

# COMPRESIÓN DE LECTURA **EN LENGUA EXTRANJERA** INTEGRANDO LAS TIC

Heriberto González Valencia, German Dario Isaza,  
Ricardo Rengifo Cruz, Astrid Ramírez Valencia,  
Jakeline Amparo Villota Enríquez



INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA





INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA



ESCUELA  
NACIONAL  
del DEPORTE



# Comprensión de lectura en lengua extranjera

## Integrando las TIC

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA





# **Comprensión de lectura en lengua extranjera Integrando las TIC**

**Heriberto González Valencia, German Dario Isaza,  
Ricardo Rengifo Cruz, Astrid Ramírez Valencia,  
Jakeline Amparo Villota Enríquez**

**Institución Universitaria Escuela  
Nacional del Deporte**

**Editorial Escuela Sin Fronteras**

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA



González Valencia, Heriberto, 1971-, autor

Compresión de lectura en lengua extranjera integrando las TIC / Heriberto González [y otros cuatro]. – Santiago de Cali : Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte, 2023.

106 páginas.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-52543-5-0 (impreso) -- 978-958-52543-6-7 (pdf)

1. Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte (Cali) - Investigaciones 2. Inglés - Enseñanza superior - Innovaciones tecnológicas - Investigaciones - Cali 3. Comprensión de lectura - Enseñanza superior - Innovaciones tecnológicas - Investigaciones - Cali 4. Innovaciones educativas - Investigaciones - Cali I. Isaza, Germán Darío, autor II. Rengifo Cruz, Ricardo, autor III. Ramírez Valencia, Astrid, autora IV. Villota Enríquez, Jakeline Amparo, autora

CDD: 428.0071186152 ed. 23

CO-BoBN- a1127380

**Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte**  
**Editorial Escuela Sin Fronteras**

**Comprensión de lectura en lengua extranjera,**  
**Integrando las TIC**

**AUTORES**

Heriberto González Valencia, German Dario Isaza, Ricardo Rengifo Cruz, Astrid Ramírez Valencia, Jakeline Amparo Villota Enríquez

**CONSEJO DIRECTIVO**

**Delegado de la Alcaldía de Santiago de Cali**  
Luz Marina Cuéllar Salazar

**Delegado de la Presidencia de la República**  
Ronald Alfonso Idrobo Botello

**Delegada del Ministerio de Educación**  
Gloria Mercedes Carrasco

**Representante de los Ex Rectores**  
Hugo Alberto Ibarra Hinojosa

**Representante del Sector Productivo**  
Luis Fidel Moreno Rumie

**Representante de los Docentes**  
Ramón López Ferrer

**Representante de las Directivas Académicas**  
Roger Stiver Micolta Truque

**Representante de los Egresados**

Jaime Ricardo Cardona Medina

**Representante de los Estudiantes**

Maria Fernanda Gallardo Florián

**Rector**

Patricia Martínez

**ISBN 978-958-52543-5-0 (impreso)**

**ISBN 978-958-52543-6-7 (pdf)**

**Editorial Escuela Sin Fronteras, 2023**

**Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte**

Calle 9 # 34-01, Santiago de Cali

Tel: 5540404 Ext 217

[www.endeporte.edu.co](http://www.endeporte.edu.co)

Colombia, Santiago de Cali 2023

Derechos reservados de la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte.

Institución de educación superior vigilada y supervisada por el Ministerio de Educación Nacional.

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio, sin permiso escrito de la Editorial Escuela Sin Fronteras.



#### **COMITÉ GENERAL DE INVESTIGACIONES**

##### **Representante Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte**

Libardo Córdoba Rentarúa

##### **Representante Facultad de Salud y Rehabilitación**

Adriana Orejuela Upegui

##### **Representante Facultad de Ciencias Económicas y de la Administración**

Darío José Espinal Ruiz

##### **Representante Consejo Académico**

Diana Ximena Martínez Arce

##### **Directora Técnica de Investigaciones**

Sandra Parra Hinojosa

---

#### **COMITÉ ÉTICA DE INVESTIGACIONES**

##### **Representante Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte**

Diana Carolina Zambrano Ríos

##### **Representante Facultad de Salud y Rehabilitación**

Juan Carlos Ávila Valencia

##### **Representante Facultad de Ciencias Económicas y de la Administración**

Miguel Fernando Reyes Velasco

##### **Directora Técnica de Investigaciones**

Sandra Parra Hinojosa

#### **COMITÉ EDITORIAL INSTITUCIONAL**

##### **Directora Técnica de Investigaciones**

Sandra Parra Hinojosa

##### **Profesional Universitario Biblioteca**

Claudia Esperanza Castañeda

##### **Representante de los Editores**

Libardo Córdoba Rentarúa

##### **Representante Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte**

Ricardo Rengifo Cruz

##### **Representante Facultad de Ciencias Económicas y de la Administración**

Saúl Rick Fernández Hurtado

##### **Representante Facultad de Salud y Rehabilitación**

Jhonatan Betancourt Peña

Esperanza Gómez Ramírez

---

##### **Corrección de estilo**

Karla Klein Restrepo

##### **Carátula**

Edwin Fabian Grisales

##### **Diseño y Diagramación**

Edwin Fabian Grisales

## CONTENIDO

PRÓLOGO .....	14
INTRODUCCIÓN.....	18
CAPÍTULO 1 .....	22
<i>MARCO COMÚN EUROPEO</i> .....	23
CAPÍTULO 2 .....	40
<i>HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA LA COMPRESIÓN DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA</i> .....	41
CAPÍTULO 3 .....	56
<i>LA COMPRESIÓN DE LECTURA EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA</i> .....	57
CAPÍTULO 4 .....	70
<i>METODOLOGÍA</i> .....	71
CAPÍTULO 5 .....	78
<i>RESULTADOS</i> .....	79
CAPÍTULO 6 .....	88
<i>CONCLUSIONES</i> .....	89
REFERENCIAS .....	92

## ÍNDICE DE TABLAS

**Tabla 1.** Niveles y subniveles. **17**

**Tabla 2.** Especificación del nivel, subnivel del Marco Común Europeo **18**

**Tabla 3.** Descripción de los niveles de referencia por habilidades del lenguaje. **27**

**Tabla 4.** Plataformas virtuales utilizadas para la enseñanza. **50**

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

- Gráfico 1.** Número de estudiantes que comenzaron el curso. 79
- Gráfico 2.** Número de estudiantes que terminaron el curso. 79
- Gráfico 3.** Nivel de porcentaje obtenido en la primera parte de la prueba. 80
- Gráfico 4.** Identificación de la información específica. 81
- Gráfico 5.** Decodificación de símbolos. 83
- Gráfico 6.** Rango de edad 86
- Gráfico 7.** Sobre los materiales utilizados. 87
- Gráfico 8.** Metodología aplicada. 88
- Gráfico 9.** Uso de herramientas tecnológicas 88
- Gráfico 10.** Nivel de comprensión 89

## ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1.** Niveles y subniveles de lengua incluidos en el MCER 16
- Figura 2.** Procesos de enseñanza y aprendizaje 35
- Figura 3.** Innovación educativa 41
- Figura 4.** Procesos académicos 46
- Figura 5.** Metodologías utilizadas en la enseñanza 53
- Figura 6.** Avances significativos de algunas IES en el nivel de inglés 58
- Figura 7.** Teorías y modelos en la enseñanza de la comprensión lectora. 71
- Figura 8.** : Plataforma institucional NEO- 74
- Figura 9.** Tareas desarrolladas en la plataforma. 74
- Figura 10.** Actividades a realizar en la plataforma. 75
- Figura 11.** Actividades desarrolladas en la plataforma. 77
- Figura 12.** Actividades de Reading. 78
- Figura 13.** Integración tecnológica. 91



# PRÓLOGO

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA



**E**n tiempos de crisis y constante incertidumbre, la tecnología se ha posicionado como una herramienta poderosa y transformadora en los diferentes contextos sociales para la mediación pedagógica en el aprendizaje del idioma inglés, como en el de otros idiomas. La tecnología ha logrado trascender en diferentes áreas del conocimiento científico, promoviendo el desarrollo en diversos campos, como el social, educativo, económico, político, ambiental, entre otros. De esta manera, la tecnología, la investigación y la academia se entrelazan en aras de generar nuevas perspectivas que permitan reconfigurar las prácticas educativas e investigativas de los docentes latinoamericanos.

La tecnología se ha integrado en los procesos metodológicos de enseñanza y aprendizaje; esto permite un desarrollo didáctico de los diferentes cursos a través de plataformas virtuales y programas especializados. El uso de dispositivos como el computador, la tableta y/o el teléfono móvil ha constituido una herramienta necesaria para el desarrollo de las actividades académicas; en este sentido, las prácticas pedagógicas de los docentes se han visto modificadas, ya que el manejo de las TIC se ha convertido en un pilar fundamental para responder a las necesidades educativas del siglo XXI.

Esta publicación es producto de la investigación *Comprensión de lectura en lengua extranjera integrando las TIC*, para lo cual el estudio articuló una mirada interinstitucional que promueve el intercambio científico-académico entre tres reconocidas instituciones latinoamericanas de Colombia y Brasil, articulando diversas miradas interdisciplinarias de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo del inglés.

El colectivo de investigadores aunó esfuerzos académicos interdisciplinarios y articuló su saber pedagógico y disciplinar. Esto permitió tejer una lectura acorde a nuevas realidades a partir del contexto actual atravesado por la pandemia del COVID-19 en relación con el campo de la educación virtual y así buscar nuevas formas didácticas en los procesos de interacción. Para ello, se busca promover pedagogías más participativas que garanticen la adquisición de habilidades en los estudiantes en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Este proceso se constituye en una guía metodológica para permitirle a los futuros profesionales asumir y reconocer retos y desafíos que se presentan en diversos contextos de aprendizajes. Y, consecuentemente, beneficiar la reflexión en

sus prácticas de enseñanza, dado que el aprendizaje del idioma inglés se proyecta como una necesidad constante.

Los grupos de investigación EDUCAR 2030 y Didáctica y Tecnología agradecen el apoyo a las Instituciones Universitarias que participaron en el estudio, en especial a la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte (IUEND) que lideró y financió este trabajo interdisciplinario; y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Federal do Pará que permitieron la articulación y brindaron valiosos aportes para esta obra investigativa.







# INTRODUCCIÓN

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA



Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han incorporado en la historia de la tecnología como instrumentos o medios de producción asociados a las necesidades de diversos problemas educativos. Averbuj (s.f.) efectúa una descripción interesante en torno a la historia de la tecnología en distintos períodos históricos; muestra, a través de diferentes ejemplos, los numerosos artefactos tecnológicos que se han puesto al servicio de la humanidad, desde el período neolítico hasta la modernidad. Para ello, se cuestiona los usos de las tecnologías, el sesgo de clase de que han sido objeto, particularmente en el siglo XX e inicios del siglo XXI.

En este texto los lectores encuentran un recorrido desde múltiples miradas referente al campo de la comprensión de lectura en lengua extranjera y materna, posibilitando tejer reflexiones desde el quehacer docente. El libro aborda aspectos teóricos, conceptuales, metodológicos, didácticos y pedagógicos propios de la enseñanza de la lengua extranjera, intentado generar una relación con un ecosistema virtual mediados por las TIC que permita una interacción con el contexto actual.

En este sentido, es importante cuestionarse sobre:

- ¿Qué significa la formación tecnológica en el siglo XXI?
- ¿Cómo se integran las tecnologías en la educación?
- ¿Cómo se implementan los recursos TIC para la comprensión del inglés?

Por lo tanto, se reconoce que existe una interpretación articulada de las tres categorías conceptuales constituyentes: formación, tecnología e innovación.

El concepto de formación tiene una complejidad histórica que implica articular diversos enfoques de diferentes épocas que compartan necesidades socio-culturales, políticas, entre otras. Este concepto se asocia a la construcción de una identidad que deviene del campo histórico, cultural, social, entre otros; es decir, la formación del espíritu helenístico no es el mismo que el de la Edad Media, el Renacimiento o, para avanzar rápidamente en el tiempo, en lo que hoy día se conoce como posmodernidad y sus equivalentes económicos, socioculturales, científicos o tecnológicos.

Las herramientas tecnológicas constantemente se modifican generando artefactos tecnológicos más sofisticados, por lo que se convierten en insumos básicos inmersos en las formas de vida social en la familia, la educación y el trabajo (Villota, Gómez y Díaz, 2019; Villota, Agudelo, González y Riascos; 2019; Villota, Lucumi, Villota, González y Truques, 2020). Las herramientas tecnológicas en el campo educativo han impuesto modelos cognoscitivos, procesos de investigación e innovación ampliando el mercado cultural y económico, contribuyendo a la generación de una nueva categoría social: “la sociedad de la información”, que, como plantea la UNESCO (2003), es un sistema económico y social donde el conocimiento y la información constituyen fuentes de bienestar y progreso.

El concepto de tecnología se relaciona con las estrategias de aprendizaje técnico y tecnológico en aras de fortalecer el campo de la investigación e innovación en la Educación. Este concepto se asocia a los recursos TIC en el campo educativo, generando cambios de perspectivas metodológicas sobre los métodos clásicos. Por ello, la integración de los recursos TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje requiere de un nivel estratégico dentro de su organización (Valencia, Enríquez y Agredo, 2017). De allí la importancia de pensar la tecnología como un campo intrínseco al desarrollo del conocimiento y como un medio para superar las formas clásicas de aprendizaje que han cobrado una relevancia crucial en el siglo XXI.

La formación actual requiere no sólo articular los campos de conocimiento, sino también generar articulaciones con las tecnologías desde el campo investigativo las cuales proporcionan los medios suficientes para generar nuevos espacios formativos a través de los que se logre cierta equidad, tanto en términos del acceso a la educación, como en términos de los logros que mejoren las oportunidades de participación de individuos y grupos en la sociedad.

El concepto de innovación es muy amplio y ha sido tratado permanentemente en los procesos académicos con el fin de proponer una transformación educativa. Mella (2018) identifica algunas palabras con las cuales algunos estudiantes describen la innovación: cambio, mejora, perfeccionamiento, revolución, transformación, creatividad, novedad, nuevos productos, nuevos procesos. Sutra (2016 citado por Mella, 2018) hace una aclaración en la definición de este concepto cuando menciona que la innovación no es una invención sino la extensión de

esta. Es por eso interesante que pensar en innovar en la educación es pensar en poder utilizar muchas de las cosas buenas existentes, en una manera muy llamativa y motivadora para los estudiantes.

En Colombia, las mayores expresiones del acceso a las TIC se observan en el uso del Internet y telefonía celular. Es evidente que ha habido un crecimiento de usuarios y hoy una extensa parte de la población en Colombia tiene acceso a estos servicios. El Ministerio de Educación Nacional en Colombia ha incentivado el desarrollo de las TIC en la educación colombiana a través de diferentes lineamientos, como por ejemplo, los relacionados con La “Ruta de apropiación de TIC en el Desarrollo Profesional Docente” (2008), los Planes TIC en asocio con la Universidad de los Andes (2008), las “Orientaciones para el diseño, producción e implementación de cursos virtuales” (2012), y el establecimiento de las Competencias TIC para el desarrollo profesional docente (2012). A esto puede agregarse el programa del MINTIC, la formación de docentes en TIC, y casos exitosos como el de “Computadores para Educar”.

Este libro presenta aportes de investigadores, instituciones educativas y sus grupos de investigación que pretenden fortalecer las competencias de los profesionales en torno a la integración de las TIC en la práctica pedagógica. El texto se configura en seis capítulos que se entrelazan para ofrecer un aporte a la educación. El capítulo uno hace un recorrido y expone el Marco Común Europeo de Referencia; el capítulo dos indaga acerca de las herramientas tecnológicas para la comprensión de la lectura en la lengua extranjera; el capítulo tres hace un recorrido en cuanto la comprensión lectora en el aprendizaje de una lengua extranjera; en el capítulo cuatro se trabaja la metodología; el capítulo cinco expone los resultados de la investigación y, finalmente, el capítulo seis presenta las conclusiones del estudio.



# CAPÍTULO 1

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA



## MARCO COMÚN EUROPEO

**E**l Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) ha sido adoptado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como escenario de referencia para determinar la clasificación de los estudiantes según el nivel de habilidad en el uso de una segunda lengua. El MCER ofrece una serie de lineamientos para la enseñanza de lengua extranjera entre los cuales se destaca la inclusión de una escala de calificación a ser considerados en la estructura de un curso de inglés, a partir de los mismos se diseñan las pruebas internacionales de medición en conocimiento de lengua inglesa, consideradas en pruebas internacionales entre las cuales se encuentran el examen IELTS, BERLITZ, FCE, entre otros. El MEN adopta los elementos de referencia del Marco Común Europeo, adaptando los lineamientos curriculares para ofrecer la enseñanza del inglés como lengua extranjera y obligatoria en el contexto colombiano adaptado a diferentes contextos educativos en el territorio nacional como comunidades urbanas, campesinas, indígenas, afrodescendientes, entre otras.

En esta perspectiva González, Ramírez y Salazar (2018) argumentan que el MCER resalta la importancia de demostrar que se domina un idioma, lo que día a día se impone como un saber absolutamente indispensable, dentro de todos los campos del saber. Los autores citados previamente se basan en lo dispuesto por el MEN, institución que define algunos lineamientos relacionados con el manejo de la lengua.

En consecuencia, el MEN (2015) plantea respecto al manejo de una lengua:

[...] Es una habilidad indispensable en el mundo de hoy, que no sólo hace posible la movilidad académica y laboral de las personas, sino que es una de las bases sobre las cuales, se construye la capacidad competitiva de una sociedad, y una herramienta para abrirse a nuevas culturas y experiencias... dominar otra lengua representa, para las personas, una ventaja comparativa, un atributo de su competencia y competitividad (p. 21).

En este sentido, la necesidad de adquirir habilidades del dominio de una lengua extranjera es relevante para asumir desafíos de la sociedad actual, la cual exige el manejo de una lengua común en todos los contextos globales, con el pro-

pósito de ser competitivos y tener la habilidad de actuar acorde a las necesidades impuestas por la globalización.

Por esta razón, es importante atender a los estándares<sup>1</sup> de desempeño de la lengua, especialmente aquellos referidos en el Marco Común Europeo, por la necesidad de ser considerados como parámetros evaluativos del idioma universalmente reconocidos. Estos parámetros se tienen en cuenta para diseñar los diferentes cursos y programas de inglés ofertados a nivel institucional.

Es necesario reflexionar acerca de los estándares establecidos por el MEN, y en virtud de ello Ingvarson (2002) asevera que los estándares son herramientas que permiten establecer juicios en distintas áreas de la vida y el trabajo. Además, establecen diferentes criterios de medición y valoración; es decir, se establece la importancia de los estándares como una medida unificada, permitiendo una aproximación conceptual sobre el objeto frente al cual se desea tener un cálculo preciso, respecto a un desempeño determinado.

Otro aspecto destacado, dentro de los estándares, se relaciona con la información para establecer miradas que permitan mejorar las fallas o deficiencias encontradas. En particular, Ingvarson (2002) afirma que los estándares proporcionan un contexto de significados y valores compartidos que propician llegar a un juicio a través de gustos fiables y útiles.

En relación con lo anterior, los estándares permiten constituir distintas valoraciones para definir un análisis sobre el conocimiento que se está midiendo y generar datos e información pertinentes frente al cuerpo de estudio, establecido dentro de los estándares. Estos son elementos fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los idiomas, particularmente del inglés, pues ayudan a direccionar los contenidos de los planes curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional colombiano.

