

LECTURA DIGITAL EN L2 Y ENSEÑANZA RECÍPROCA

KADIR ALEXANDER CARDONA PABÓN

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN (PROFUNDIZACIÓN)

MEDELLÍN

2020

LECTURA DIGITAL EN L2 Y ENSEÑANZA RECÍPROCA

KADIR ALEXANDER CARDONA PABÓN

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación – Profundización

Director

RAUL ALBERTO MORA VÉLEZ

Ph.D. in Education/Curriculum & Instruction, University of Illinois

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN (PROFUNDIZACIÓN)

MEDELLÍN

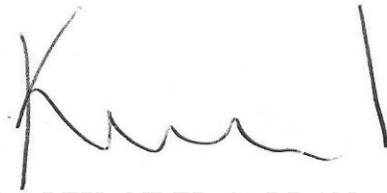
2020

Agradecimientos

Agradezco a mi esposa, compañera de viaje, que siempre ha estado ahí para apoyarme, animarme y aconsejarme siempre que lo he necesitado. A mis dos compañeras inseparables. A mis padres y mi familia quienes siempre han sido mi apoyo incondicional. A mis compañeros de la UPB quienes fueron mi equipo de trabajo. A mis compañeros del colegio y muy especialmente a mis estudiantes. A Raúl Alberto Mora, por ser esa luz cuando hubo oscuridad. También quisiera agradecer a la administración municipal del municipio de Rionegro por darme la oportunidad de acceder a esta maestría.

Declaración de originalidad

Yo, Kadir Alexander Cardona Pabón, declaro que esta tesis de maestría no ha sido presentada previamente como un requisito de título, ya sea en el mismo estilo o con variaciones, en esta o en cualquier otra universidad (Artículo 92 del Código de Estudiantes de Educación Avanzada, Universidad Pontificia Bolivariana)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Kadir Alexander Cardona Pabón', written in a cursive style.

KADIR ALEXANDER CARDONA PABÓN

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Medellín, 18 de agosto de 2020

Contenido

Las Nuevas Prácticas de Lectura: Un Reto Para la Comunidad Educativa	8
Algunos Precedentes Teóricos	13
Consideraciones Metodológicas	27
Experiencias de los Estudiantes en Respuesta a la Lectura Digital en L2 Enmarcada en el Método de Enseñanza Recíproca (LDER)	49
Digital Reciprocal Teaching: Learning From Each Other (DRT)	68
Reinventando la Enseñanza: Conclusiones, Implicaciones y Recomendaciones Futuras	80
Referencias	91
ANEXO 1: Formato Diario de Campo	101
ANEXO 2: Entrevista Grupal	102
ANEXO 3: Entrevista Grupos de Trabajo	103
ANEXO 4: Formato PQCS	105
ANEXO 5: Reciprocal Teaching Force Format	106
ANEXO 6: Consentimiento Informado	107
ANEXO 7: Encuesta Diagnóstica-Formulario Google	109
ANEXO 8: RT1	114
ANEXO 9: RT2	116
ANEXO 10: RT3	118

Resumen

Este trabajo de investigación exploró las experiencias que tuvieron algunos estudiantes que cursaban el octavo grado y estaban en edades que oscilaban los 13 y 17 años de una institución pública y rural del municipio de Rionegro, Antioquia, Colombia, hacia la lectura digital en inglés (L2) cuando esta estaba enmarcada en el método de enseñanza recíproca (ER). Asimismo, buscó explorar nuevos ambientes de aprendizaje digitales que permitieran a los estudiantes fortalecer esas habilidades limitadas de lectura en L2.

La naturaleza cualitativa de este estudio implicó que se recopilaran datos en forma de entrevistas, encuestas, observaciones de clase, datos virtuales y productos finales de los estudiantes. Los resultados mostraron que el método de ER usando un medio digital tiene diversas virtudes en el proceso lector. Asimismo, se confirmó que las estrategias de ER aplicadas de manera conjunta son más efectivas que si se enseñan aisladamente. Este trabajo de investigación concluyó que la utilización de estrategias instruidas a través del método de ER y utilizando un medio digital, favorecieron a que los estudiantes mejoraran en la comprensión de lectura, además de fomentar otro tipo de competencias de trabajo grupal.

