shown to have improved motor skills, for example they can kick, catch and throw a ball better than children who don't play video games. A study of surgeons who do microsurgery in Boston found that those who played video games were 27 per cent faster and made 37 per cent fewer errors than those who didn't. Vision is also improved, particularly telling the difference between shades of grey. This is useful for driving at night, piloting a plane or reading X-rays.

Games also benefit a variety of brain functions, including decision-making. People who play action-based games make decisions 25 per cent faster than others and are no less accurate, according to one study. It was also found that the best gamers can make choices and act on them up to six times a second, four times faster than most people. In another study by researchers from the University of Rochester in New York, experienced gamers were shown to be able to pay attention to more than six things at once without getting confused, compared with the four that most people can normally keep in mind. Additionally, video games can also reduce gender differences. Scientists have found that women who play games are better able to mentally manipulate 3D objects.

There is also evidence that gaming can help with psychological problems. At the University of Auckland in New Zealand, researchers asked 94 young people diagnosed with depression to play a 3D fantasy game called SPARX and in many cases, the game reduced symptoms of depression more than conventional treatment. Another research team at Oxford University found that playing Tetris shortly after exposure to something very upsetting – in the experiment, a film of traumatic scenes of injury and death was used – can actually prevent people having disturbing flashbacks.

The effects are not always so positive, however. Indiana University researchers carried out brain scans on young men and found evidence that violent games can alter brain function after as little as a week of play, affecting regions in the brain associated with emotional control and causing more aggressive behaviour in the player. But Daphne Bavelier, one of the most experienced researchers in the field, says that the violent action games that often worry parents most may actually have the strongest beneficial effect on the brain. In the future, we may see many treatments for physical and neurological problems which incorporate the playing of video games.



Fuente: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading-skills-practice/video-games-are-good-you>

Tercer momento:

La implementación de estas estrategias lectoras en lengua extranjera se verificará mediante un cuestionario realizado en la red social Edmodo, en su sección de pruebas. Por consiguiente, los participantes responderán las mismas con el fin de determinar ideas principales y sacar conclusiones acerca del texto digital interpretado.

Ejemplos de preguntas a postear por el facilitador:

- a) What is the principal idea of the text?
- b) Can video games help to improve physical skills?
- c) Do you think video games are good for you?
- d) Which are the effects of the video game?
- e) What did you learn about this reading?
- f) Give three reasons to use video games

Sección de pruebas de Edmodo:

Edmodo | Quiz

https://www.edmodo.com/home#/quiz

Buscar mensajes, usuarios, aplicaciones y mas...

Untitled quiz -2015-02-05-09-38-29

Tiempo Limite: 60 Minutos

PREGUNTAS

Tipo: Múltiples Opciones Puntos: 1

Pregunta:

Adjuntar

Respuestas:

A Respuesta Correcta

B

Asignar la prueba

Vista previa Imprimir Prueba

Sobre esta prueba 1 30

Opciones de Pruebas

☒ Mostrar resultados

☐ Preguntas aleatorias

Fuente: <https://www.edmodo.com/home#/quiz>