Las consideraciones propuestas por Ingvarson (2002) permiten comprender la necesidad de instaurar unos lineamientos para interpretar los estándares con miras a convertirse en elementos fundamentales del proceso de enseñanza

---

1 Etimológicamente la palabra estándar tiene su origen en el vocablo inglés estándar, cuyo significado en español se interpreta según el RAE (2001) como normalizar, uniformar, dicho de otra manera, se relaciona con la homogeneización de determinados desempeños, mediante los cuales, se generen criterios comunes relacionados con un determinado campo del saber.



y aprendizaje de una lengua. De esta forma, se facilita conocer el alcance de los productos de aprendizaje trazados en los diferentes programas de inglés ofrecidos en cualquier institución universitaria.

En otras palabras, los estándares determinan los diversos niveles de lengua que un grupo en particular de aprendices de un idioma determinado requieren manejar, de tal manera que se establezcan parámetros de desempeño que los usuarios de la lengua necesitan conocer.

## ***ESTRUCTURA DEL MARCO COMÚN EUROPEO***

Los propósitos del MCER giran en torno a la necesidad de determinar los niveles de dominio de la lengua que tienen los hablantes de un idioma, con la finalidad de diseñar pruebas y sistemas de evaluación que permitan establecer criterios comunes y claramente definidos, para medir el conocimiento sobre una lengua.

Para alcanzar este objetivo, el MCER ha generado unas franjas de conocimiento de lengua que consisten en determinar el dominio en las que se incluyen a manera de expresión en el campo de conocimiento que le corresponde a cada una de ellas para servir de referentes comunes, en cualquier contexto que necesite medir el nivel que posee un hablante.

Es importante mencionar que existen descriptores conceptuales incluidos dentro de cada uno de los niveles MCER, que posibilitan la generación de un sistema de evaluación, con los cuales es posible medir el conocimiento de una lengua que tienen los usuarios, y sirve de referente global, pues sus criterios son comunes dentro de cualquier contexto, como consecuencia de una determinada entidad académica que los reconoce, los identifica y los acepta.

En esta dirección, González, Ramírez y Salazar (2018) manifiestan que el Marco Común Europeo se acogió en Colombia por el fenómeno de la globalización, ya que generaliza reglas, parámetros o leyes, cuyos resultados han sido satisfactorios en diferentes partes del mundo. Asimismo, añaden que “este marco permite conocer niveles comunes de referencia para medir el nivel de competencia que una persona posee en lengua extranjera, en cualquier parte del mundo” (p. 25).

Por lo anterior, se asume que los estándares del MCRE expresan una generalización respecto a los niveles de desempeño de un idioma, que buscan establecer una interpretación común dentro de las comunidades de usuarios de una lengua. El MCER, como documento estandarizado, está organizado en tres niveles de dominio de la lengua dentro de los que se encuentran dos subniveles que permiten medir el conocimiento de los usuarios.

**Figura 1. Niveles y subniveles de lengua incluidos en el MCER**



Fuente: Elaboración a partir de en los lineamientos del MCER

**Tabla 1. Niveles y subniveles**

NIVELES	SUBNIVELES
A = Usuario básico	A1 = Acceso
	A2 = Plataforma
B = Usuario independiente	B1 = Umbral
	B2 = Avanzado
C = Usuario competente	C1 = Dominio operativo eficaz
	C2 = Maestría

*Fuente: Elaboración a partir de los lineamientos del MCER*

En la figura 1 se evidencia la clasificación de cada nivel en diferentes categorías denominadas, A, B y C respectivamente, las cuales van desde el conocimiento mínimo, que corresponde al nivel A hasta el conocimiento más alto que corresponde a la categoría C que indica el dominio elevado de una lengua; es decir, cada una de estas subdivisiones corresponde a un nivel de lengua específico, la primera de ellas es el nivel A, corresponde a básico, el nivel B, se refiere a intermedio, y el nivel C es avanzado.

La tabla 1 muestra las escalas que incluyen una descripción acerca del desempeño correspondiente a cada uno de estos niveles; se especifica el conocimiento de lengua que debe tener el hablante, de acuerdo a cada uno de los subniveles. Es de resaltar que la institución donde se realiza este estudio verifica en los estudiantes de ingreso un nivel A2 de acuerdo a las pruebas de Estado.

Estos descriptores facilitan la identificación de las escalas establecidas por el MCER para evaluar el nivel de conocimiento que tiene el usuario. Todo esto en términos de competencia de lengua, facilitando la clasificación e interpretación de cada uno de los descriptores correspondientes a los subniveles. El valor de estos descriptores consiste en el significado común que se le ha dado a cada uno de ellos. Esto ha servido de referente en múltiples contextos, dentro de los cuales se necesita conocer con relación al dominio de una lengua.

En la siguiente tabla se incluyen tanto los niveles, como los subniveles y la descripción correspondiente a cada uno de ellos, estableciendo las actividades que están en disposición de hacer los usuarios de la lengua, de acuerdo a la clasificación establecida por el MCER.

**Tabla 2. Especificación del nivel, subnivel del Marco Común Europeo**

Nivel	Subnivel	Descripción
A (Usuario básico)	A1 (Plataforma)	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, así como pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental, siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y, además, esté dispuesto a cooperar.
	A2 (Acceso)	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente, relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Adicionalmente, sabe describir, en términos sencillos, aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

<p><b>B</b> (Usuario independiente)</p>	<p><b>B1</b> (Umbral)</p>	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
	<p><b>B2</b> (Avanzado)</p>	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas, tanto concretos como abstractos, incluso, si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y contras de las distintas opciones.</p>
<p><b>C</b> (Usuario competente)</p>	<p><b>C1</b> (Dominio operativo eficaz)</p>	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer sentidos implícitos en ellos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea, sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
	<p><b>C2</b> (Maestría)</p>	<p>Prácticamente, es capaz de comprender con facilidad, todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado, incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>

Fuente: *Marco Común Europeo de Referencia*

Como se evidencia, los descriptores incluidos definen las actividades que los usuarios de una lengua determinada demuestran estar en capacidad de hacer, y son medibles y demostrables mediante la aplicación de una prueba. Por lo tanto, se han convertido en criterios globales que permiten evaluar el dominio de una lengua de manera conjunta y no aislada. Esto sirve de referencia para la puesta en marcha de diferentes pruebas internacionales de lengua reconocidas en múltiples contextos.

El valor de estos descriptores consiste en el significado común que se le ha dado a cada uno de ellos, utilizados como referente en múltiples contextos, en los que se necesita conocer el nivel de lengua de los usuarios. El estudio de estos descriptores permite reconocer los lineamientos de evaluación establecidos internacionalmente los cuales definen el nivel de desempeño de los estudiantes de una lengua extranjera a nivel internacional.

## ***EL MARCO COMÚN EUROPEO EN EL CONTEXTO COLOMBIANO***

**E**l MCER tuvo de antesala los lineamientos curriculares promulgados en el año 1999 por el Ministerio Educación Nacional, donde se establecieron los estándares respecto a los procesos curriculares; particularmente, en el diseño y el desarrollo del currículo se plantearon algunas “ideas básicas”, las cuales consistieron en el establecimiento de parámetros de lengua que sirvieron de orientación para los profesores de inglés en los diseños curriculares desarrollados en las diferentes instituciones escolares.

Los lineamientos curriculares (1999) plantean elementos como “reflexiones, pensamientos y experiencias nacionales y extranjeras con las temáticas del desarrollo curricular, la didáctica de la lengua, algunos conceptos sobre sociolingüística, sociología, cognitiva y psico-pedagogía general” (p.7) que fortalecen el aprendizaje de contenidos curriculares. Estos elementos generan una guía con la cual se pueden seleccionar los “conceptos básicos y fundamentales, así como los enfoques y limitaciones pertinentes para el desarrollo de las lenguas extranjeras” (Lineamientos Curriculares, 1999, p.7).

En consecuencia, estos lineamientos incluyen algunas indicaciones para los profesores de inglés en la organización del currículo, manteniendo su auto-

mía y considerando las estimaciones contempladas dentro de estos parámetros dados por el Ministerio de Educación Nacional en los diversos contextos escolares; es decir, en la educación básica, educación media y educación superior.

Posteriormente, a través del decreto 3870 de 2006, el Ministerio de Educación Nacional reconoce oficialmente al MCER para el campo de las lenguas, mediante el artículo 20 donde se manifiesta:

Adaptándose el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza y evaluación como sistema de referencia para los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación adelantados en Colombia. Las instituciones prestadoras del servicio educativo que ofrezcan programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas de referencia en sus programas con los niveles definidos en el referido Marco Común (MEN 2006, p.9).

De acuerdo a lo anterior, mediante esta adopción se trazan lineamientos generales con los que se busca que las instituciones educativas desarrollen los programas de lengua, teniendo en cuenta las consideraciones y orientaciones establecidas dentro de este marco. Esto para que tanto las instituciones como sus profesores, estudiantes, directivos y demás población relacionada con la enseñanza de la lengua, trabajen de manera coordinada en todos aquellos aspectos relacionados con los objetivos, los contenidos, la metodología, y la evaluación de cualquier currículo aplicado en la enseñanza de un idioma.

En consecuencia, estos parámetros del MCER permiten definir algunas consideraciones a ser tenidas en cuenta en los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua. Al tiempo, se establecen algunas cuantificaciones de medición de este conocimiento universal, constituyéndose así, en unos criterios del contexto global que tienen claramente definido este saber lingüístico.

La explicación precedente es ratificada por González, Ramírez y Salazar (2018) cuando señalan que el MCER es un referente de lengua, útil cuando el docente de idiomas organiza programas, elabora pruebas y organiza actividades, de tal manera que es un referente de consulta obligatoria para el profesor, cuando necesite involucrarse en una actividad académica.

Por lo tanto, toda institución educativa relacionada tanto con la enseñanza como con el aprendizaje de un idioma está obligada a tomar en consideración el documento del MCER, especialmente por la necesidad de tener en cuenta sus lineamientos relacionados con las lenguas extranjeras.

Posteriormente, se presenta el enfoque adoptado teniendo en cuenta el MCER que, de manera particular, determina lo siguiente:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera los usuarios alumnos que aprender una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevan a cabo en una serie determinadas circunstancias en un entorno específico dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, 2002, p. 35).

Es claro que el enfoque adoptado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia se basa en el desarrollo de competencias comunicativas, dando a conocer aquellos elementos lingüísticos a ser tomados en cuenta. Se hace mayor énfasis en la necesidad de alcanzar procesos comunicativos claros, determinados en seis niveles de suficiencia, cada uno de los cuales contiene diferentes tareas o acciones, que el estudiante tendrá que realizar utilizando la lengua extranjera, para este caso, el inglés.

De esta forma, se determina ciertas condiciones que deben tener los estudiantes que aprenden y adquieran las competencias comunicativas en una lengua extranjera. Esto con el fin de estar en capacidad de ser incorporado dentro del mercado laboral, atendiendo a las necesidades globales que demandan el tener la habilidad de comunicarse y de circular la información mediante los diferentes medios existentes a los que se tiene acceso de manera fácil e inmediata. Lo anterior, solo se logra cuando se tiene el dominio de una lengua común a los diversos contextos donde circula la información.



Estas consideraciones han servido de base fundamental para la organización de los currículos de lengua en diferentes instituciones educativas, los cuales están enfocados principalmente en el uso de la lengua; determinando los conocimientos que deben ser adquiridos por los estudiantes en los diferentes contextos escolares, los cuales sirven como elementos de medición universal de las lenguas en el contexto global.

En relación con lo anterior, es importante destacar el impacto del Marco Común Europeo en el contexto colombiano, fundamentalmente en la determinación de la competencia de lengua a ser desarrollada en los distintos cursos que se incluyen en los contextos donde se imparte la enseñanza de la lengua inglesa. Así, De Mejía y Peña (2009) argumentan que el MCER ha sido beneficioso y pertinente en el campo de la organización curricular de los programas de inglés porque ha establecido distintos criterios centrados en la organización de los programas basados en métodos de enseñanza y criterios pedagógicos que sirven de guía para quienes enseñan una lengua extranjera.

Además, el MCER define el conocimiento de lengua que requiere ser manejado por cualquier aprendiz de un idioma, fijando unos estándares que corresponden a diferentes niveles de competencia.

Ampliando esta temática, ahora se describe el conocimiento determinado para cada uno de los niveles considerados dentro del MCER. Respecto a este conocimiento, en cada uno de los niveles se especifica las actividades que los usuarios de una lengua estén en capacidad de desarrollar, en cada una de las habilidades del idioma; es decir, en hablar, escuchar, leer y escribir especificando aspectos relacionados con la comprensión y la producción de la lengua.

El MCER (2018) presenta un esquema descriptivo amplio de la competencia lingüística y de un conjunto de niveles de referencia (A1-C2) definidos en escalas de descriptores ilustrativos donde afirma que:

Esto se evidencia en la presentación de las habilidades de comprensión auditiva, así como de lectura, las cuales están determinadas como de comprensión, mientras por otro lado define la interacción oral, la expresión oral y la expresión escrita, las cuales están definidas como actividades de producción (p. 45).

Se presenta de manera detallada las especificaciones correspondientes a cada uno de los niveles de competencia relacionadas con las habilidades del idioma, estableciendo criterios para el diseño, tanto para las pruebas de medición de nivel de conocimiento del idioma, como para la planeación de cursos o currículos de lengua extranjera, a ser desarrollados en diferentes instituciones educativas.

En cada nivel se explica las actividades que tendrán que estar en capacidad hacer los usuarios de una lengua, describiendo de manera clara y detallada las acciones que deberán ser demostradas, de acuerdo a cada uno de los niveles clasificados en las siguientes categorías: A1, A2, B1, B2, C1 y C2, siendo la categoría C1 y C2 la más alta, las cuales corresponden a nivel de un hablante nativo.

En la siguiente tabla se muestra la descripción de los niveles de referencia por habilidades del lenguaje.

**Tabla 3. Descripción de los niveles de referencia por habilidades del lenguaje**

Nivel	COMPRENSIÓN		PRODUCCIÓN		
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relacionadas con mí ser, mi familia y mi entorno inmediato, cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras, nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla, siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o, a decirlo con otras palabras, a una velocidad más lenta; y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo, para enviar felicitaciones. Se diligenciar formularios con datos personales, por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección.

<p><b>A2</b></p>	<p>Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.</p>	<p>Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos no complejos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios. Comprendo cartas personales breves y sencillas.</p>	<p>Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.</p>	<p>Utilizó una serie de expresiones y frases para describir, con términos sencillos, a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.</p>	<p>Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos, con relación a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo, agradecimientos.</p>
<p><b>B1</b></p>	<p>Comprendo las ideas principales, cuando el discurso es claro y normal y, además, cuando se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, la escuela, durante el tiempo de ocio, etc.</p> <p>Comprendo la idea principal de programas de radio o televisión, que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.</p>	<p>Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano, o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.</p>	<p>Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo a lugares donde se habla la lengua extranjera. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal, o que sean pertinentes para la vida diaria (familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p>	<p>Sé enlazar frases de forma sencilla, con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente, mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</p>

<b>B2</b>	<p>Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso, sigo líneas argumentales complejas, siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.</p>	<p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos, en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p>	<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema, exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes, transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.</p>
<b>C1</b>	<p>Comprendo discursos extensos, incluso, cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están implícitas.</p> <p>Comprendo, sin mucho esfuerzo, programas de televisión y películas.</p>	<p>Comprendo textos largos y complejos de carácter literario, o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo.</p> <p>Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.</p>	<p>Me expreso con fluidez y espontaneidad, sin tener que buscar, de forma muy evidente, las expresiones adecuadas. Utilizó el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión, y relaciono mis intervenciones hábilmente, con las de otros hablantes.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.</p>	<p>Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos. Incluso, puedo estar en la capacidad de pedir un empleo</p>

C2	Comprendo, sin dificultad, cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.	Soy capaz de leer, con facilidad, prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos, estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.	Tomo parte, sin esfuerzo, en cualquier conversación o debate y conozco modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez, y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida, y con un estilo que es adecuado al contexto, así como una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse y recordar ideas importantes.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos, con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse y recordar las ideas importantes. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.
----	--	--	---	---	---

Fuente: Consejo Europeo (2001, pp. 30 – 31)

Además, es necesario enfatizar la importancia de contar con este tipo de criterios que también sirve en el diseño de un instrumento de medición de lengua, porque permite que padres de familia y estudiantes conozcan el nivel ofrecido por las instituciones educativas, donde se están formando los estudiantes.

El MCER representa un criterio de exigencia para los egresados de carreras profesionales relacionadas con la lengua extranjera, por contener actividades y habilidades que representan ciertos niveles de competencia. De hecho, en nuestro país se han establecido los niveles de desempeño que deben tener los egresados cuando terminan los planes de estudios ofrecidos en las instituciones educativas, con la gran ventaja que este tipo de criterios también son considerados a nivel global, por ser convergentes y pertinentes.

En este sentido, es apropiado insistir en que el MCER ha definido criterios de desempeño que son medibles a la luz de un proceso de evaluación, por ejemplo, con el uso de pruebas de lengua; de igual manera, sirven como referentes globales de referencia que ilustran el dominio de una lengua.

En consecuencia, se han establecido unos niveles de desempeño reconocidos a nivel mundial. Esto es ventajoso, especialmente por la interpretación correspondiente a cada uno de los niveles demarcados dentro del MCER. Estos niveles posibilitan medir el conocimiento de lengua que se tenga, dando un nivel de comprensión mundial frente a estos niveles de desempeño, considerados dentro del mismo.

## **ESTRATEGIA DE MEDIACIÓN**

**A** continuación, se explican algunos aspectos relacionados con las estrategias de la mediación establecidas por el MCER. Estas estrategias se definen como las herramientas usadas por los usuarios de una lengua para transmitir ideas y facilitar la comprensión del significado de los mensajes emitidos por el hablante de un idioma. En ese sentido, su propósito será comunicativo, es decir, se refiere a las estrategias empleadas por los usuarios de una lengua que les permite hacerse entender. Por lo tanto, la influencia del contexto es fundamental por ser el espacio donde se producen las acciones comunicativas del lenguaje.

El MCER plantea la existencia de cinco estrategias las cuales han sido clasificadas en los siguientes dos grupos. El primero se refiere a aquellas estrategias utilizadas para explicar un concepto nuevo y el segundo se relaciona con las estrategias empleadas para mostrar de manera sencilla un texto.

La primera estrategia se titula *“asociación con conocimientos previos”* que se basa en la necesidad de establecer vínculos con el conocimiento que se tenga sobre un tema; para este caso se establecen vínculos con el aprendizaje que se tenga de la lengua nativa. Para lograr lo anterior, el mediador puede hacer comparaciones; por ejemplo, para el caso de la comprensión de textos, se recomienda establecer asociaciones de textos de tal manera que existan conexiones con informaciones aprendidas previamente.

Para alcanzar la mediación se propone la implementación de tres habilidades que hacen referencia al planteamiento de preguntas que, primero, permitan la asociación de conocimientos previos; segundo, el establecimiento de comparaciones o relaciones entre el conocimiento nuevo y el conocimiento previo; y, tercero, la generación de ejemplos y definiciones.

En la implementación de estas tres habilidades se establece una progresión que puede medirse a través de una escala que va en aumento de complejidad, de acuerdo con el nivel de referencia, de tal manera que en el nivel C2 se sugiere se incluya actividades que impliquen un mayor nivel de dificultad para su desarrollo.