Palabras clave: Enseñanza recíproca, lectura digital, literacidad, comprensión de lectura, trabajo en grupo

Las Nuevas Prácticas de Lectura: Un Reto Para la Comunidad Educativa

Los avances tecnológicos generan cada día más efectos en los jóvenes y niños, en la forma de ver y entender el mundo, de comunicar, aprender, leer y escribir (Nagel, Salas & Trautmann, 2016, UNICEF, 2017). No se puede desconocer que ahora tanto niños como jóvenes están viviendo en una sociedad de cambios acelerados tecnológicamente hablando. Los jóvenes actualmente enfrentan grandes oportunidades y retos, generan ventajas sociales, culturales y cognitivas (Vargas, 2015), en un entorno digital y multicultural que experimenta cambios en las prácticas letradas (Zavala, Murcia & Ames, 2004, p. 9), de modo que ya son capaces de escribir y leer en dos o más lenguas y en un sin número de formatos y múltiples géneros, combinando texto escrito, imagen y sonido (Jerez-Rodríguez & Navas-Ríos, 2019). De acuerdo con lo anterior, podemos ver que los estudiantes en su etapa de aprendizaje no leen en medios físicos muy regularmente, pero si los podemos ver pasando varias horas leyendo y escribiendo en redes sociales, chats, viendo videos y jugando en medios digitales

La lectura en papel se combina ahora con una variedad de prácticas de lectura en dispositivos móviles como en tabletas, teléfonos celulares, computadores portátiles, entre otros (González Sánchez, 2016), pero también en pantallas fijas en diferentes escenarios públicos como la pantalla de un cajero automático, las pantallas que muestran itinerarios del transporte público en las grandes ciudades, las pantallas de los vuelos en los aeropuertos (Zavala, 2009) y privados como en videojuegos, chats, videoconferencias, compartir textos y fotos en las redes sociales (Corredor & Gaydos, 2014). La lectura online está constituida actualmente de una gran variedad de géneros discursivos multimodales, compras de

diversos tipos de artículos en Internet, reservas de cine, así como espectáculos culturales y deportivos (Vargas, 2015, p. 140).

En este sentido, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y a partir de la creación del programa Computadores para Educar por Decreto 2324 de noviembre de 2000 y la Directiva Presidencial 02 de 2001, de acuerdo con su publicación de la página de internet del año 2020 (s.f.), han entregado 2.344.136 computadores, tabletas, tableros interactivos entre otros a las instituciones educativas del país, logrando así, que las nuevas generaciones puedan disfrutar las posibilidades que estas brindarán, complementando al Plan Nacional de Lectura y Escritura (MEN, 2016) que tiene como objetivo incorporar estas actividades a la vida cotidiana, en el cual los jóvenes puedan leer y escribir mejor.

No ajena a esta gran diversidad tecnológica o al material de lectura impreso o digital que provee el MEN a las instituciones, puedo decir que la Institución Educativa donde se llevó a cabo este trabajo de investigación, cuenta con todo lo anteriormente descrito. A esto se le suma que la institución cuenta con un laboratorio de ciencias naturales dotado con pantalla digital, una sala de cómputo y sala de video dotados con computadoras y tabletas, una sala de tecnología y robótica, varios salones dotados con pantallas interactivas y una biblioteca con pantalla de última tecnología, siendo estas para el uso propio de las dos diferentes jornadas que atiende la institución que son primaria en la tarde y secundaria en la mañana.

De acuerdo con lo anterior, podría decir que la institución se encuentra bien dotada para ejercer múltiples actividades enfocadas a la lectura usando un medio digital en una lengua extranjera (L2), sin embargo, de acuerdo con el último informe de Evaluación Institucional (2019), rara vez se le ha dado un uso apropiado a esta gran diversidad de

material. No se ha generado una práctica reflexiva y aplicada como tal que genere un cambio institucional de los procesos cotidianos que estamos enfrentando día a día.