La segunda estrategia se llama “*adaptación del lenguaje*”, empleada cuando se desee explicar el contenido de un mensaje por parte del usuario utilizando otro estilo de registro, que podrá hacerse empleando sinónimos, parafraseo, o simplificaciones de conceptos. En otras palabras, consiste en reemplazar las palabras, y los modos de expresión, con el propósito de expresar un contenido, conservando la información inicial que se quiera transmitir; esto de tal manera que la persona esté en capacidad de expresar con sus propias palabras, el mensaje que se quiera transmitir a otra persona, de modo que le sea posible hacerse entender, empleando sus propias formas para expresarlo.

La última estrategia se denomina “*estrategia para explicar un nuevo concepto*”, en ella el usuario de la lengua desglosa los conceptos en partes, que luego unirá para expresar un concepto mucho más complejo. Es decir, se trata de desglosar en pequeñas partes el mensaje que se quiera dar a entender a las demás personas, presentando argumentos que le permita ser coherentes en un discurso hablado, de tal manera que sea posible presentar una idea, de manera subdividida, pero se relacionan con todo, con el propósito de hacernos entender, de modo que se logre una comprensión del discurso que se enseña para conocer por parte del hablante de una lengua extranjera.



# CAPÍTULO 2

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA



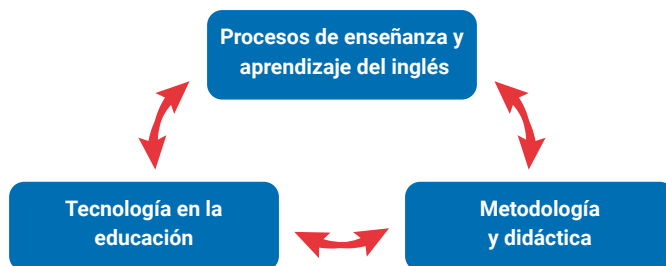


## HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA LA COMPRESIÓN DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

En el campo educativo, particularmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera, la tecnología no ha pasado desapercibida; por tanto, existen elementos como computador, cuaderno, tableta, lápiz, entre otros, que son implementados para comprender los contenidos curriculares donde la integración de las nuevas tecnologías busca fortalecer la comunicación. Ello genera una visualización de contenidos curriculares distinta a lo propuesto en los métodos tradicionales (Villota y Villota, 2018; González, 2015; Valencia, Enríquez y Agredo, 2017; González, Villota y Riofrio, 2019; Villota, Gómez y Díaz, 2019; González, Ramírez y Salazar, 2018; Hernández, 2007).

Este capítulo muestra la integración de las herramientas tecnológicas tales como plataformas, computadores, sitios web, entre otros, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés para fortalecer la comprensión de la lectura en esta lengua. Para ello se realiza un abordaje conceptual enfocado en las tecnologías educativas (tradicional y modernas) para relacionarlo con el campo educativo, especialmente en la práctica pedagógica del profesor de inglés y el proceso de aprendizaje del estudiante. Ello, consecuentemente, genera relaciones tangibles entre profesor-tecnología-estudiante en las que la tecnología funciona como una herramienta propiciadora del aprendizaje significativo. De este modo, los instrumentos tecnológicos brindan acceso a toda la información del mundo y complementan la educación tradicional (González-Valencia, Isaza-Gómez, Idárraga y Rodríguez-Villaquiran, 2020).

**Figura 2. Procesos de enseñanza y aprendizaje.**



Fuente: Adaptado de Villota y Villota (2018); González (2015); Valencia, Enríquez y Agredo (2017); González, Villota y Riofrio (2019); Villota, Gómez y Díaz (2019); González, Ramírez y Salazar (2018); Hernández (2007).

## TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS

**E**n el campo educativo, la tecnología se ha integrado en los procesos metodológicos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se ha posicionado en el desarrollo didáctico de los diferentes cursos a través de diversas plataformas virtuales y programas especializados. Al parecer, el uso de diferentes dispositivos como el computador, la tableta y/o el teléfono móvil se han constituido como una herramienta necesaria para desarrollar las actividades académicas; en este sentido, las transformaciones de la práctica pedagógica de los docentes se han actualizado en el uso de estas herramientas, ya que el manejo de las TIC se ha convertido en un pilar fundamental para responder a las necesidades educativas del siglo XXI.

Sin embargo, al “hacer” las actividades diarias de los estudiantes emergen diferentes cambios en la comunicación, fabricación y/o utilización de diversas herramientas tecnológicas provocando la generación de artefactos tecnológicos, tal como lo manifiesta Cohen (1989):

[...] La vida del hombre ha evolucionado notablemente en la comunicación desde pinturas rupestres, impresión en papel, de señales electromagnéticas a digitalización de la información. Prueba de ello son todos los inventos de artefactos tecnológicos a lo largo de la historia; podríamos destacar el periodo que los historiadores llaman «moderno temprano», que va de 1450 a alrededor de 1789 o, en otros términos, de la revolución industrial [...] (p. 27).

De esta manera, los artefactos tecnológicos han permeado las actividades de las personas en distintos campos del conocimiento, particularmente en el campo educativo, donde la utilización de celulares, tabletas y computadores se hace cada día más frecuentemente tanto por el estudiante como el profesor con finalidades delimitadas donde el eje transversal de la comunicación es fundamental.

Sin embargo, trascender los esquemas tradicionales aún sigue siendo un reto que los profesores de la era moderna intentan subsanar a través del uso de tecnologías surgiendo diferentes inquietudes:

- ¿Cómo hacer la integración de las tecnologías en el aprendizaje del inglés?
- ¿Cómo hacer que las tecnologías sean de agrado para los profesores en su práctica pedagógica?
- ¿Cómo están aprendiendo los profesores modernos a integrar las tecnologías en su práctica pedagógica?

Estos cuestionamientos llevan a reconocer que las tecnologías, las cuales están relacionadas con las tecnologías educativas para la enseñanza del inglés, son elementos o herramientas que intentan acercarse a un mundo permeado de modernidad donde hoy por hoy existen avances tecnológicos en diferentes campos sociales y negarnos la posibilidad de integrarlos es complejo (Villota y Villota; 2018; Cabero, 2007; Cabrera, 2014; Fandos, 2003; Vásquez, 2019; Altun, 2015; Chinnery, 2015, González 2015).

En este sentido, las metodologías entorno a las prácticas pedagógicas deben tener en cuenta no solo los recursos TIC sino también elementos como el contexto, las tradiciones, la cultura, entre otros, que permitan integrar de manera significativa los recursos TIC convirtiéndose estos en mediadores y no en finalidades absolutas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cabe resaltar que, si bien los recursos TIC no generalizan y ni garantizan el aprendizaje de los estudiantes sobre los contenidos curriculares, no se puede negar que estos fortalecen en gran medida el proceso de aprendizaje generando motivación en los estudiantes siempre que sean utilizados adecuadamente, tal como lo afirma Tapia (2002, citado por Jiménez, 2019):

Las actividades académicas tienen siempre más de un significado puesto que contribuyen a la consecución de diferentes metas. Sin embargo, no todas las metas tienen la misma importancia para cada uno de los alumnos. Esta importancia varía tanto en función de la orientación personal de éstos como de las distintas situaciones que afrontan a lo largo de su vida académica. Por este motivo, teniendo en cuenta que las distintas metas a menudo tienen efectos opuestos sobre el esfuerzo con que los alumnos afrontan el aprendizaje, parece importante conocer cuáles son tales efectos para así saber sobre qué metas tratar de influir y cómo hacerlo (p. 46).

## LAS TIC EN LA EDUCACIÓN

Las TIC son elementos que promueven la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los entornos educativos dentro y fuera de las aulas, desde los primeros años de escuela, hasta los estudios de educación superior y posgrados, tal como lo argumenta Parra (2012) citado por Hernández (2017): “Uno de los lugares donde la tecnología ha influenciado mayoritariamente es en la escuela, y este a su vez en el oficio del maestro, llegando a formar parte de la cotidianidad escolar” (p. 329).

Desde hace algunas décadas, se promueve la nueva visión de la educación en la que el docente deja de ser fuente de conocimiento y sabiduría y el estudiante es simple receptor de información; es decir, que el profesor debe ser propiciador de búsqueda del conocimiento y el estudiante un discípulo que se convierta en creador del mismo, donde la utilización de herramientas tecnológicas son elementos que fortalecen el proceso de apropiación de contenidos curriculares entorno al inglés, como lo argumenta Granados (2015) citado por Hernández (2017) “El uso de las TIC supone romper con los medios tradicionales, pizarras, lápices, etc.; y dar paso a la función docente, basada en la necesidad de formarse y actualizar sus métodos en función de los requerimientos actuales” (p. 330). La educación es uno de los campos más permeados por el fenómeno de la tecnología (González 2015 citado por González Valencia, Ramírez Valencia y Villota Enríquez, 2019).

En este nuevo contexto educativo, tanto los profesores como los estudiantes están inmersos en la manipulación de artefactos tecnológicos como celular, computador, tabletas, entre otros, y por ende a diversas plataformas tales como: Facebook, WhatsApp, etc. que son medios comunicativos a los cuales se enfrentan; sin embargo, la formación de los profesores y estudiantes en torno a la alfabetización centrada en el campo educativo aún en Colombia está en proceso ya que es una temática aparentemente reciente que avanza a pasos agigantados.

Bosco (1995) afirma que:

El desafío es utilizar la tecnología de la información para crear en nuestras escuelas un entorno que propicie el desarrollo de individuos que tengan la capacidad y la inclinación para utilizar los vastos recursos de la tecnología de la información en su propio y continuado crecimiento intelectual y expansión de habilidades. (p. 51).

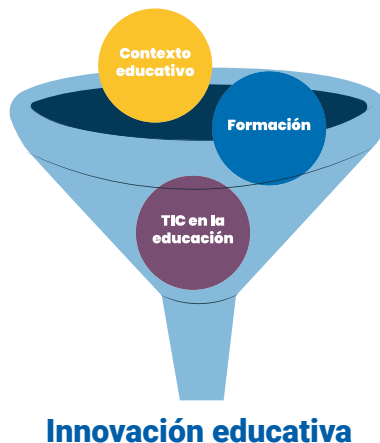
Es así como reconocemos que los recursos TIC brindan accesibilidad ilimitada a las diversas áreas del conocimiento como son la educación, la salud, las ciencias políticas y económicas y cuantas más disciplinas podamos imaginar, pues nos permiten navegar en una fuente inagotable de saberes, suprimiendo las limitaciones de tiempo y distancia y conduciendo de esta manera a los usuarios a insertarse en la modalidad del aprendizaje autónomo, invitándoles al desarrollo de su pensamiento crítico y reflexivo y a generar más conocimiento mediante la investigación.

Esteve (2009, citado por Llatas, s.f.) indica que:

[...]La incorporación de las Tics y sobre todo de Internet permite al estudiante aprender a planificarse y auto gestionar, siendo más autónomo en el proceso de aprendizaje y a promover la toma de decisiones durante la actividad educativa en un contexto real y global [...] (p.78)

Las TIC además de conectar a los usuarios con el mundo exterior para fines sociales y laborales, permiten el intercambio de información estimulando y saciando el deseo de conocimiento de aquellos que encuentran, especialmente en estas herramientas, la conexión perfecta entre lo conocido y lo desconocido. Es así como lo manifiesta Hernández (2017) al decir que “La necesidad del hombre por explicar y comprender su entorno ha generado en la sociedad, la búsqueda del conocimiento, aquel componente necesario que lo ayude a comprender su realidad individual y social” (p.327).

**Figura 3. Innovación educativa**



Fuente: *Elaboración Propia*

## **INTEGRACIÓN DE LOS RECURSOS TIC EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS**

Las herramientas tecnológicas facilitan y solucionan gran parte de los problemas de la cotidianidad permitiéndole al ser humano desarrollar actividades como llamar, correr, estudiar, entre otras, de manera eficaz; es decir, las herramientas tecnológicas se han convertido en elementos importantes para realizar las tareas cotidianas de forma sencilla. Dentro de las herramientas tecnológicas tenemos el teléfono, el celular, el computador, entre otras, que tienen como propósito ayudar a efectuar las actividades cotidianas de los seres humanos eficazmente.

Estas herramientas se encuentran en distintos espacios, entre ellos el ciberespacio donde diariamente las personas interactúan con diferentes plataformas virtuales (Levy, 1997; Villota, Villota y Ogécime, 2016; Villota 2017; Lombillo, López y Zumeta, 2012; Duart y Sangrá, 2010; Hernández, 2017). Particularmente, en el proceso de enseñanza del inglés, las plataformas virtuales educativas se han convertido en herramientas mediadoras en el proceso de aprendizaje en la apropiación de los contenidos curriculares, generando el fortalecimiento de elementos como la comunicación, el diálogo, el trabajo en equipo y la autonomía.

De este modo, las herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés generan un espacio donde el estudiante tiene la oportunidad de explorar nuevos elementos integrados al aprendizaje en aras de que se apropie de los contenidos curriculares, por lo que, mediante las herramientas tecnológicas se realiza el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos al desarrollo de una o varias tareas para el estudiante (Griffiths, García y Sayago, 2005; Valencia, Enríquez y Agredo, 2017; Villota, 2018; Villota y Villota, 2018; Adell y Castañeda; 2012; Aguilar, 2015; Casanova, 2016; Ortiz, 2009; MEN, 2015; Nino-Puello, 2013; Díaz y Jansson, 2011; Blyth, 2017)

Entre las herramientas tecnológicas educativas, tenemos los software de libre licencia, plataformas, aplicaciones educativas, web, entre otras, que el profesor podría implementar en su práctica pedagógica asumiendo posturas críticas que fortalezcan el proceso de aprendizaje del inglés y no por el contrario que lo entorpezcan; es decir, la trascendencia de utilizar un recurso tecnológico depende en gran medida de la motivación del profesor, aunque cabe resaltar que el proceso

de integración de los recursos tecnológicos no es una tarea fácil en Latinoamérica por problemáticas tales como la desigualdad social donde no todas las personas tienen acceso a las herramientas tecnológicas (Villota, Díaz y Gómez; 2019).

En este sentido, en Colombia existen lugares donde las herramientas tecnológicas aún siguen siendo un misterio ya que el acceso es limitado o muchas veces nulo por diferentes problemáticas sociales como falta de servicio de energía, alfabetización tanto en el profesor como el estudiante, entre otras, donde el gobierno poco prioriza dichas dificultades y por el contrario establece normativas que se enfocan en el uso de las TIC en la Educación Básica y Media; por ejemplo, el ascenso profesoral por parte del Ministerio de Educación Nacional está centrado en la realización de un video, donde muchas veces los profesores ni siquiera saben usar una cámara o artefacto tecnológico.

La iniciativa en Colombia por resolver problemas de aprendizaje en diferentes áreas fue abordada a través de la integración de las tecnologías educativas en los currículos dirigidos por el Ministerio de Educación Nacional en unión con el Ministerio de las TIC donde se incorporaron distintos proyectos nacionales como “Computadores para Educar” y “Kioscos Digitales” los cuales tienen como objetivo integrar las tecnologías en los diferentes contenidos curriculares para fortalecer el aprendizaje (MEN, 1994; MEN, 1994; MEN, 2014; MINTIC, 2016).

En consecuencia, lamentablemente no existen informes académicos y rigurosos donde se plasme la importancia y se aborde de manera seria los elementos como por ejemplo impacto, debilidades, ventajas en relación con el contexto y los recursos TIC, etc., por lo que estos proyectos parecieran ser solo “proyectos piloto” a largo plazo donde su duración es de aproximadamente 10 años y los recursos invertidos aún siguen en vigencia y pocos los resultados.

Sin embargo, lo anterior no impide reconocer que la integración de las herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés genera en el estudiante motivación y exploración por los contenidos curriculares centrados en la comprensión de la lectura de una lengua extranjera, tal como lo argumenta Rico (2017):

La introducción de las tecnologías en el aprendizaje del inglés ha cambiado el panorama de la enseñanza tanto en lo que se refiere a métodos en los que los profesores se deben de fijar, como en estrategias de estudio para los estudiantes. El rol del estudiante ha cambiado de forma significativa y ha pasado a ser el eje central de la enseñanza del inglés. Pero, son los mismos estudiantes los que están dispuestos a someterse a este cambio, y creen que por un motivo positivo (p. 6).

Además, cabe resaltar que entre las herramientas de comunicación asíncronas se encuentran foros de discusión, listas de distribución, correo electrónico, tutorías, tablón de anuncios, calendario, entre otros; mientras que en las herramientas de comunicación síncronas se encuentran pizarra electrónica compartida, chat, audioconferencia, videoconferencia, entre otros. Estos tipos de herramientas permiten ampliar la perspectiva de herramientas tecnológicas que el profesor puede implementar en su práctica pedagógica para fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Según González-Valencia y Gértrudix-Barrio (2020), la integración de los diferentes entornos virtuales de aprendizaje en los procesos académicos logran la motivación tanto de estudiantes como de profesores, llevando esto a unos resultados muy significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

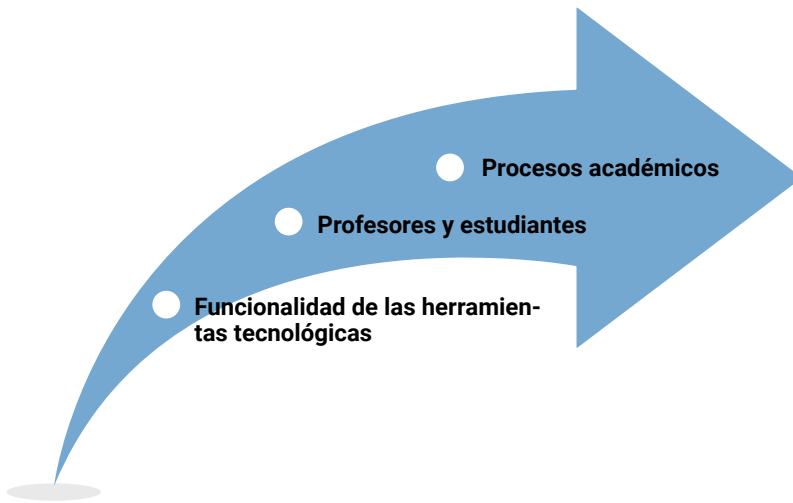
La funcionalidad de las diferentes opciones de tecnología incrementa las posibilidades de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. También, mejora sustancialmente la oferta de opciones para el trabajo tanto presencial como autónomo, por lo que mejora la variedad y promueve la motivación tanto del estudiante como del profesor; es decir que la integración de la tecnología en los procesos académicos tiene efectos positivos (Villota, 2018; Villota y Villota, 2018; González, Ramírez y Salazar 2018; Villota, Díaz y Gómez, 2019; Belz, 2007; Blake, 2007; Chápele, 2007).

En este sentido, la integración de las herramientas tecnológicas se convierte en elementos significativos en el momento que tanto el profesor como el estudiante les ayude a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y no por el contrario generen obstáculos epistémicos. En consecuencia, en este estudio la integración de las herramientas tecnológicas como las TIC le permite al estudiante



interactuar a través de plataformas virtuales educativas en ejercicios, actividades, tareas, etc. en sus propios tiempos y espacios.

**Figura 4. Procesos académicos**



Fuente: *Adaptado de González, Ramírez y Salazar (2018); Villota, Díaz y Gómez (2019).*

Es por eso por lo que, en el proceso de esta investigación, se propusieron diversas fuentes de herramientas tecnológicas para incrementar la interacción de los estudiantes con la lectura en inglés. La página web <https://mrnussbaum.com/> es de libre acceso para muchas de sus ofertas, donde los estudiantes pueden interactuar con contenido dinámico de comprensión de lectura. Tiene diferentes niveles adaptables al trabajo realizado por los investigadores. Es una página que ofrece temas de educación en general, para este trabajo se utilizó la parte de “Language Arts” donde se encuentran ejercicios de comprensión de lectura que los estudiantes pueden realizar y revisar sus resultados en tiempo real. Cuenta con tres formas de actividades, una es en forma de juego, una en forma de test interactivo y otra para imprimir y trabajar en papel. Estos ejercicios fueron propuestos dos veces a la semana de forma autónoma.

Amazon Rainforest Reading Comprehension (Main Idea Focus) - Online, fue una de las lecturas utilizadas, donde los estudiantes leyeron una interesante exposición acerca de la región amazónica y luego encontraron unas preguntas de comprensión, donde tenían la necesidad de analizar y pensar en la lengua en estudio.

La página <https://continuingstudies.uvic.ca/> fue otra de las herramientas tecnológicas integradas en el proceso de la investigación; esta hace parte de una de las escuelas de lenguaje más reconocidas del Canadá que hace parte de la Universidad Victoria. Primero se escoge el nivel al cual se desee ingresar, cada nivel cuenta con una numerosa oferta de ejercicios, para el caso de esta investigación se escogió el nivel *lower intermediate*, que al momento presentaba trescientos ejercicios para escoger.

Al entrar al nivel escogido, se visualizan dos opciones, una es de gramática y la otra es de comprensión de lectura, la cual fue la seleccionada para este trabajo. Esta lectura tiene algo importante e innovador que es la opción de escuchar mientras se lee el texto. Las lecturas son de temas muy variados, algo que ayuda mucho a la motivación a aprender sobre diferentes temas y así poner en práctica el inglés como idioma extranjero. Las respuestas a las preguntas de comprensión tienen una realimentación para que los estudiantes sepan por qué les queda bien o mal la respuesta, lo que promueve una interacción con la plataforma y un aprendizaje muy interactivo.

La página <https://www.excellentesl4u.com/esl-doctors-reading-comprehension.html> se integró ya que está diseñada, según lo describen ellos mismos, para ayudar a aprender cómo se usa el vocabulario en el aprendizaje del inglés. Los textos usan vocabulario de una manera natural, por lo que se puede ver cómo se deben usar las palabras. Generalmente, los ejercicios tienen cinco preguntas de opción múltiple debajo del texto para que el estudiante practique la comprensión de la información contenida en la lectura.

## **LAS PLATAFORMAS VIRTUALES DE APRENDIZAJE COMO MEDIADORAS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS**

Las plataformas virtuales educativas se han convertido en herramientas mediadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, orientados a los contenidos curriculares; estas fortalecen varios elementos como la comunicación, el diálogo, el trabajo en equipo y la autonomía. Existen diferentes plataformas virtuales entre tanto online como offline; donde las online necesitan de la red de internet para ser exploradas, como, por ejemplo; Chamilo, Moodle, NEO, entre

otras; en cuanto las offline no precisan de una red de internet para ser utilizadas; entre ellas tenemos las Ephen; Cuadernia, exeLearning, entre otras.

El uso de las plataformas virtuales educativas es una tendencia mundial; lo que implica según Díaz (2009) “un entorno informático en el que nos encontramos con muchas herramientas agrupadas y optimizadas para fines docentes. Su función es permitir la creación y gestión de cursos completos para internet sin que sean necesarios conocimientos profundos de programación” (p.2). La implementación de plataformas virtuales, en los ambientes académicos en todas las universidades alrededor del mundo se hacen evidentes cada día más en la búsqueda de mejoramientos de procesos de enseñanza-aprendizaje; la tecnología debe convertirse en un elemento facilitador de los procesos académicos (González Valencia, Ramírez Valencia, Isaza Gómez, 2021).

Las plataformas virtuales intentan mantener y a la misma vez permitir la creación y la gestión de cursos completos en la Web sin la necesidad de conocimientos profundos de programación. Particularmente, las instituciones educativas como las universidades colombianas deben quebrar su complejidad referente a la organización y campo de tendencias culturales para que tanto directivos como profesores no perciban las tecnologías como intrusas y llenas de maldad (Ardilla, 2011).

Las plataformas educativas enfocadas en el aprendizaje de la comprensión lectora del inglés son herramientas que pueden ser implementadas en todos los niveles educativos. Estas plataformas tienen como propósito contribuir al mejoramiento del rendimiento escolar a través de la interacción, así como reducir la brecha digital y a través de los entornos virtuales de aprendizaje permitir la interacción entre profesor-estudiante, estudiante-estudiante generando un espacio atractivo e interactivo en el proceso de aprendizaje (Sánchez 2009).

En este estudio, se asumirá la plataforma virtual como un software instalado en cualquier servidor (computador, tabletas, teléfono, etc.), que se utiliza para administrar, distribuir y controlar las actividades educativas tanto presenciales como también e-Learning. De este modo, Macías (2010) resalta que los diferentes elementos que se encuentran en las plataformas virtuales a través del LMS han evolucionado generando nuevas herramientas colaborativas, como blogs, foros, wikis, etc. Así, este autor presenta diferentes plataformas virtuales educativas como se muestra a continuación:

**Tabla 4. Plataformas virtuales utilizadas para la enseñanza**

Campus virtuales de Software Libre	Campus virtuales de Software Privado
Moodle	ECollege
Sakai	EDoceo
Claroline	Blackboard
Docebo	Desire2Learn
Dokeos	Skillfactory
Ilias	Delfos LMS
LRN	Prometeo
ATutor	Compositica
Lon-CAPA	WebCT

Fuente: *Adaptación de Macías (2010)*

Particularmente, la plataforma virtual NEO LMS es una estrategia didáctica para la comunidad académica donde se puede compartir distintos contenidos curriculares en aras de potencializar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta plataforma es un ambiente que está disponible en diferentes idiomas y su acceso es gratuito, por lo que está pensado como un espacio de contenidos auténticos donde encontramos tutorías sincrónicas y asincrónicas, proyectos, participación en foros de discusión, entre otros (Vásquez, 2019).

Adicionalmente, es importante resaltar que la plataforma NEO LMS cuenta con paneles de control sujetos al rol que cumplan los usuarios dentro de la misma; es decir, como administrador, docente, estudiante y padres de familia, mostrando la información más importante de cada uno. Es funcional en cualquier tipo de dispositivo móvil que utilicen sistema operativo IOS, Android y Windows (Vásquez, 2019; Caicedo, Marcillo, Rodríguez, Caicedo y Rodríguez, 2016).

En este estudio se utilizó la plataforma institucional virtual NEO LMS como estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia centrada en la comprensión de lectura de la lengua extranjera, particularmente el inglés, permitiéndole al estudiante tener acceso a diversos recursos TIC en el proceso del aprendizaje y al profesor hacer seguimiento constante del desempeño de sus estudiantes.

La plataforma NEO dentro de la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte está integrada a los diferentes procesos de formación, y en esta investigación fue parte fundamental del proceso. En primer lugar, todas las herramientas externas a la plataforma fueron integradas para que los estudiantes tuvieran unos accesos muy sencillos a las diferentes ofertas y el trabajo se simplificara. La NEO permite elaborar ejercicios tipo comprensión de lectura, los cuales se realizan directamente en la plataforma y posibilita la opción de revisión en esta. También se plantearon foros a partir de las diferentes lecturas y chats.

Las plataformas educativas son utilizadas como un conjunto de herramientas didácticas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés para recrear contenidos curriculares del inglés a través de audios, videos, programas educativos, etc. que le permitan al estudiante acercarse y comprender dichos contenidos centrados en la comprensión lectora del inglés. De esta manera, las plataformas virtuales son un medio y no un fin donde el profesor presenta los contenidos básicos que los estudiantes van a trabajar dentro de una temática, sirviendo como complemento; es decir, estas plataformas pueden ser utilizadas por el profesor en sus clases presenciales, semipresenciales, etc. (Fernández; 2009; Valencia, Enríquez y Agredo 2017; González, Villota y Riofrío 2019)

Las plataformas virtuales flexibles son aquellas que le permiten adaptarse a las necesidades del estudiante y profesor (borrar, ocultar, adaptar las distintas herramientas que ofrece); esta es intuitiva, si su interfaz es familiar y presenta una funcionalidad fácilmente reconocible y, por último, es amigable, si es fácil de utilizar y ofrece una navegabilidad clara y homogénea en todas sus páginas (Santoveña y Tasende, 2002).

El uso de estos instrumentos en la universidad brinda a los estudiantes flexibilidad académica, la cual hace más motivante los procesos de aprendizaje de la comprensión lectora del inglés, donde de hecho coexisten muchos factores que influyen en el estímulo y la disposición. La institución ofrece cuatro niveles de inglés como idioma extranjero, divididos en dos niveles iniciales de formación integral y comunicativa, mientras que los dos últimos niveles tienen un enfoque más profundo hacia la comprensión lectora; claro está, sin dejar atrás el objetivo final, la comunicación en la lengua extranjera. “El gran reto de la innovación tecnológica, consiste en un cambio en la mentalidad del profesorado y en su práctica docente;

así como en su formación permanente de acuerdo con las exigencias del mercado” (Cebrían, 1997, p 37).

El conjunto de herramientas tecnológicas instaladas en un servidor facilita al profesor la creación, administración, gestión y distribución de contenidos curriculares de inglés mediante Internet. Es decir, fomenta el aprendizaje de la comprensión del inglés a distancia y facilita que el conocimiento llegue a muchos lugares del planeta en el ciberespacio. Las plataformas virtuales educativas fortalecen la metodología del profesor ayudando al proceso de aprendizaje mediante el acompañamiento a distancia basadas en páginas Web para la organización e implementación de actividades educativas en las clases presenciales (Sánchez, 2009).

**Figura 5. Metodologías utilizadas en la enseñanza**



Fuente: Adaptación de Fernández (2009); Valencia, Enríquez y Agredo (2017);  
González, Villota y Riofrío (2019).





# CAPÍTULO 3

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA





## **LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA**

*“Los límites de mi idioma son los límites de mi mundo”*

*Ludwig Wittgenstein*

Las necesidades comunicativas en pleno siglo XXI son apremiantes en la época de la globalización del conocimiento; comprender y dominar una lengua extranjera no solo se ha convertido en un reto, sino en una necesidad inevitable para asumir las realidades de la vida moderna. Esto porque facilita diálogos permanentes con diferentes campos del saber, generando relaciones y compartiendo información con otras personas alrededor del mundo.

La educación se configura como elemento fundamental para la formación en diferentes lenguas, por lo que el uso de nuevas tecnologías aplicadas en los procesos pedagógicos se consolida como elemento esencial del proceso de enseñanza, promoviendo diferentes ambientes de aprendizaje que facilitan la interacción con otras lenguas y conocimientos (Auquilla, Camacho, Garzón y Fajardo, 2020; Bonilla, Hallo, Quizhpe y Taco 2020; Moreno, 2020; Romero y Santana, 2021).

La formación universitaria tiene como función fundamental generar, verificar y propagar el conocimiento alrededor del mundo. Sin embargo, la lengua extranjera se ha convertido en un requisito indispensable en diversos ámbitos profesionales y académicos, donde la lengua extranjera se asume como el idioma de comunicación internacional favoreciendo el intercambio de saberes en diferentes latitudes, y allí, la formación permanente juega un papel fundamental.

Asumir diálogos con otras disciplinas y campos del saber es necesario en la formación de profesionales ya que potencian la generación de nuevas epistemes que pueden ser compartidas con otras personas, las cuales facilitan la consolidación de un ciudadano del mundo, a partir de la comprensión del lenguaje en una segunda lengua. Este capítulo asume estos escenarios a través de una reflexión conceptual, teórica y epistémica en torno al proceso de la comprensión en una lengua extranjera.

## **EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA, UN RETO PARA LA EDUCACIÓN COLOMBIANA**

Los procesos de comprensión lectora son tareas complejas, donde se reconoce que existen grandes esfuerzos para fomentar habilidades de lectura en niños y jóvenes; sin embargo, aún hay grandes falencias en el ejercicio que permite realizar una comprensión de los textos leídos. Así, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y su Instituto de Estadística (UIS), confirman que hay problemas en relación con la comprensión de los textos leídos. En América Latina y el Caribe, el 36% de los estudiantes que se gradúan de Educación Media presenta problemas de comprensión lectora.

La educación universitaria presenta grandes deficiencias en los procesos de comprensión lectora, producto de la poca estimulación temprana hacia el ejercicio de la lectura, generando desinterés por los textos escritos, poca capacidad para captar ideas y poca interpretación de los mensajes. En una lengua extranjera estos escenarios se complejizan aún más.

El ejercicio comprensivo de textos, palabras, frases escritas y pronunciadas en otra lengua son una tarea compleja, se ha convertido apremiante en el mundo de la educación donde se forman desde edades tempranas en la adquisición de estas habilidades; en muchos casos estas habilidades se aseguran cuando los niños y niñas ingresan en edades tempranas a instituciones educativas de carácter privado, donde la gran mayoría de instituciones de este carácter, presentan programas de educación en lengua extranjera. Desafortunadamente, son pocos los niños y jóvenes que pueden acceder a este tipo de educación y por lo tanto, deben acceder a una educación pública donde en la mayoría de los casos los programas de enseñanza de lenguas extranjeras no presentan la rigurosidad que se permite en la educación privada, con relación a la intensidad horaria, contenidos y programas académicos enfocados en la apropiación de estas habilidades.

El panorama general en Colombia es desalentador, los datos proyectados en el Programa Nacional de Inglés, propuesto por el Ministerio de Educación Nacional –MEN - (2014) proponía que para el año 2015 el 1% de los estudiantes de grado 11 del sector oficial adquirirían un nivel de inglés pre intermedio B1. El gobierno nacional a través del programa Colombia Bilingüe desea aumentar considera-

blemente estos promedios, pasar del 1% al 8% en el nivel pre intermedio y en el caso del nivel básico A2 pasar del 7% al 35%. El caso de las instituciones privadas es totalmente diferente, pues la inmersión en una lengua extranjera inicia desde la etapa preescolar y al terminar el grado 11 en muchos de los casos terminan con niveles superiores y avanzados de inglés según el Marco Común Europeo.

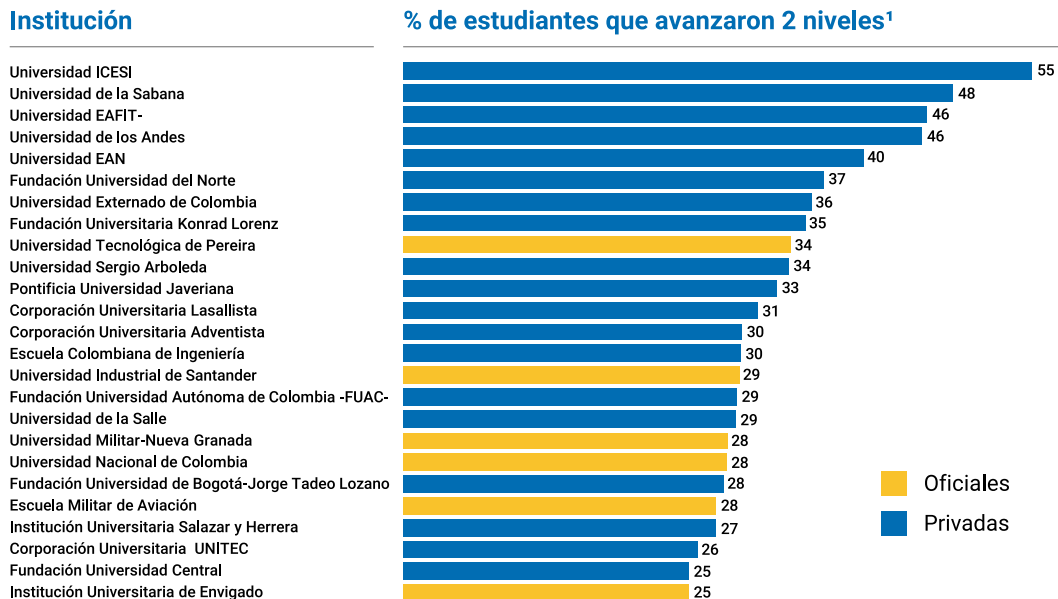
El MEN (2014) ha diseñado el Programa Nacional de inglés 2015 – 2025, el cual pretende mejorar los resultados en la competencia del idioma inglés. Con este programa se desea alcanzar la meta de convertir a Colombia en el país con mejor nivel de inglés en Suramérica para el año 2025. Además, en la actualidad existe el programa de enseñanza de inglés *Colombia Very Well*, el cual es una estrategia de enseñanza de la lengua extranjera para todos los colombianos.

En la educación superior el reto es mayor, según los datos del MEN (2014) tan solo el 8% de los estudiantes que terminan su carrera profesional adquieren el nivel B2 o más; en promedio, los estudiantes de universidad cuentan con mayores niveles de inglés que otras instituciones de educación superior. En el caso específico de la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte el reto es mayor, ya que le ha apostado en los últimos años a una formación en una lengua extranjera, aumentando la intensidad académica de cursos en inglés, ampliando la cobertura de su planta docente en esta área y contratando a reconocidos maestros en este campo del saber, quienes se encargan de mediar los procesos de enseñanza- aprendizaje del idioma inglés.

A continuación, se presentan los avances significativos de inglés de las instituciones universitarias, donde se destacan seis de carácter oficial.

**Figura 6. Avances significativos de algunas IES en el nivel de inglés**

**Algunas IES logran avances significativos en el nivel de inglés de sus estudiantes, 6 de las cuales son oficiales**



La gráfica está construida con base en la proporción de estudiantes que durante su educación superior avanzaron 2 niveles en la escala del marco común europeo

Fuente: ICFES, Análisis de las Pruebas Saber Pro (2012)

## LA COMPRESIÓN DE LECTURA COMO TAREA COMPLEJA

Las cifras sobre procesos de lectura en Colombia han aumentado ya que en el año 2014 el promedio de lectura de los colombianos mayores de 5 años era de 1.9 libros, mientras que para el año 2016 el promedio aumentó a 2.0 libros, y en el año 2018 el promedio de lectura fue de 2.9 libro al año, según los datos ofrecidos por la Encuesta Nacional de Lectura (ENLC, 2017). Además, estos datos muestran diversas preferencias de lectura, el primer grupo la encabezan los libros, con un 51,7%, seguidos de los periódicos (48%), las revistas (32,2%), los documentos académicos (29%) y los documentos de trabajo (19,5%). En el universo digital, el

primer lugar de preferencia lo ocupan las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp, etc.) con un 64%. Le siguen los correos electrónicos (39,9%), las páginas web (38,6%) y las noticias o artículos en medios digitales (29,7%). Luego, los artículos o documentos académicos en digital (28,2%), los documentos de trabajo en internet (17,2%) y los blogs o foros en internet (16,5%).

El teléfono inteligente se convirtió en el dispositivo sobre el cual las personas realizan el ejercicio de lectura; según los datos de ENLC, (2017) el 90,2% de los entrevistados manifestó utilizarlo para estos fines. Sin embargo, existe una gran diferencia en los promedios de lectura de Colombia con relación a los países de la región, donde claramente es superado por Argentina, México y Brasil, los cuales cuentan con políticas estatales frente a la lectura. Con relación a países desarrollados, el reto es dantesco, pues en el caso de Alemania o Canadá el promedio de lectura es igual o superior a 17 libros. Los resultados son evidentes relacionados con los promedios de lectura en el país, donde es necesario generar reflexiones profundas en los procesos pedagógicos y educativos asociados con una cultura lectora.