Además, aunque en general los estudiantes que atiende la institución conviven diariamente con la tecnología y la ven como una necesidad casi innata, la mayor parte del tiempo la usan para fines diferentes a los académicos (Diario de campo, 2018). En particular a los jóvenes les apasiona todo lo que tiene que ver con la tecnología, así como leer y escribir en múltiples formatos digitales. No obstante, cuando se trata de llevar a cabo lo que la escuela les propone durante su proceso pedagógico formativo, evaden las actividades. Enfatizando sólo en actividades de lectura en L2, podría decir que algunos estudiantes leen solo por cumplir con sus deberes académicos, y no por gusto propio, coadyuvando a que no disfruten de este tipo de actividades, no se concentren, se distraigan y no comprendan lo que leen. Así mismo, es evidente el poco entendimiento sobre los temas asignados (Diario de campo, 2018-2019).

Con la masificación de los dispositivos móviles y esa plasticidad que tienen los jóvenes para usarlos actualmente, sería valioso que se aprovecharan en los espacios escolares. Ahora, los estudiantes pasan su tiempo leyendo muchos textos cortos que son muy variados, saltan de una página a otra, responden correos, consultan blogs, chatean con amigos y al hacer esto muchas veces cambian de temática, idioma o propósito y, todo esto en breves espacios de tiempo (Vargas, 2015). En este sentido, puedo decir que los estudiantes tienen otros espacios diferentes para leer a los que la academia les brinda, los cuales no van necesariamente de la mano del currículo escolar ya que de una u otra forma priman otros intereses personales. Con lo anterior, no quiero expresar que todas esas prácticas no convencionales hay que llevarla a la escuela tal y como son. La idea es

acercarlas a la escuela, adaptándolas y siempre pensando que van a cumplir con un propósito educativo.

Con el propósito de acercar más a los estudiantes a la lectura en L2 y tratando de dar un mejor uso de todas estas herramientas tecnológicas propias de los estudiantes (en muchos momentos se han convertido en elementos disruptivos del aula de clase) y las que ofrece la institución, busco principalmente articular las actividades curriculares con instrumentos especializados que permitan al estudiante tener una perspectiva más amplia de los diferentes temas que son vistos en la asignatura de inglés (Youngs, Ducate, & Arnold, 2011), fomentar estrategias de lectura a través de aplicaciones móviles que permitan desarrollar una lectura más profunda, tratando además de construir bases para una red formativa con los grados inferiores y así mejorar las prácticas de lectura en algunos procesos que han tenido poco desarrollo en los grados superiores, asimismo fomentar un uso adecuado de estos dispositivos digitales en el aula de clase.

Para lograr esto, se busca entender que los procesos de lectura en una lengua extranjera se pueden abordar desde lo habitual, la escuela, la familia y la tecnología, motivándolos a participar en las múltiples experiencias que el contexto sociocultural brinda. De acuerdo con lo descrito, es el momento en el cual es importante tener presente que la forma de leer ha cambiado y por tanto no se puede centrar en una sola forma de enseñanza. Zavala (2009) señala que los docentes tienen que reconocer que las nuevas prácticas letradas escolares han cambiado y por ello, las deben acercar más a la escuela, a las necesidades de la gente, dándole importancia más al contexto, brindándole un sentido más adecuado y consecuente a estas, pero sin sustituir las prácticas cotidianas. Dado que no se pueden prescindir de lo anterior, Vanegas (2015) invita, revisar y transformar las prácticas

educativas, el currículo, la forma de enseñar, las relaciones entre docentes y estudiantes en estos contextos digitales que están dentro de la escuela y fuera de ella. Mora (2011) propone que los docentes deben adaptarse a estas nuevas realidades de los estudiantes, ya que, según él, estas se han convertido en su segunda naturaleza. Los docentes tienen el deber de combinar estas nuevas tecnologías, con las formas más tradicionales que muchas instituciones tratan de favorecer.