La educación en todos sus niveles de formación tiene un reto enorme, donde se promueva en los estudiantes el deseo y placer por la lectura y no una actividad impuesta como lo ha concebido la escuela tradicional (Zabala, 2020). La explicación a esta dificultad no debe buscarse únicamente en la falta de interés de los jóvenes hacia la lectura, o en la pereza o el aburrimiento que les produce esta actividad, sino en un proceso de educación que se da desde las edades iniciales. Carlino (2009) afirma: “se debe generar vínculos permanentes con los textos escritos, a través del afecto y el deseo según los intereses lectores de cada persona” (p. 71); sin embargo, algunos de los factores asociados a la poca lectura que presentan los jóvenes, se le pueden atribuir a la poca estimulación de la lectura desde las edades iniciales y la vinculación con sus deseos, afectos e intencionalidades.

Según los resultados de las Pruebas Saber Pro (2018), para la educación superior en el año 2016, el 23% de los estudiantes que presentaron el examen no pudieron elaborar un texto organizado y comprensible, hecho que da cuenta de la mala calidad de las competencias en lectura y en escritura de los egresados universitarios. Solo un 40% de los evaluados fue capaz de argumentar de manera estructurada y lógica sus puntos de vista.

El reto es grande para todos, leer en la lengua materna parece ser una tarea sencilla, sin embargo, comprender lo leído dificulta todo el asunto, y la tarea se complejiza en los procesos de lectura en una lengua extranjera, ya que no solo implica el ejercicio cognitivo de aprender diferentes palabras en otra lengua, sino, poder relacionarla con el entorno a partir de las distintas posibilidades del aprendizaje. Para Tapia (2001), en el campo de la acción educativa, la comprensión lectora está vinculada al logro de los aprendizajes y por intermedio de ella se puede: “interpretar, retener, organizar y valorar lo leído” (p. 42). En este orden de ideas, es la lectura comprensiva la que permite la asimilación de los contenidos textuales y el procesamiento de la información para un mejor afianzamiento del aprendizaje.

Desde la perspectiva contemporánea, leer es una actividad cognitiva y sociocultural, debido a que la construcción del significado no sólo se centra en la mente con los conocimientos que el lector aporta, sino que también se ubica en la esfera de lo espiritual, de los afectos y en la experiencia social que la realidad de la comunidad le brinda para la construcción de las múltiples representaciones sociales (concepciones, imaginarios, opiniones y valores) que también proporciona la lectura. En este sentido, los conocimientos y las experiencias se construyen producto de la interacción social en una determinada lengua, donde se instituyen normas y tradiciones histórico-sociales que configuran la cultura, donde el docente mediador tiene un rol fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje y debe adaptarse al uso de las nuevas tecnologías, las cuales se erigen como una herramienta didáctica fundamental para la enseñanza de una lengua extranjera, (Valencia, Valencia y Gómez, 2021); además, debe tener en cuenta las múltiples percepciones de los estudiantes durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, (Osorio, Montoya e Isaza, 2020).

Las disposiciones socioculturales comprenden que la lectura y la escritura son construcciones sociales. En el contexto escolar, el éxito en la formación lectora no radica en el aprendizaje de un conjunto de habilidades, sino en el aprendizaje del uso adecuado del lenguaje (oral y escrito). Rengifo e Isaza (2019) afirman:

Es de suma importancia rescatar y fortalecer la escritura en su función epistémica, así mismo como vinculamos nuevos espacios y estudiantes a la práctica de la escritura, dinámicas de producción, creativas y su circulación como objeto de publicación y de crecimiento intelectual (p.152)

Este conjunto de experiencias que devienen de las realidades de los estudiantes promueve aprendizajes significativos, los cuales sin duda permiten establecer un afianzamiento de sus habilidades y aprendizajes para el uso del lenguaje.

El acto de leer no solamente representa algún proceso si no que requiere de una comprensión de conocimientos socioculturales de su entorno, una concepción lingüística, psicolingüística y sociocultural. Lograr comprender el discurso es lograr comprender la visión de mundo con datos del discurso, pero también con conocimientos previos. Cada persona presenta diferentes percepciones de los procesos lectores, cada una de las concepciones se establecen producto de las interacciones asociadas al acervo lector.

Dentro del ejercicio pedagógico, las prácticas de aprendizaje son fundamentales para la apropiación de experiencias significativas y de conocimientos dentro de una comunidad educativa. La lectura es uno de los aprendizajes más poderosos para la inserción del hombre en las diversas prácticas culturales que dan vida a diferentes instituciones sociales, puesto que la sociedad y la cultura evolucionan, cambian los significados y cambia nuestras maneras de leer y escribir, de modo que estas tareas son concebidas no sólo como procesos cognitivos, sino también como prácticas socioculturales.

## **UNA MIRADA AL CONTEXTO DEL INGLÉS EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA ESCUELA NACIONAL DEL DEPORTE**

**E**l centro de idiomas de la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte lidera los procesos académicos en la formación de una lengua extranjera. Este centro ha venido desarrollando, desde hace cinco años, un proceso de mejora continua a través de diferentes experiencias significativas; se destaca la apuesta de potencializar las habilidades de los estudiantes mediante intercambios culturales e inmersiones con los estudiantes de la Universidad de Bethel. De igual forma, a

través de la implementación de herramientas tecnológicas en las clases de inglés, vinculando softwares y aplicaciones para que las clases sean dinámicas y llamativas para los estudiantes como *Freerice* que le permite reforzar el vocabulario. Gracias a estas aplicaciones, mediante el juego se busca romper la brecha que existe con el aprendizaje de esta lengua extranjera.

Mediante estrategias de escritura colaborativa en textos académicos en inglés se realiza un acompañamiento a los estudiantes que ven diversos cursos enfocados en el campo del Deporte, desde los cursos de ciencias hasta los cursos de humanidades al igual que con los diferentes deportes específicos ayudándolos a implementar textos en inglés, de acuerdo al nivel de cada alumno.

Esto llevó a la implementación de una planta de docentes que consolidaron diferentes estrategias para mejorar los procesos académicos. Principalmente en el fortalecimiento de las estrategias pedagógicas de formación en lengua extranjera, tomando como punto de partida la inclusión en la malla curricular, para el caso del programa de Profesional en Deporte que está conformado por cuatro niveles de inglés y en general para otros programas de pregrado de la Institución.

Estos cuatro niveles pretenden responder al llamado que la Ley General de Educación 115 de 1994 hace acerca de reconocer la necesidad de la formación en lenguas extranjeras en la Educación Superior, la cual se fortalece con la aparición del Programa Nacional de Bilingüismo como una estrategia para la competitividad en un mundo globalizado.

Cada uno de los niveles de inglés tiene dos créditos académicos y una intensidad horaria de 64 horas presenciales, con todos los soportes tecnológicos que ofrece la institución y 32 horas de trabajo autónomo, el cual se fortalece a través de la plataforma virtual NEO. Se trabaja para que, al culminar los cuatro niveles de inglés, el estudiante alcance el nivel de proficiencia B1 de acuerdo al MCER.

Adicional a los cuatro cursos, se implementó un curso de inglés avanzado que tiene como propósito mantener el contacto con la lengua extranjera a través de la revisión de la gramática vista previamente, el incremento del vocabulario y el uso formal e informal de la lengua mediante las cuatro habilidades (habla, escucha, lectura y escritura).



## **UNA LECTURA COMPRESIVA DEL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA**

**E**l ejercicio de aprendizaje de una lengua extranjera es una tarea maravillosa. Implica una serie de estrategias para las personas que enseñan, con el fin de crear las condiciones óptimas para el aprendizaje, donde el uso de estrategias didácticas utilizadas permite a los estudiantes todo un contexto propicio para la adquisición de una lengua extranjera; donde la comprensión lectora cumple una función preponderante para la adquisición del conocimiento.

El uso de la tecnología se convierte en una herramienta fundamental en los procesos comprensivos del aprendizaje de una lengua extranjera, pues la proliferación de aplicaciones, redes sociales y chats en comunidad favorecen la interacción y el acercamiento a una lengua extranjera. Larenas y Martínez (2011) afirman: “El efecto de los medios tecnológicos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, tanto profesores como estudiantes manifiestan su inclinación hacia el uso de los recursos informáticos” (p.58). Igualmente, el uso de las TIC es fundamental en los nuevos procesos de comprensión de una segunda lengua, lo que potencia los procesos de aprendizaje (Basterra, 2020; Salas Aldana, 2020; Zambrano, Aguayo, Cedeño y Alarcón, 2020). Los autores de la cita anterior han coincidido en las potencialidades de las mediaciones tecnológicas donde el E-learning se está posicionando como una estrategia para el desarrollo de la comprensión auditiva y expresiones orales en contextos universitarios.

La comprensión de lectura se constituye en un vehículo para el aprendizaje en el ejercicio comprensivo de la lectura que facilita el encuentro con palabras, ideas, pensamientos, sentimientos, conocimientos que permiten una experiencia e interrelación con los elementos centrales que se presentan en la lectura, como herramienta didáctica para la adquisición del conocimiento. La comprensión lectora supone la correcta ejecución de dos procesos: el perceptivo, basado en la extracción de los signos gráficos y el reconocimiento de las unidades lingüísticas o palabras.

En el caso de la adquisición de una lengua extranjera el proceso de aprendizaje a partir de la comprensión lectora facilita la interrelación de los estudiantes con el entorno, su cultura y las nuevas formas de relación que se establecen en

los nuevos vocablos. El hombre como sujeto social posee una forma de relacionamiento natural con los demás y el mundo que le rodea, por lo tanto, la comunicación, en particular la oral, cumple un papel fundamental en el proceso de socialización y por tanto de adquisición de nuevas formas de relacionamiento a partir de una lengua extranjera.

Para lograr éxito en la enseñanza de comprensión lectora es importante el uso de métodos y procedimientos didácticos o pedagógicos. En la actualidad, existen varias estrategias para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en una lengua extranjera, donde se centra la atención en el vocabulario y la gramática.

## **TEORÍAS Y MODELOS EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA**

**E**n la tarea de revisar el campo de la enseñanza y la comprensión de lectura en una lengua extranjera, identificamos una serie de formas de concebir y dinamizar los procesos de enseñanza a la luz de autores y experiencias investigativas. Para ello, el estudio realizado en la Universidad Santo Tomás titulado *“Estrategias de comprensión lectora en el aprendizaje de una lengua extranjera desde la pragmática del lenguaje”* presenta una contextualización de algunas experiencias teóricas sobre la enseñanza y comprensión en una lengua extranjera, donde compartiremos algunas consideraciones para este capítulo.

Los modelos sociolingüísticos dan gran importancia al papel del contexto y las actitudes que tienen los alumnos en la comunidad. En este modelo se incluyen las teorías de aculturación de Schuman, con la teoría de la nativización y los modelos de acomodación de Giles y Byrne, citados por Sánchez (2014) p.12. Estos modelos consisten en centrar la enseñanza de la lengua en contextos desde un enfoque sistémico. Estos tienen un orden cultural, gramatical y disciplinar. Estos modelos integran aspectos sociales en la enseñanza para una aprehensión mediada por otros sistemas simbólicos.

El modelo de aculturación, desde la perspectiva de Schumann, propone explicar el proceso de adquisición de una lengua extranjera por personas inmigrantes en contextos en que la lengua meta es su lengua extranjera. Schumann

presenta el término Aculturación para hacer referencia al proceso de adaptación a una nueva cultura; además, señala que existe una correspondencia entre el grado de aculturación y el nivel de adquisición de una lengua extranjera (Sánchez, 2014).

El Modelo de nativización propuesto por Andersen, asume un proceso de asimilación. Simplifican el proceso de aprendizaje mediante la comprobación de hipótesis basadas en su conocimiento del mundo y de su primera lengua (Sánchez, 2014).

El Modelo de Competencia Variable propuesto por Ellis, Tarone, Widdowson y Bialystok, está orientado desde el modo en que se aprende una lengua es en realidad un reflejo del modo en que se usa. Teniendo en cuenta que el producto de una lengua comprende estilos de habla que va desde los no dirigidos hasta los perfectamente dirigidos (Sánchez, 2014).

*The Grammar Translation Method* también llamado método clásico, es el primero en ser utilizado y surge para la enseñanza de latín y griego. Freeman y Anderson (2011) señalaron que este método tenía como finalidad la apreciación de la literatura del idioma extranjero por medio de la gramática; sin embargo, en esta técnica la comprensión lectora toma un significado más importante que la comprensión oral. Por esta razón, se desarrolló "*The Direct Method*", un método que buscaba tener una interacción directa entre maestro - estudiante mediante la demostración y la acción sin emplear la traducción (Richards y Rodgers, 2001; Sánchez, 2014).

En el siguiente apartado se abordan los elementos constitutivos para la comprensión lectora de una lengua extranjera a partir del vocabulario, la gramática y las inferencias.

## **EL VOCABULARIO**

La adquisición comprensiva de nuevas palabras es fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera; para comprender los diferentes textos es necesario conocer el significado de las palabras. En este sentido, Ouellette, (2006); Alqah-tani, (2015); Godwin-Jones, (2018); Tandalla, Anabel y Cueva, (2016) coinciden en que no solo es importante la cantidad de palabras aprendidas, sino también la pro-

fundidad de las relaciones semánticas que se han construido con relación al significado. El aumento del vocabulario es la base fundamental para la comprensión de las oraciones, fomentar la relación de las palabras en los diferentes contextos con el propósito de favorecer el aprendizaje de una manera contextualizada.

Es necesario reconocer que el aprendizaje del vocabulario no se genera de una manera mecanicista, reduccionista, ni conductista en la actividad del alumno. Es necesario proveer en el aprendiente diversos escenarios contextualizados con el fin de recrear realidades que generen un aprendizaje comprensivo de los nuevos vocablos, donde las plataformas, las Apps y las nuevas tecnologías favorecen la enseñanza de una manera contextualizada, vinculando los afectos y emociones en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, Sánchez (2017) argumenta que las herramientas tecnológicas le permiten añadir información virtual superpuesta a cualquier entorno físico, en tiempo real, a través del móvil, del ordenador, de las tabletas, entre otras. No obstante, el conocimiento, el análisis y la aplicabilidad de las herramientas tecnológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras resultan más bien escasos a causa, entre otras razones, del estado inicial de desarrollo en que todavía se encuentra esta tecnología emergente en el campo de la didáctica.

## **LA GRAMÁTICA**

**E**n el nivel de la oración, el conocimiento sintáctico también es importante, ya que la organización gramatical de las oraciones orienta al sujeto sobre el significado (Cain, 2010; Villegas, García-Santillán y Escalera-Chávez, 2016; Martínez, Olivencia y Terrón, 2016). La gramática es una herramienta fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera, donde intervienen de manera directa el E-Learning y las nuevas tecnologías, como escenarios potentes para permitir la participación activa de los aprendientes en la adquisición de las nuevas reglas gramaticales y su uso contextualizado a partir de los diferentes escenarios de aprendizaje.

Más allá de las palabras y oraciones, es necesario integrar la información en un todo coherente, en el cual se organice y tenga sentido. Dentro de este tipo de habilidades se encuentran las inferencias y las habilidades discursivas.

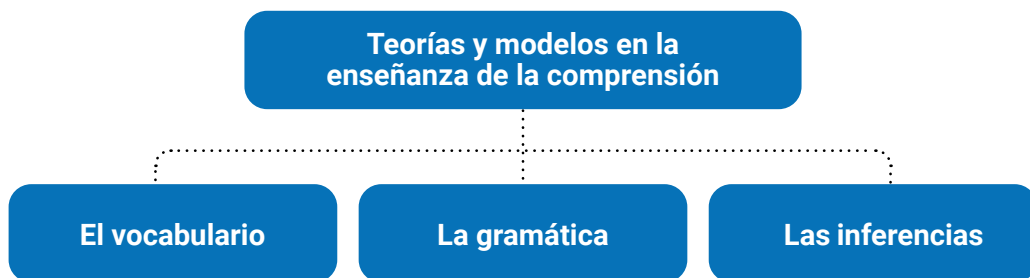
## LAS INFERENCIAS

Las inferencias como competencia para la comprensión de textos resultan fundamentales en los procesos de aprendizaje; argumentar, interpretar y comprender esto se ve reflejado en las relaciones establecidas en el lenguaje ya que son esenciales para poder comprender un texto e ir más allá de lo explícitamente descrito. Para realizar inferencias, el conocimiento del contexto en que se realizan es muy relevante, pues depende mucho de la cultura y las tradiciones propias instituidas en una sociedad.

Este tipo de conocimiento es complejo en los procesos iniciales de la adquisición de una lengua extranjera. Esta puede ser una de las razones por las que les resulta más difícil generar inferencias necesarias para extraer el significado del texto. Sin embargo, el conocimiento del mundo no basta para realizar inferencias, según Barnes, Dennis, Haefele-Kalvaitis y Goodman quienes demostraron que, una vez controlado el conocimiento previo existían diferencias en la habilidad de generar inferencias, lo cual sugiere que existen otros factores que determinan la capacidad de inferir.

Sin duda, los procesos derivados a la comprensión no son mediados solamente por aspectos cognitivos sino que consideramos que asumir un factor sociocultural en su enseñanza – aprendizaje es fundamental para la aprehensión de ese conocimiento que se vería reflejado como un resultado de aprendizaje mediado por diferentes contextos; sin embargo, esto tendría no solo que atender a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sino que también podría permitir asumir la reflexión teórica y práctica del docente.

**Figura 7. Teorías y modelos en la enseñanza de la comprensión lectora**



Fuente: *Elaboración propia*



# CAPÍTULO 4

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA



## **METODOLOGÍA**

**E**sta investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa descriptiva ya que, según Stake (1999, p. 45) citado por Martínez (2003):

Lo característico de los estudios cualitativos es que dirigen las preguntas de la investigación o casos o fenómenos y buscan modelos de relaciones inesperadas o imprevistas. La función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino de ilustrar su complementación (p.211).

Se asume el método cualitativo descriptivo para este trabajo que nos permite profundizar sobre la influencia significativa que tienen las tecnologías educativas en los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación para la comprensión de la lectura en la lengua extranjera, particularmente en el inglés. Los resultados serán “inductivos, generativos, constructivos y subjetivos” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 32).

Las investigaciones cualitativas se caracterizan por la posibilidad de usar diferentes instrumentos de colecta de datos que están en dirección con la pregunta de investigación (Denzin y Lincoln 2005 citado por Villota 2016), por lo que a continuación se abordará el proceso entorno a los instrumentos utilizados para la recolección de datos de esta investigación, los cuales están ligados a los objetivos propuestos.

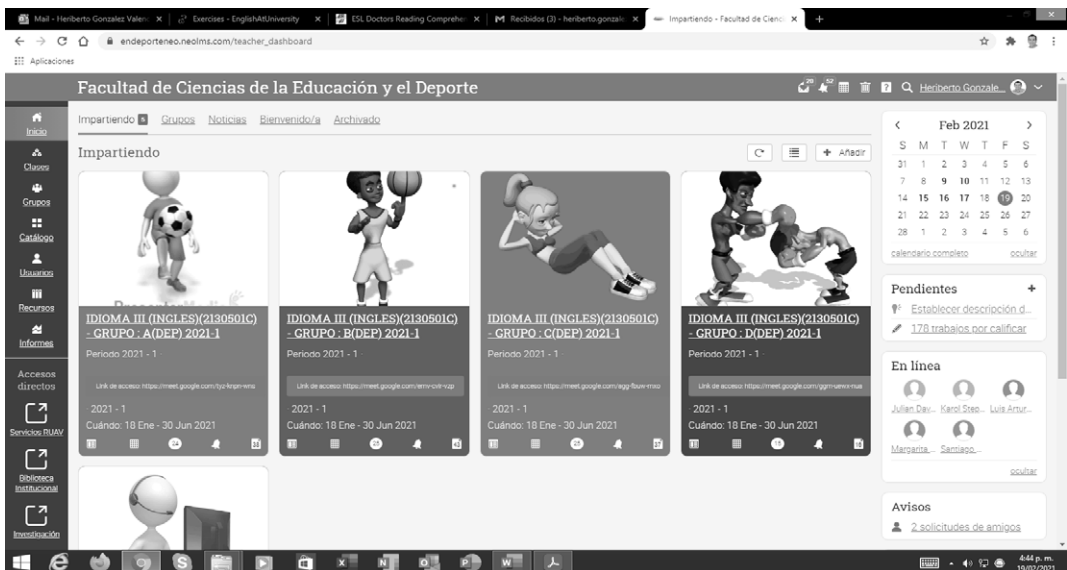
### **INSTRUMENTOS APLICADOS EN LA INVESTIGACIÓN**

**E**n el proceso de la recolección de datos de esta investigación fue realizado a partir de la observación participativa implementando: el Pre-test, Pos-test, y las tareas, donde la observación participante se realizó mediante: 1) Observación permanente a los estudiantes de tercer semestre durante el desarrollo de las tareas propuestas. 2) Filmación de los estudiantes desarrollando las tareas utilizando las plataformas NEO 3) Anotaciones en el cuaderno de campo, donde se realizaron apuntes relevantes durante el proceso de la exploración de nuestros objetivos.