La lectura en una lengua extranjera no implica un requisito, ni algo impuesto obligatoriamente, sino que debe ser algo satisfactorio, en el cual los estudiantes puedan disfrutar sin importar su género, formato, si es digital o es impresa, ya que ser un buen lector le permite desarrollar al estudiante destrezas intelectuales que estarán al servicio de todas las asignaturas que estén cursando en el colegio. Es a partir de lo anterior, que surge la motivación de realizar este trabajo de investigación. Y es desde las observaciones, reflexiones y literatura leída acerca de literacidad digital, cuyo objeto es explorar cómo experimentan y responden los estudiantes a la lectura mental en L2, trabajando solidariamente en pequeños grupos de trabajo y usando un medio digital. Es así que, a partir de lo anterior, busco caracterizar qué habilidades de lectura en L2 tienen los estudiantes, que a la vez permitan diseñar e implementar estrategias metodológicas enmarcadas a partir del método de Enseñanza Recíproca (ER; Palincsar & Brown, 1984) en L2 y desde el uso de herramientas tecnológicas (dispositivos móviles, aplicaciones, redes sociales), que propendan por dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo experimentan y responden los estudiantes a la lectura digital en L2 cuando está enmarcada a partir del método de Enseñanza Recíproca?

Algunos Precedentes Teóricos

Una Aproximación Conceptual

Para describir y comprender mejor los elementos que convergen en este trabajo de investigación, en esta sección mostraré los conceptos que sustentan el desarrollo de esta y que son los cimientos para establecer la manera como la utilización de dispositivos móviles, aplicaciones y redes sociales contribuyen al desarrollo de habilidades de lectura en L2 mediante el método de Enseñanza Recíproca (ER) propuesta por Palincsar y Brown (1984). Para encuadrar adecuadamente este estudio es necesario definir los siguientes conceptos claves: literacidad, literacidad digital, herramientas tecnológicas (aplicaciones móviles, redes sociales) y ER. Además, explico cada concepto en términos de la literatura leída y describo cómo cada concepto apoya e informa esta investigación.

Literacidad

Antes de definir qué es literacidad digital, es esencial definir qué es literacidad, un término que ha sido ampliamente discutido y que a partir de esas discusiones han surgido muchas definiciones y puntos de vista. Tradicionalmente, se ha visto como el simple proceso de aprender a leer y escribir. Autores como Badwen (2001) define el concepto como la habilidad para leer, escribir e interpretar la información. Goodfellow (2011) lo simplifica como sinónimo de “competencia” o “habilidad” para leer y escribir en un contexto predominantemente impreso (formularios, avisos, periódicos, entre otros).

En el ámbito Iberoamericano, algunos autores en sus trabajos (Peredo Merlo, 2002, Cassany, 2009, Cassany & Morales, 2009, Zavala, 2009, González de la Torre, 2013) ubican el término literacidad como una práctica social en la que converge una interacción

de los implicados en la lectura y lo que ellos hacen con ella. Tfouni (2010, p. 10), define el término como “ese proceso de estar expuesto a los usos sociales de la escritura, sin saber leer ni escribir”. Londoño y Bermúdez (2017, p. 317), enmarcan el término de literacidad como una noción incluyente que abarca “el código escrito [...] las formas de pensamiento, la identidad y el estatus de individuo o de colectivo, así como los valores y las representaciones culturales”. Salinas, Tinajero, y Sima (2018) entienden el término literacidad como aquellas prácticas sociales en la cual la lectura y la escritura son los actores principales, orientadas hacia una meta vinculada con lo social.

Ahora bien, Mora (2011) define literacidad como “el proceso de interpretar y crear textos usando múltiples formas y medios, incluyendo la tecnología, múltiples lenguajes y diversas formas estéticas de expresión, aparte de la palabra oral y escrita”. Asimismo, Mora (2010) enfatiza en que el concepto no solo se limita a la idea de aprender a leer y escribir con metodologías tradicionales, convencionales o algunas más alternativas. Literacidad es más que un elemento relevante en la vida diaria de los estudiantes y también en la vida futura como ciudadanos. De acuerdo con Mora (2011), literacidad hoy, como se conoce, debería ser el punto de partida en que los espacios de aulas de clase se conviertan en lugares en el cual los docentes y sus estudiantes “sean más arriesgados, en el cual estén dispuestos a cuestionar el mundo y a sí mismos, a preguntarse si la forma como hacemos las cosas ahora es la mejor forma o simplemente la hemos aceptado por inercia”.

A partir de lo anterior, podría decir que el concepto de literacidad es una práctica social, que además de ser un “aspecto clave de la vida cotidiana” como lo sugiere Street (2003, p. 11), no es un proceso exclusivo de la escuela; la literacidad también se desarrolla a ámbito personal, sin embargo, dentro de una base social.

Desde esta perspectiva, lo anterior iría en consonancia con lo que la institución busca promover desde el modelo pedagógico. Acciones desde el contexto, que se acerquen más a la realidad del estudiante, en el cual no se desconozcan esos saberes empíricos y sus talentos, visualizándolos no como un recipiente para llenar de conocimientos, sino como un ser al cual se le debe permitir un desarrollo integral, que no riña con los elementos presentes de su cotidianidad, dentro de los que se pueden enumerar, la tecnología y el contexto social.

Literacidad Digital

Si literacidad es la capacidad de leer, interpretar y producir textos valorados en una comunidad, literacidad digital en un contexto escolar, es la capacidad de leer, interpretar y producir información en formatos digitales valorados dentro de la academia. Lankshear y Knobel (2008) definen el concepto como la habilidad de entender y usar la información en múltiples formatos y en una amplia gama de fuentes a través de las computadoras. Otros autores como Bawden (2001) lo puntualizan como literacidad en la era digital; la capacidad para leer, escribir e interpretar la información utilizando las tecnologías. Kaeophanuek, Na-Songkhla y Nilsook (2019) lo limitan al conjunto de competencias que posee una persona que se pueden aplicar usando dispositivos digitales de manera adecuada en la era digital, en la cual se puede acceder, aplicar, evaluar, analizar y sintetizar datos de manera conveniente, así como crear nuevos conocimientos. Hsin, Li y Chin-Chung (2014) sugieren que, a partir de la literacidad digital, que abarca las formas en que los estudiantes utilizan la tecnología como medio para aprender nuevas habilidades y conceptos, también son una herramienta para crear un nuevo aprendizaje. Mora (2014) menciona que con la inserción de la tecnología y las literacidades digitales se permitirá un mayor acceso e inclusión social.

Con lo anterior podría parecer que la incorporación del concepto literacidad digital en las aulas de clase, es otro papel complejo que los docentes deben asumir paulatinamente no como un cambio forzoso, sino gradualmente desde lo que ya vienen haciendo los docentes en un currículo ya saturado, en la cual además de las áreas obligatorias, se han sumado otras consideradas de igual importancia. Sin embargo, hoy se requiere una combinación compleja de habilidades de literacidad convencionales y nuevas que los docentes no solo deben reconocer, sino también planificar para integrarse al proceso de enseñanza y aprendizaje. Hoy en día, el docente debe ser consciente de que la idea de literacidad en el siglo XXI significa mucho más. Significa trabajar desde el contexto, lo social, la tecnología, desde esas prácticas no escolares que muchas veces hemos hecho a un lado.

Dispositivos Móviles, Aplicaciones y Redes Sociales

Considerando que las prácticas de lectura en papel ahora se combinan con una gran variedad de prácticas de lectura en dispositivos móviles (tabletas, teléfonos celulares, computadores portátiles, entre otros), dentro del contenido de la Malla curricular institucional y los microcurrículos de la asignatura de inglés (2020), se tiene como referente importante el uso de estos, como un recurso de apoyo, ya que se considera que en la actualidad, están reconceptualizando la idea del aprendizaje en los contextos educativos. A continuación, algunos autores lo sustentan.