En consecuencia, los instrumentos utilizados en esta investigación durante en el proceso de la recolección de datos fueron: Pre-test, Pos-test y tareas, los

cuales se implementaron con los estudiantes universitarios. El Pretest tuvo como objetivo conocer los saberes previos de los estudiantes en torno a la comprensión de la lectura en inglés. El Pos-test tuvo como finalidad evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante la implementación de tareas realizadas a través de la plataforma NEO y las diferentes páginas web ofertadas.

**Figura 8. Plataforma institucional NEO**

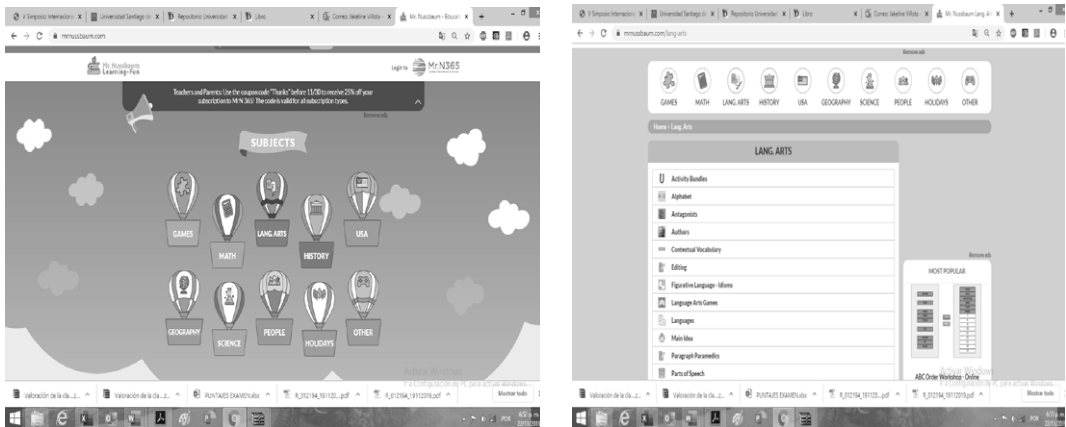


Fuente: Tomada de [https://endeporteneo.neolms.com/teacher\\_dashboard](https://endeporteneo.neolms.com/teacher_dashboard)

Las tareas se asumirán en este estudio como situaciones de aprendizaje (Villota, 2016; Villota, Villota, Ogécime, 2016; Margolinas, 2013). Particularmente, las tareas utilizadas en este estudio están focalizadas en la comprensión de la lectura en inglés y se localizaron en la plataforma NEO. Las tareas desarrolladas en la plataforma están apoyadas por herramientas tecnológicas, tal como se evidencia a continuación:



**Figura 9. Tareas desarrolladas en la plataforma**



**Fuente: Tomada de <https://mruusbaum.com/lang-arts>**

Es importante resaltar que en cada globo diseñado en la plataforma virtual se encontraba una temática donde se establecieron diferentes tipos de tareas para que el estudiante experimentara la comprensión lectora de inglés. Por ejemplo, cada globo tenía temáticas tales como: historia, geografía, matemáticas, etc. y dentro de ellas se encontraban varios tipos de tareas, tal como se muestra a continuación:

**Figura 10. Actividades para realizar en la plataforma**



**Fuente: Tomado de <https://web2.uvcs.uvic.ca/courses/elc/studyzone/490/reading/tattoos2-reading.htm>**

**Figura 11. Actividades desarrolladas en la plataforma**

The screenshot displays the 'Excellent ESL 4U' website. The header features the site's name in a large, stylized font and the tagline 'English for excellent communication'. A navigation menu includes 'Homepage', 'Learn English', 'English Idioms', 'Kids English', 'Contact Excellent ESL 4U', and 'Site Information'. On the left, there is a vertical sidebar with social media icons for Facebook, Twitter, Pinterest, Tumblr, and WhatsApp. The main content area is titled 'ESL Doctors Reading Comprehension' and includes a sub-header 'ESL Doctors Reading Comprehension Passage'. The text describes the passage's focus on general practitioners (GPs) and their role in a non-life-threatening condition. To the right of the text are flags for the United Kingdom and the United States, and a 'Share' button. Below the text is a small illustration of a person in a hospital bed. A 'Learn English' section is visible at the bottom of the page.

Fuente: Tomado de <https://www.excellentesl4u.com/esl-doctors-reading-comprehension.html>

En la figura 11, se muestra otro de los sitios web donde los estudiantes encontraban temas con inglés relacionado a diferentes culturas de habla inglesa, lo que los llevaba a interactuar con culturas variadas.

En la figura 10, se visualiza un sitio web con gran variedad de lecturas, donde tiene la posibilidad el profesor de asignar lecturas de diferentes grados de complejidad.

Figura 12. Actividades de Reading

The screenshot displays a web browser window with the following content:

- Address Bar:** agendaweb.org/reading/comprehension\_easy\_intern1.html
- Page Title:** Reading - exercises
- Left Sidebar:**
  - Reading comprehension
    - Reading - beginners
    - Reading - elementary
    - Reading - intermediate
    - Home
  - Encuentre la universidad que está buscando en Montréal! (with image of students)
  - Another image of a cityscape.
- Main Content:**

**Reading - exercises**

*Comprehension: beginners*

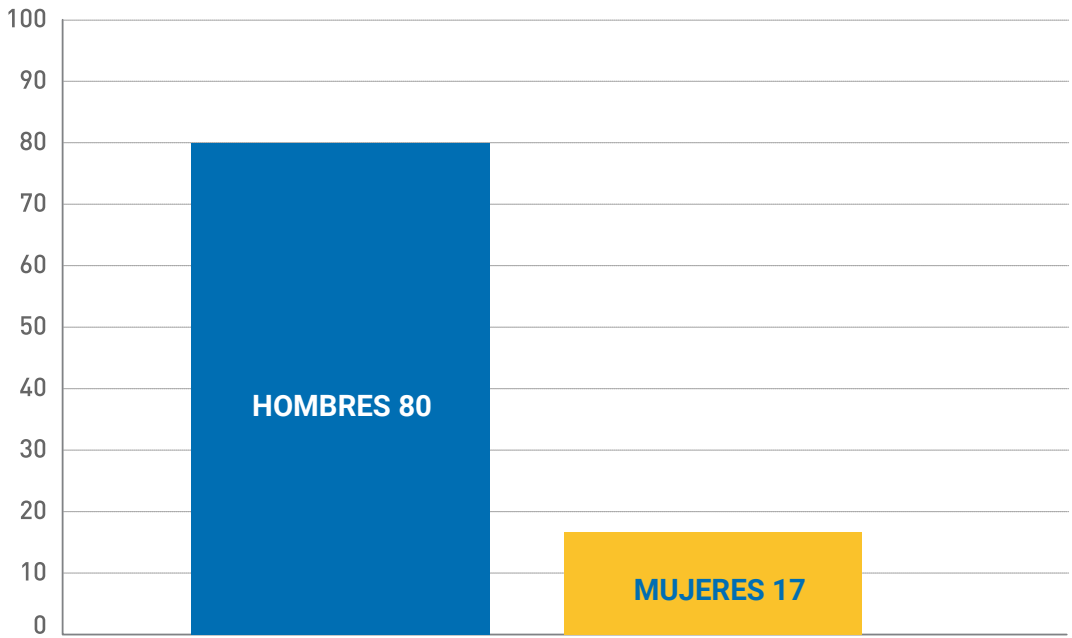
  - Nasreddin and the pot - story
    - 1a - recreating the story
    - 1b - summarizing
  - Nasreddin goes shopping
    - 2a - recreating the story
    - 2b - summarizing
  - Nasreddin's visitors
    - 3a - recreating the story
    - 3b - summarizing
  - Nasreddin and the beggar
    - 4a - recreating the story
    - 4b - summarizing
  - Nasreddin and the smell of soup
    - 5a - recreating the story
    - 5b - summarizing
- Right Sidebar:** Encuentre la universidad que está buscando en Montréal! (with image of students)
- Footer:** Esperando agendaweb.org... uses cookies to ensure you get the best experience on our website. learn more close message
- Taskbar:** Windows Start button, taskbar icons (e.g., Internet Explorer, Word, PowerPoint), system tray showing 4:59 p.m. 10/02/2021.

Fuente: Tomado de [https://agendaweb.org/reading/comprehension\\_easy\\_intern1.html](https://agendaweb.org/reading/comprehension_easy_intern1.html)

## CONTEXTO Y PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto de esta investigación fue la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte (IUEND) localizada en la ciudad de Cali, Departamento del Valle del Cauca en Colombia. El estudio tuvo una participación de noventa y siete (97) estudiantes entre los 17 a los 25 años de tercer semestre, vinculados al Programa de Profesional en Deporte, donde 80 fueron hombres y 17 mujeres como se muestra a continuación:

**Gráfico 1. Número de estudiantes que comenzaron el curso**



Fuente: *Elaboración propia*

Al final del curso, se evidenció por parte de estudiantes una cancelación de clase, por lo que finalizaron setenta y seis (76) estudiantes entre los 17 a los 25 años de tercer semestre, vinculados al Programa de Profesional en Deporte, donde 66 fueron hombres y 10 mujeres como se muestra a continuación:

**Gráfico 2. Número de estudiantes que terminaron el curso**



Fuente: *Elaboración propia*



# CAPÍTULO 5

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA



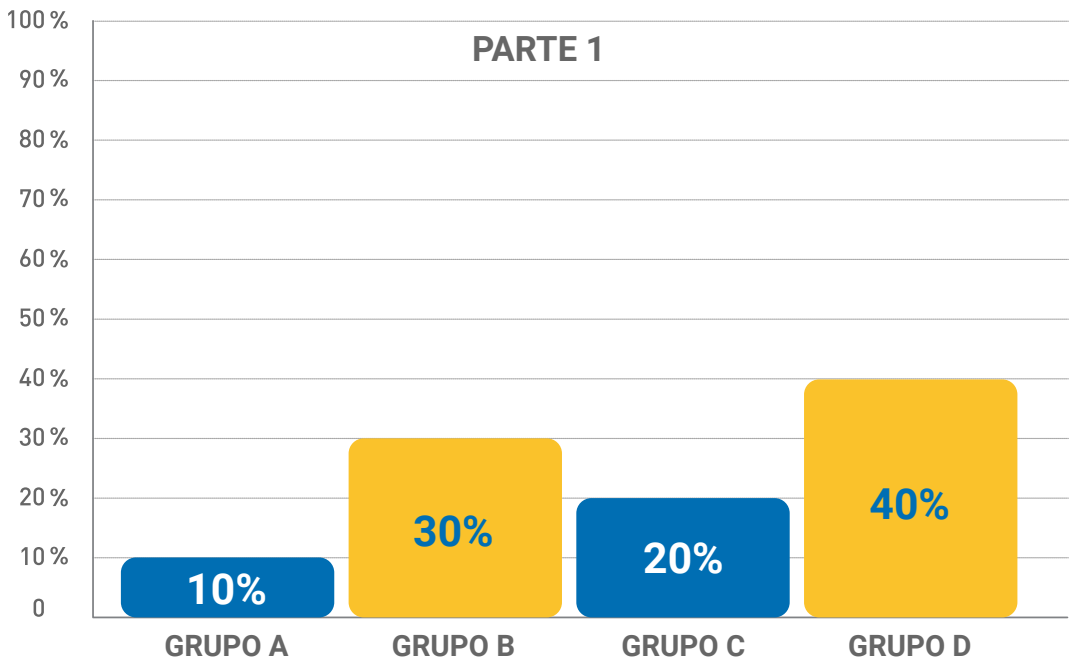
## RESULTADOS

Para medir la comprensión de lectura de los participantes, se aplicó una prueba dividida en tres secciones, dentro de la cual se buscó analizar el nivel de comprensión de palabras y frases sencillas, así como la identificación de formación específica dentro del texto, el número y el nivel de aprendizaje global. El número total de ítems incluidos en la prueba eran cuatro.

Para ello, se utilizó un texto escrito que estaba basado en los criterios mencionados anteriormente, y su propósito era determinar el nivel de comprensión de los estudiantes.

El siguiente gráfico muestra el nivel de porcentaje obtenido en la primera parte de la prueba.

**Gráfico 3. Nivel de porcentaje obtenido en la primera parte de la prueba**



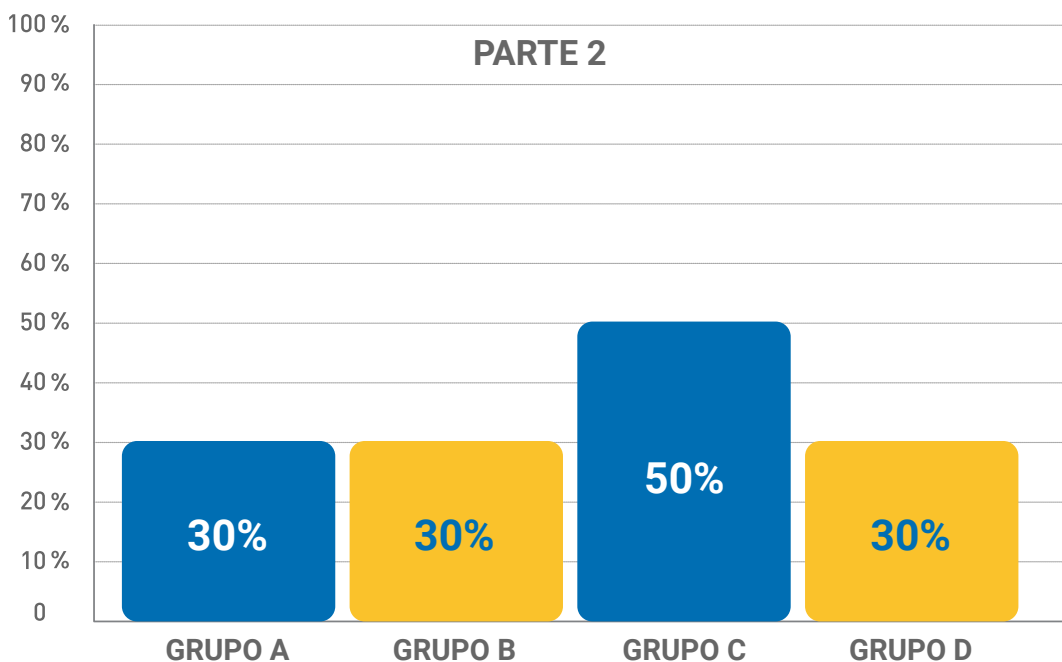
Fuente: *Elaboración propia*

Estos resultados evidencian una equidad por parte del grupo B y E quienes obtuvieron el 30 y 40% de respuestas acertadas respectivamente, lo cual denota que están en capacidad de hacer inferencias sencillas respecto al texto planteado y dar respuestas a las preguntas planteadas respecto al texto, reproduciendo información contenida en el mismo.

En consecuencia, este grupo de estudiantes pudieron reportar información incluida en el texto, en la cual ellos reproducen las respuestas tomando en cuenta la lectura presentada, lo que se demostró en los resultados obtenidos en la prueba.

También, se evidencia el bajo nivel que tiene el grupo A y el grupo C los cuales mostraron alcanzar únicamente el 10% y el 20% en la prueba aplicada, razón por la cual se hicieron ajustes tendientes a mejorar los resultados de evaluaciones futuras.

**Gráfico 4. Identificación de la información específica**



Fuente: *Elaboración propia*

En esta gráfica, se muestran los resultados obtenidos en la sección dos de la prueba de inglés aplicada a estos estudiantes. En ella se evidencia que la mitad de los estudiantes correspondientes al grupo C identifican la información especí-

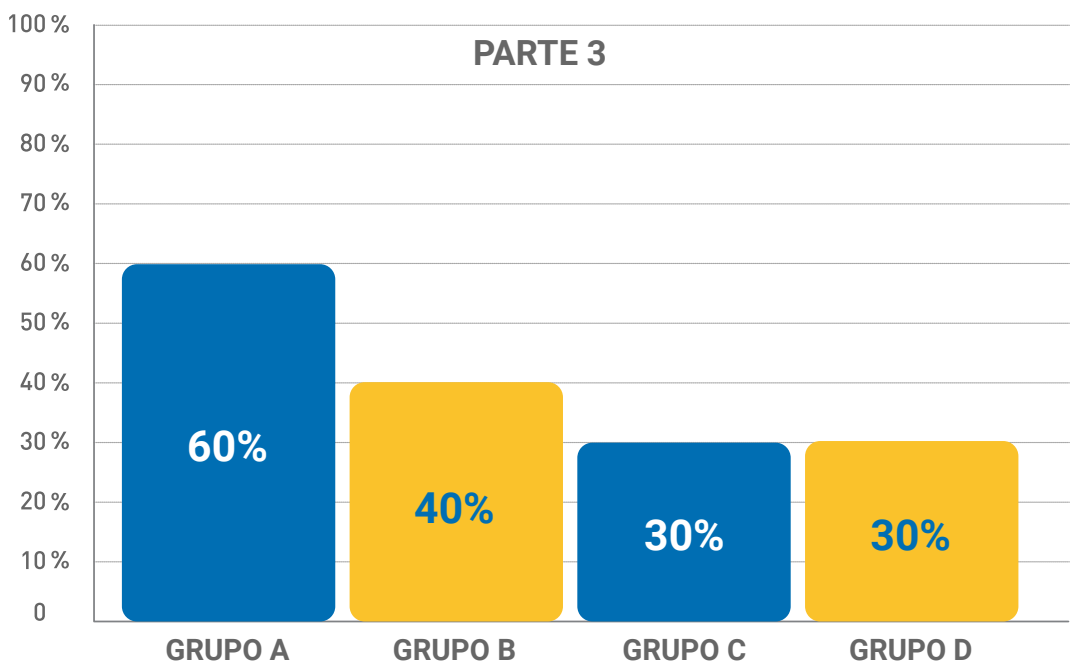


fica incluida dentro del texto, de tal manera que se resalta la capacidad que ellos tienen para encontrar las respuestas de las preguntas incluidas dentro del texto, donde la información específica está mencionada a lo largo del texto, también incluida dentro de la prueba que se está aplicando a estos estudiantes.

Existe una marcada tendencia por parte de los grupos A, B, y E con respecto a la comprensión de textos breves y sencillas, lo cual indica que están en capacidad de encontrar información específica en los textos incluidos dentro de la evaluación, cuya complejidad era sencilla.

Ahora se mostrará una gráfica que ilustra los resultados obtenidos en la parte C de la evaluación en la cual se analizó la capacidad que tenían los estudiantes para comprender algunos hechos incluidos dentro de los textos, de tal manera que mediante la implementación de preguntas se indagó si ellos eran capaces de responder información específica respecto al texto incluido dentro de la evaluación.

**Gráfico 5. Decodificación de símbolos**



Fuente: *Elaboración propia*

En esta gráfica se evidenció que el grupo A alcanzó un resultado alto en la decodificación de símbolos, para lo cual seguramente se valieron de los conocimientos previos que tienen sobre las temáticas tratadas dentro de los textos leídos, lo que a su vez le permite obtener acceso al léxico y a la información incluida dentro del texto.

Se destacan sus habilidades de reconocimiento de información específica dentro del texto, que estaban establecidas mediante el planteamiento de diferentes preguntas relacionadas con la información que aparecía en el texto.

Los grupos C y E no muestran un nivel de desempeño óptimo en lo que corresponde a la búsqueda de información específica dentro del texto, que sí lo alcanza el grupo A que obtuvo un 60% de respuestas correctas, mientras los otros dos grupos (C y E) solamente obtuvieron un puntaje acertado del 30% en lo que se refiere a esta habilidad, de tal forma que sus respuestas, frente la integración de información específica dentro del texto, no fueron muy altas.

En consecuencia, el trabajo de observación de aquella información específica contenida dentro del texto es similar en los grupos B, C y E, pues su desempeño oscila entre el 30% y el 40% respectivamente, lo cual les permitió rastrear la información indagada en las preguntas, de tal manera que sus respuestas estaban basadas en la información que se encontraba en el texto incluido dentro de esta evaluación.

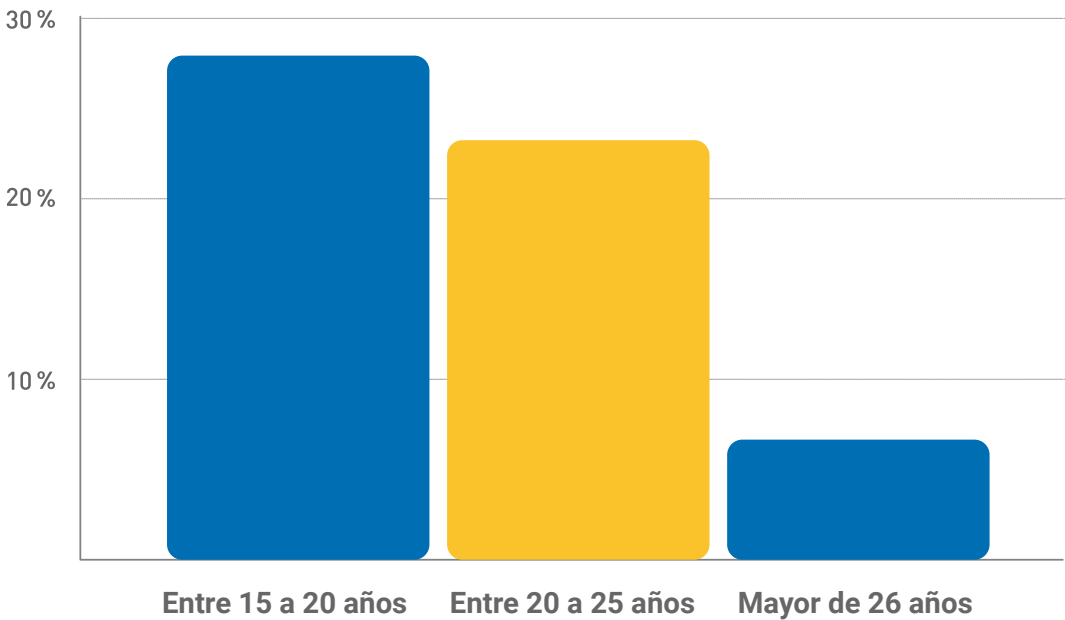
Entre las múltiples dificultades que presentan los estudiantes, está su desconocimiento de los términos incluidos dentro del texto, la falta de conocimiento sobre la información tratada dentro del texto y probablemente la poca motivación que existe por entender un texto.

De allí, las dificultades derivadas respecto a la comprensión global del texto son ocasionadas por la falta de familiarización con los conectores, así como con algunos elementos encontrados dentro del texto, facilitadores del proceso de lectura general.

Los estudiantes contestaron una encuesta en línea acerca del proceso que tuvieron integrando la tecnología en sus clases de inglés con énfasis en comprensión de lectura. El rango de edades de los estudiantes que realizaron la encuesta se muestra en el siguiente gráfico.

**Gráfico 6. Rango de edad**

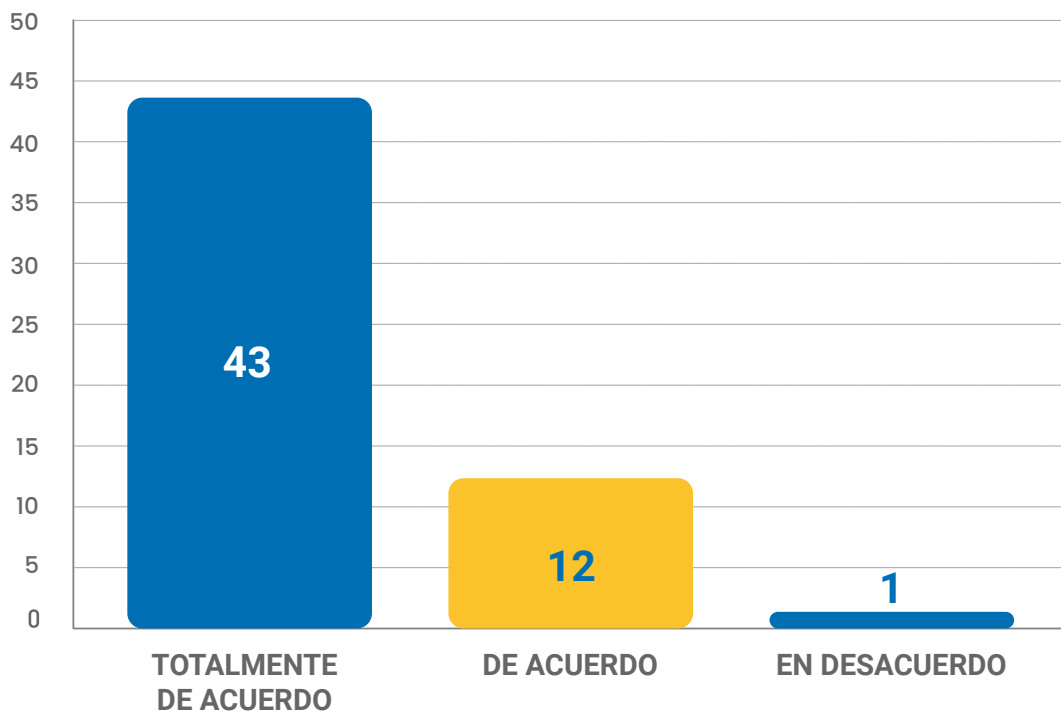
### Recuento de Rango de edad



Fuente: *Elaboración propia*

Los resultados generales de la encuesta al final del proyecto muestran una aceptación mayoritaria y un grado de satisfacción alto.

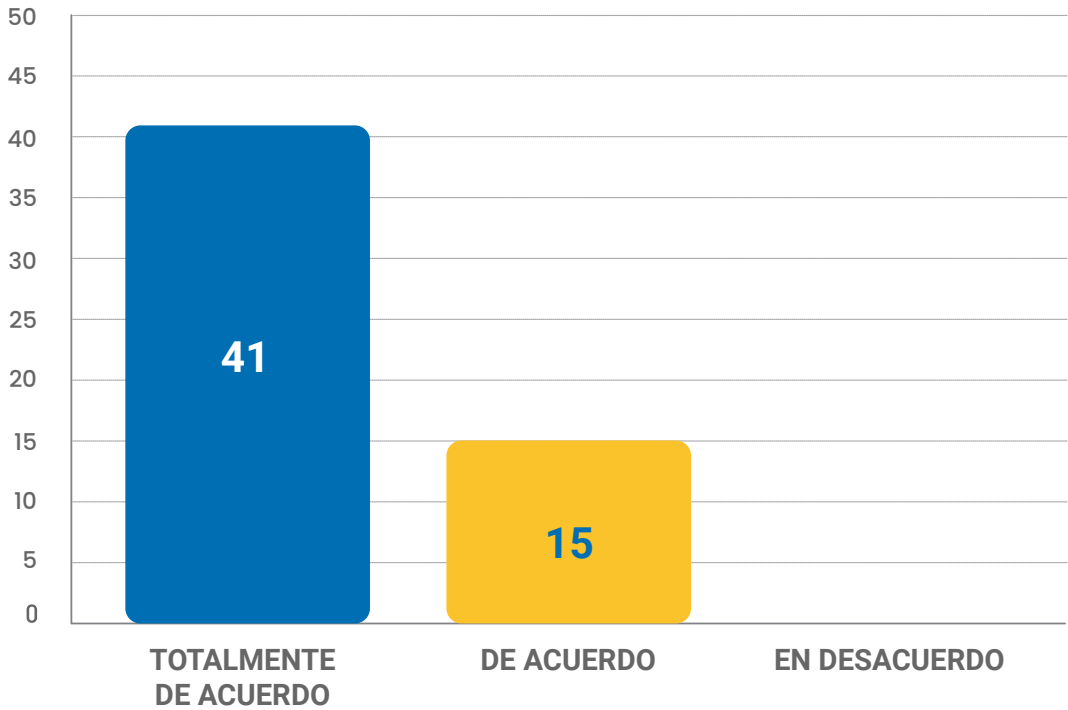
A la respuesta "Me agradaron los materiales empleados en la clase de inglés.", 43 de 56 manifestaron estar totalmente de acuerdo mientras 12 estuvieron de acuerdo y solo uno estuvo en desacuerdo.

**Gráfico 7. Sobre los materiales utilizados**

Fuente: *Elaboración propia*

Con los cambios globales que ha tenido la educación a través de los tiempos, se convierte en algo fundamental el trabajo con un sinfín de materiales los cuales agilizan, estimulan y promueven un proceso de aprendizaje más eficaz y significativo.

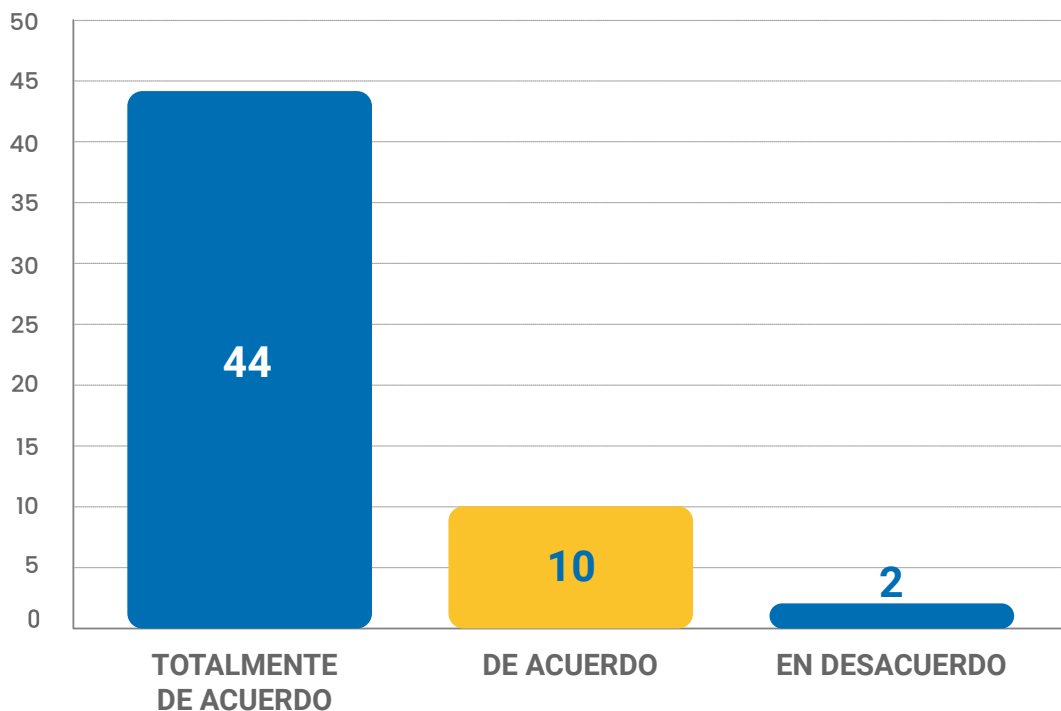
A la propuesta "La metodología aplicada en el desarrollo de las lecturas fue apropiada.", 41 de 56 manifestaron estar totalmente de acuerdo mientras 15 estuvieron de acuerdo y ninguno en desacuerdo.

**Gráfico 8. Metodología aplicada**

Fuente: *Elaboración propia*

El planteamiento de una lectura activa en el proceso de comprensión de lectura en la clase de inglés promovió una mejor integración de los estudiantes al proceso académico. Es una realidad que la lectura es una de las debilidades que muchos estudiantes tienen por cuenta de cambios de hábitos modernos, pero la selección de la metodología adecuada para una buena motivación ayudó a que el proceso del proyecto estuviera muy activo.

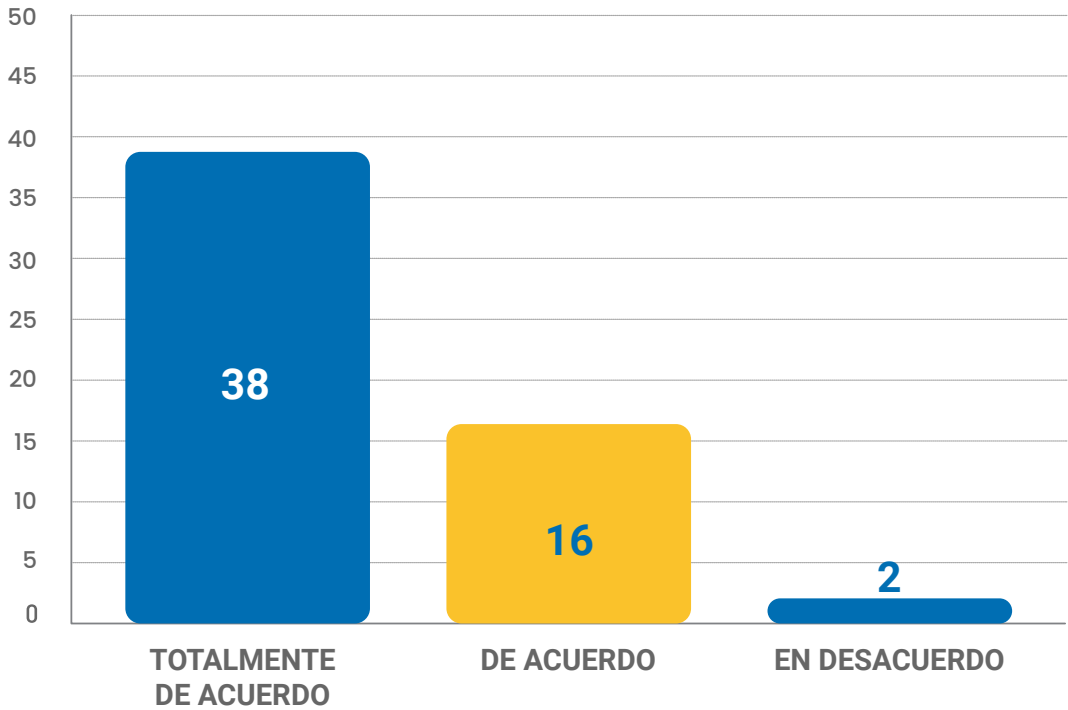
A la propuesta “El uso de diferentes herramientas tecnológicas me ayudó en la comprensión de los textos en inglés”, 44 de 56 manifestaron estar totalmente de acuerdo mientras 10 estuvieron de acuerdo y 2 en desacuerdo.

**Gráfico 9. Uso de herramientas tecnológicas**

Fuente: *Elaboración propia*

Una de las propuestas principales fue la de la integración de la tecnología en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes del curso de inglés. Se puede constatar cómo la percepción directa de los estudiantes es positiva. La integración de una amplia oferta de actividades en línea y el uso de la plataforma virtual NEO, se tornó en algo significativo en todo el proceso académico y motivó a los estudiantes, resultando en un aprendizaje llamativo e integral.

Finalmente, a la propuesta “Mi nivel de comprensión lectora en inglés mejoró”, 38 de 56 manifestaron estar totalmente de acuerdo mientras 16 estuvieron de acuerdo y 2 en desacuerdo.

**Gráfico 10. Nivel de comprensión**

Fuente: *Elaboración propia*

Es muy importante, en todos los procesos académicos, que los participantes tengan sus propias conclusiones de satisfacción, y, en este particularmente, se puede observar cómo los estudiantes tuvieron una mejoría en cuanto a la comprensión de lectura en inglés a través de la integración de herramientas tecnológicas en su proceso.



# CAPÍTULO 6

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA





## CONCLUSIONES

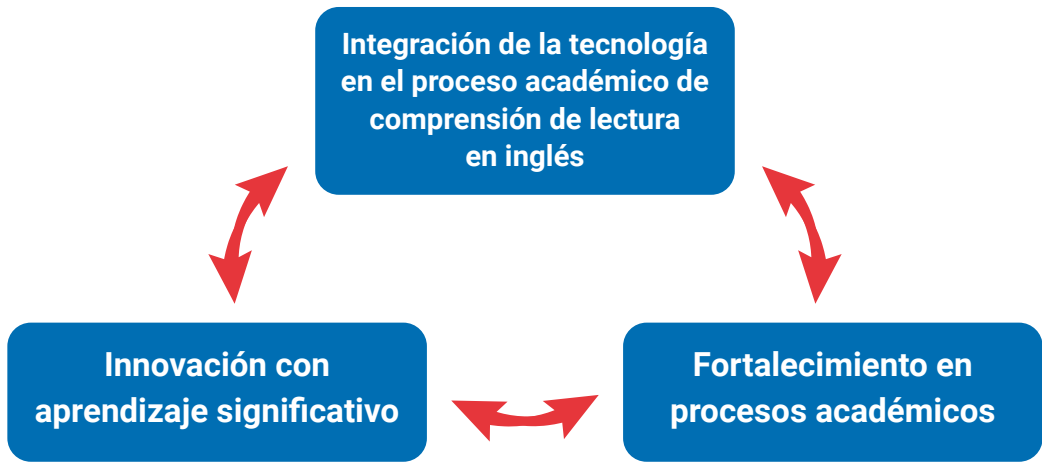
El rastreo documental acerca del MCER hace un aporte indispensable a la investigación para tener en cuenta los estándares internacionales en cuanto a los niveles de manejo de una lengua. En el caso de este estudio, contribuye a la parte de comprensión de lectura para los procesos por el camino de la educación globalizada. Asimismo, esta revisión permitió una aproximación a las teorías y modelos de la comprensión de lectura y el manejo de vocabulario, gramática e inferencias.

La integración de la tecnología en el proceso académico de comprensión de lectura en inglés en la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte permitió establecer una diferencia significativa en el manejo tradicional de la enseñanza. Ello ofreció nuevas oportunidades con las cuales fue posible el mejoramiento y la implementación de otras formas de enseñar inglés mucho más activas, motivantes y llamativas para los nuevos y diferentes estudiantes que se reciben en las instituciones de educación superior en estos tiempos de globalización.

En cuanto a los investigadores, lograron exponer a sus estudiantes a un grado mayor de complejidad de formas del lenguaje del idioma inglés, mediante la exposición de múltiples ejercicios a los que fue posible acceder las 24 horas del día, los siete días de la semana. También, se pudo promover el trabajo autónomo entre los estudiantes quienes tuvieron la posibilidad de escoger diferentes ejercicios que se acomodaron a sus necesidades particulares de aprendizaje. De este modo, se alcanzó un proceso de aprendizaje pertinente y adecuado a las necesidades de los estudiantes.

Cabe resaltar que el profesor debe incluir múltiples ejercicios con los que sea posible trabajar las debilidades gramaticales que tienen los estudiantes, dejándoles, al mismo tiempo, ver que a través del desarrollo de otro tipo de ejercicios, también se puede estimular sus fortalezas en el aprendizaje de una lengua extranjera. De esta manera, el docente desempeña un papel muy significativo en el momento de escoger y seleccionar los materiales más adecuados, frente a la multiplicidad de alternativas ofrecidas en la red.

**Figura 13. Integración tecnológica**



Fuente: *Elaboración propia*





# REFERENCIAS

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA



## REFERENCIAS

- ABC. (2002) Estándares educativos. Compilación. Editorial Magisterio.
- Adell, J., y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona, Asociación Espiral, Educación y Tecnología, (pp. 13-32).
- Aguilar, D. (2015). Ser docente virtual: tiempo y presencia (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International journal of teaching and education*, 3(3), 21-34.
- Álvarez, C. y Pascual, J. (2014). Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer. *El profesional de la información*, 23(6), 625-631.
- Ardilla, M. (2011). Indicadores de calidad de las plataformas educativas digitales *Educ.Educ.* Vol. 14, No. 1, 189-206.
- Auquilla, D. P. O., Camacho, C. S. H., Garzón, P. S., y Fajardo, S. C. (2020). La motivación como factor para el aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario ecuatoriano: Antecedentes, resultados y propuestas. *Revista Publicando*, 7(24), 9-20.
- Barnes, M., Dennis, M., y Haefele-Kalvaitis, J. (1996). The effects of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inference in children from six to fifteen years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61(3), 216-241.
- Basterra, S. N. (2020). *El uso de las TICs como herramientas potenciadoras en la clase de Lengua Extranjera (inglés)*.
- Belz, J. A. (2007). The Role of Computer Mediation in the Instruction and Development of L2 Pragmatic Competence. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 45-75. doi: 10.1017/ S0267190508070037

- Blake, R. J. (2007). New Trends in Using Technology in the Language Curriculum. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 76-97. doi: 10.1017/S0267190508070049
- Blyth C. (2017) Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals*, 51, 225-232. doi: 10.1111/flan.12327.
- Bonilla, D., Hallo, D., Quizhpe, G., y Taco, C. (2020). El comportamiento escolar basado en la relación parental en estudiantes de idioma extranjero. *Revista Científica UISRAEL*, 7(1), 137-152.
- Cabero Julio, R. R. (2007). *Diseño y Formación de TIC para la Formación*. Editorial UOC.
- Cabrera, J (2014). Un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) para el Movimiento Armónico Simple (M.A.S) y sus Aplicaciones *Revista Entornos* (28).
- Cáceres Mesa, M. L., Pérez Maya, C. J., y Zúñiga Rodríguez, M. (2018). Reflexiones teórico-metodológicas que sustentan el papel de la lectura y su comprensión en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el currículo universitario. *Universidad y Sociedad*, 10(4), 110-119. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Caicedo, C.; Marcillo, F.; Rodríguez, A.; Caicedo, M. y Rodríguez, L. (2016). Aplicaciones de los modelos virtuales en las aulas universitarias. Un enfoque del aprendizaje colaborativo a través de la aplicación de un plan de acción estratégico para fortalecer el proceso de enseñanza. Editorial Área de Innovación y desarrollo. ISBN: 978-84-945424-7-3. DOI: <http://dx.doi.org/10.17993/DidelInnEdu.2016.17>. Universidad Estadual del Sur de Manabí
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 335-351.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Oxford, GB: Wiley/Blackwell.
- Carlino, Paula (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE. Buenos Aires. p. 200.

- Casanova, A. (2016). El docente virtual: un cambio al paradigma tradicional. Conferencia presentada en el Seminario Desarrollo Profesional Docente: formación, evaluación y certificación. Recuperado de: <https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1419-8509.pdf>
- Catts, H., Fey, M., Zhang, X., y Tomblin, B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-361.
- Cebrián de la Serna, M. (1999). La comunicación audiovisual y la informática en los planes de estudios de primaria y secundaria. En J. Cabero (Ed.), *Tecnología educativa* (pp. 151–161). Madrid, Síntesis.
- Chapelle, C. A. (2007). Technology and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 98-114. doi: 10.1017/S0267190508070050
- Consejo Europeo. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Estrasburgo.
- De Mejía, A., y Fonseca, L. (2008). Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia. Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE). Recuperado el 28 de agosto de 2013, de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-251339\\_pdf.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-251339_pdf.pdf)
- Díaz C. y Jansson B. (2011). El aprendizaje del inglés y el uso de tecnologías: percepciones de estudiantes y profesores de inglés del nivel secundario chileno. *English learning and the use of ICT: secondary students and teachers of English perceptions*.
- Díaz, S. (2009). Plataformas Educativas, un entorno para profesores y estudiantes. *Revista Digital Para Profesionales de la Enseñanza: Temas para la educación*. ISSN 1989-4023. Acceso: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4921.pdf>
- DRAE. (2001). Advertencias para el uso de este diccionario. xxix-xlv. Madrid, España: Real Academia Española: Diccionario de la lengua española.

- Duart, J., y Sangrá, A. (2010). Aprender en la virtualidad. (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- ENLC (2017). Encuesta Nacional de Lectura. Boletín técnico. Bogotá.
- Fandos, M. (2003). Formación basada en las Tecnologías de la Información y comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza- aprendizaje. Tarragona
- Fernández, M. (2009). La plataforma virtual como estrategia para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos en la i.e.p coronel José Joaquín Inclán de Piura. Revista Digital Sociedad de la Información. Editorial: Cefalea, n° 15, pp. 1-15. Disponible en: <http://www.sociedadelainformacion.com>
- Godwin-Jones, R. (2018). Contextualized vocabulary learning. *Language Learning and Technology*, 22(3), 1-19.
- Gonzalez Valencia, H., Ramirez Valencia, A, y Villota Enriquez, J. (2019). Integrating Technology in The Improvement and Motivation Of Learning English As A Foreign Language. *International Journal of Scientific y Technology Research*. Recuperado de: <http://www.ijstr.org/research-paper-publishing.php?month=oct2019>
- González Valencia, H., Villota Enríquez, J. A., y Riofrio Bastos, E. A. (2019). Modelos de aprendizaje virtuales y presenciales en lecto-escritura: Dinámicas de un contexto educativo. *Horizontes Pedagógicos issn-l:0123-8264*, 21 (1). Obtenido de:
- González-Valencia, H. Isaza-Gómez, G.D. Idarraga, M.A. y Rodríguez-Villaquiran, M. (2020). Integrating the virtual platform memrise as a teaching tool for English vocabulary in foreign language students of second semester at a university. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (1), 259-284. Recuperado de: <http://www.englishatuniversity.com/files/LatinoamericanaUNICALDAS-2020.pdf>



- González-Valencia, H. y Gértrudix-Barrio, F. (2020). Entornos virtuales en el ambiente escolar para el desarrollo de la competencia científica. En F. Gértrudix-Barrio y B. Rivas-Rebaque (eds.), *Nuevas Alfabetizaciones. La competencia científico tecnológica en el ámbito educativo* (107-120). Ed. Dykinson. ISBN: 978-84-1377-229-5. <http://www.englishatuniversity.com/files/libro-espana-felipe-dic-2020.pdf>
- González, H. (2015). La integración de la tecnología como herramienta significativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Horizontes Pedagógicos*. 17(1), 53-66. Recuperado de: <https://horizontespedagogicos.iberco.edu.co/article/view/17105/693>
- González, H., Ramírez, A., y Salazar, P. (2018). Las TIC en el mejoramiento de las competencias lengua extranjera de los profesores de inglés. Universidad Santiago de Cali. Recuperado de: <http://www.englishatuniversity.com/files/LAS-TIC-EN-EL-MEJORAMIENTO-INGL-S.pdf>
- González Valencia H, Ramírez Valencia A, Isaza Gómez G. D. (2021). El profesor de inglés en los tiempos de uso de la tecnología. *bol.redipe* Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1237>
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, pp. 13- 28.
- Griffin, T., Hemphill, L., Camp, L., y Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123-147.
- Griffiths, D., Blat, J., García, R. y Sayago, S. (2005). La aportación de IMS Learning Design a la creación de recursos pedagógicos reutilizables. *Revista de Educación a Distancia*. Año IV. Número monográfico V. Recuperada el 01 de octubre de 2006, de: [http://www.iaa.upf.es/~dgriffit/papers/red\\_griffiths16.pdf](http://www.iaa.upf.es/~dgriffit/papers/red_griffiths16.pdf).
- Hernández, R.M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325 – 347. doi: [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149)

- Hjetland H. N., Brinchmann E. I., Scherer R., y Melby-Lervåg M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews* 2017:14 DOI 10.4073/ csr.2017:14  
<https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/17105/693>
- Ingvarson, L. (1998). A professional development system fit for a profession. Jolimont, Vic.: Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria (IARTV).
- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: the standards-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 127-140.
- Ingvarson, L. (2002). ACER Policy Briefs. Issue 1. ACER Press. Development of a National Standards Framework for the Teaching Profession. An Issues paper prepared for the mceetya Taskforce on Teacher Quality and Educational Leadership. Camberwell, Australia: Australian Council for Educational Research. Obtenido de <http://www.acer.edu.au/publications/policybriefs/index.html>
- Jiménez, A. (2019). Construcción de objetos virtuales de aprendizaje desarrollados por estudiantes de la media técnica: una mirada desde las estrategias de aprendizaje. Tesis de Maestría. Programa de Educación Superior. Facultad de Educación. Universidad Santiago de Cali.
- Larenas, C. H. D., Bruce, L. E. J., y Martínez, A. C. N. (2011). Percepciones de profesores y estudiantes chilenos de educación media acerca del papel de la tecnología en la clase de inglés como lengua extranjera. *Revista Lasallista de investigación*, 8(2), 53-60.
- Lévy. P. (1997). *L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace*. La découverte Francia.
- Llatas, Lino J. (2016) Programa Educativo para el Aprendizaje Autónomo basado en Estrategias didácticas fundamentadas en el uso de las tecnologías y la comunicación. La investigación formativa de los estudiantes del primer ciclo de la USAT.

- Lombillo, I., López, A., y Zumeta, E. (2012). Didáctica del uso de las TIC y los medios de enseñanza tradicionales en las Instituciones de Educación Superior (IES) municipalizadas. *New Approaches In Educational Research*, 1(1), 38–46.
- Macías, D. (2010). Plataformas de enseñanza virtual libres y sus características de extensión: Desarrollo de un bloque para la gestión de tutorías en Moodle. Universidad de Alcalá
- Martínez, N. M. M., Olivencia, J. J. L., y Terrón, A. M. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (6), 16-34.
- MEN (2014). Programa Nacional de inglés. Colombia Very Well. Ministerio de Educación Nacional. McKinsey y Co.
- Mineduc. (2005). Currículum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. (pp. 63). Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860. Obtenido de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). SIGCE Sistema de Información de Gestión de la Calidad Educativa. Manual de Usuario MÓDULO PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI). Usuario Ministerio de Educación Nacional Versión 1.1. Acceso: <http://www.sednarino.gov.co/SEDNARINO12/photocadownload/2016/Descargas/2.1%20MANUAL%20%20PEI%20para%20el%20usuario.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Bases curriculares para la Educación Inicial. Documento de trabajo. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (8 de febrero de 1994). Ley 115. Ley general de educación. Obtenido de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

- Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación. (18 de 08 de 2016). Acceso: <https://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-propertyvalue-6191.html>
- Moreno Vásquez, K. A. (2020). Inglés como idioma extranjero en la formación cultural. Una estrategia pedagógica en la Institución Educativa Lola González de la Ciudad de Medellín.
- Ngvarson, L. (1998). Teaching standards: foundations for the reform of professional development. En A. Hargreaves, M. Liberman, y D. Hopkins, *International Handbook of Educational Change* (ps. 1006-1031). Dordrecht: Springer.
- Nino-Puello, M. (2013). El inglés y su importancia en la investigación científica: algunas reflexiones. *Revista Colombiana de Ciencia Animal*, 5(1), 243-254
- O'Neill, D. K., Pearce, M. J., y Pick, J. L. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24(2), 149-183.
- Oakhill, J. V., Cain, K., y Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468.
- Ortíz, K. (2009). Plataforma para el control del uso de softwares educativos [en línea]. Recuperado de: <http://www.eumed.net/librosgratis/2009c/583/Proceso%20de%20enseñanza%20aprendizaje.htm>
- Osorio Roa, D. M., Montoya Cobo, E., & Isaza Gómez, G. D. (2020). Perception of the Second Semester Students of the Medical Career at the Pontificia Universidad Javeriana-Cali before the Transition from a Face-to-Face Modality to One Supported by Digital Media during the Time of the COVID-19 Pandemic. *Universitas Medica*, 61(4), 193-207.
- Ouellette. G. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in words.
- Paris, A. H., y Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76.

- Rengifo R y Isaza, G (2019). ¿Cuáles son los indicadores de la calidad educativa que preocupan a la comunidad iberoamericana? Prácticas de escritura en la universidad ¿Cómo conciben los estudiantes de deporte la escritura? GKA Ediciones como parte de la colección Desafíos Intelectuales del Siglo XXI. Madrid, España. pp 12.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 9.
- Rico, C. (2017). La ayuda de nuevas tecnologías en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Trabajo fin de Grado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Pontificia de Comillas. Madrid. Acceso: <https://repositorio.comillas.edu/jspui/bitstream/11531/21568/1/TFG001517.pdf>
- Romero Zárate, M., y Santana Valencia, E. V. (2021). La afectividad en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (32).
- Saber Pro (2018). Informe Nacional de Resultados. Colombia.
- Salas Aldana, S. L. (2020). Mediación tecnológica en los procesos de enseñanza de la lengua extranjera-inglés en estudiantes de educación básica del Colegio Agustiniانو Norte.
- Sánchez M. (2009) Plataformas de enseñanza-aprendizaje virtual: qué son y para qué sirven. [Consulta 17-04-2015]. <http://creatic.innova.unia.es/trabajocolaborativo /plataformasaprendizaj>
- Sánchez, Gaviria Yeni. (2014). Estrategias de comprensión lectora en el aprendizaje de una segunda lengua desde la pragmática del lenguaje. Universidad Santo Tomas. Bogotá. 2014. pp. 12-30.
- Sánchez, J. (2017). El potencial de la realidad aumentada en la enseñanza de español como lengua extranjera. *EDMETIC*, 6(1), 62-80.
- Santoveña, M. y Tasende, B. (2002). La participación en la plataforma WebCT de los alumnos de primero de Psicología, Filología Hispánica e Informática de la UNED. En: *Actas de Virtual Educa 2002: III Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías*.

- Schuman, J. (1978). The Acculturation Model for Second Language Acquisition. *Gingras*. 2(2), 80-87
- Shapiro, L. R., y Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 960-974.
- Stein, N. L. (1988). The development of children's storytelling skills. En M. Franklin y S. Barten (Eds.), *Child language: A reader* (pp. 282-297). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Tandalla, A., Anabel, Y., y Cueva, J. A. (2016). Learning strategies for English vocabulary in high school students (Bachelor's thesis, Latacunga/Utc/2016).
- Tapia, Alonso (2001) comprensión lectora. Ediciones. Quilca S.A Lima - Perú. 1, (1),63-93
- UNESCO (UIS), 2017. Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ficha informativa (pp.46).
- Valencia, H; Enriquez, J y Agredo, P. (2017). Strategies Used by Professors through Virtual Educational Platforms in Face-To-Face Classes: A View from the Chamilo Platform. *English Language Teaching*, 10(8), 1. Recuperado de: <http://www.englishatuniversity.com/files/EL2.pdf>
- Valencia, H. G., Valencia, A. R., & Gómez, G. D. I. (2021). El profesor de inglés en los tiempos de uso de la tecnología. *Revista Boletín Redipe*, 10(3), 317-330.
- Vasques, B. (2019). Uso de la plataforma NEO LMS como estrategia didáctica del plan lector para el desarrollo de la competencia comunicativa textual argumentativa de las estudiantes de cuarto año de secundaria de la E.E. Regina Pacis del distrito de Santiago de Surco. Trabajo de maestría. Programa de Posgraduación en Investigación y Docencia Universitaria. Universidad Inca Garcilaso de la Vega Nuevos Tiempos, Nuevas ideas.

- Villegas, J. D. C. S., García-Santillán, A., y Escalera-Chávez, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras= International Journal of Foreign Languages*, (5), 79-94.
- Villota Enríquez, J., Villota Enríquez, M., y Ogecime, M. (2016). Estrategias de enseñanza utilizadas en el desenvolvimiento de tareas matemáticas: Importancia en su utilidad. En: *Revista SIGMA*, vol. 12, núm. 2, pp. 53-70. Disponible en internet: <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rsigma/article/view/3169>
- Villota Enriquez, Jakeline. (2018). Concepções utilizadas por futuros professores: um olhar desde a integração de TIC na disciplina de didática das matemáticas. Atena Editora. ISBN: 978-85-455090-4-2.
- Villota, Enríquez, J.; Agudelo, M.; González, Valencia, H.; Riascos, Y. (2019). Estrategias que utilizan los estudiantes para desarrollar el pensamiento tecnológico: una mirada desde los artefactos tecnológicos. pp. 117-196. En: *Tecnología, Sociedad y Educación: Desafíos de las TIC en el desarrollo social y sus implicaciones en la práctica educativa*. Editorial Universidad Santiago de Cali. ISBN 9789585522923
- Villota, Enríquez, J.; Gómez, Viviana y Díaz, Mario (2019). *Tecnología, Sociedad y Educación: Desafíos de las TIC en el desarrollo social y sus implicaciones en la práctica educativa*. Editorial Universidad Santiago de Cali. ISBN 9789585522923
- Villota, Enríquez, J.; Lucumi, Charrupi, C.; Villota, Enríquez, M.; González, Valencia, H.; Truquez, J. (2020). Artefactos Tecnológicos Mediante La Plataforma Virtual Educaplay: Una Mirada Desde Las Estrategias De Aprendizaje. Pp. 79-96. DOI 10.22533/at.ed.3132013029. En: *A Educação em suas dimensões pedagógicas, política, social e cultural* 5. Atena Editora. ISBN 978-65-81740-31-3. DOI 10.22533/at.ed.313201302
- Villota, J y Villota M. (2018). Estratégias de ensino para a construção de produtos tecnológicos mediante a implementação de resíduos sólidos. Editorial Poisson. Pp. 113-128. Em *Educação no século XX* volume 1. ISBN: 978-85-93729-74-4 DOI: 10.5935/978-85-93729-74-4.2018B001

- Whitehurst, G., y Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Zabala, M. T. (2020). Cultura universitaria y enseñanza de la lectura en inglés. *Intercambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2).
- Zambrano, R. Y. C., Aguayo, P. Y. M., Cedeño, N. J. V., y Alarcón, M. D. C. T. (2020). E-learning en el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral en el aprendizaje del idioma inglés en la Educación Superior. *Revista Cognosis. ISSN 2588-0578*, 5(2), 71-82.





INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA



ESCUELA  
NACIONAL  
del DEPORTE