Por ejemplo, Gikas y Grant (2013) sostienen que los dispositivos móviles conocidos como aquel aparato de pequeño tamaño, con algunas capacidades de procesamiento, con conexión permanente o intermitente a una red, con memoria limitada, que ha sido diseñado específicamente para una función, pero que puede llevar a cabo otras funciones para

distintos usos, permiten acceder rápidamente a la información y permiten una colaboración más estrecha entre los estudiantes. Otros como Kortabitarte, Ibáñez, Luna, Vicent, Gillate, Molero y Kintana (2017) consideran que los dispositivos móviles le permiten al estudiante adquirir un papel protagónico, en el cual le posibilitan aprender en cualquier momento y lugar, autorregular su aprendizaje, centrarse en el contexto del estudiante y aprender de manera colaborativa y social ya que, al estar garantizado el acceso a la información, el aprendizaje puede ser constante. Asimismo, Lopuch (2013) señala que, mediante el uso de los dispositivos móviles en el ámbito escolar, los estudiantes están más comprometidos y motivados, repercutiendo de manera positiva en los resultados. No obstante, en muchos contextos educativos colombianos, han prohibido el uso de los aparatos electrónicos dentro del aula de clase sin darles una oportunidad de integrar estos a los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Cuando se habla de aprendizaje mediado por dispositivos móviles, centrándose sobre todo en los teléfonos inteligentes o las tabletas, las aplicaciones móviles se han convertido en una de las herramientas existentes más extendidas como lo sugieren algunos autores. De acuerdo con Salz y Moranz (2013), las aplicaciones, entendidas como el software que se puede encontrar en teléfonos móviles, tabletas y otros dispositivos tecnológicos con acceso a internet, y pueden descargarse de diferentes tiendas de aplicaciones como Google Play, Apple store, entre otras, pueden ayudar a mejorar y facilitar las tareas digitales diarias. Las aplicaciones móviles permiten acceder a contenidos amplios y diversos y, se pueden utilizar en diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, estas aplicaciones deben cumplir las mismas condiciones que los demás recursos que se utilizan en el contexto educativo (libros, revistas, películas, entre otras), es

decir, deben posibilitar la adaptabilidad a cada usuario, tanto al estudiante como al docente y ofrecer una mediación didáctica, asimismo ostentar una serie de características técnicas como sencillez, usabilidad, accesibilidad, entre otras (Kortabitarte, Aroia, Gillate, Luna, & Ibáñez, 2018).

Asimismo, las redes sociales conocidas como sitios de Internet formados por comunidades de individuos con intereses o actividades en común (como amistad, parentesco, trabajo) y que permiten el contacto entre estos, de manera que se puedan comunicar e intercambiar información, tienen un gran impacto en todas las áreas de la vida moderna. Han cambiado no solo la forma en que las personas se comunican, se expresan y comparten, sino también la vida social y pública. Sin duda, en muchos aspectos de la vida, en un grado u otro han cambiado bajo la influencia de las redes sociales. Los cambios más fuertes y visibles se observan en las generaciones jóvenes. Autores como Warschauer (2006), Cummings (2009), Jukes, McCain y Crockett (2010), Piscitelli, Adaime y Binder, (2010) o Trujillo (2012) consideran que el papel digital en el ámbito educativo están produciendo transformaciones en los procesos de lectura y escritura en línea, así como las ventajas y dificultades de integración de las tecnologías digitales en los currículos escolares, las resistencias de los docentes al cambio, los retos y desafíos para la enseñanza y el aprendizaje, las transformaciones de la lectura contemporánea, las redes sociales y el aprendizaje, entre otros aspectos.

Igualmente, las redes sociales son una característica importante en la comunicación contemporánea, que abarca una gran variedad de herramientas y plataformas basadas en internet que aumentan y mejoran el intercambio de la información. Dabbagh y Kitsantas (2012) definen ampliamente las redes sociales como "una variedad de herramientas o

tecnologías en red que enfatizan los aspectos sociales de internet como un canal para la comunicación, la colaboración y la expresión creativa" (p. 1). Esta nueva forma de medios hace que la transferencia de texto, fotos, audio, video e información en general aumente la fluidez entre los usuarios de internet.

El uso de las redes sociales con fines educativos se ha asociado predominantemente con buenos y optimistas resultados (Barczyk & Duncan, 2013, Kitsantas, Dabbagh, Parise, 2015, Chirinos, & Fake, 2016), como el aumento de la satisfacción y la participación de los estudiantes, mayor colaboración entre los alumnos y mejores resultados académicos, por mencionar algunos. Además, la interacción y la inmediatez de las herramientas de las redes sociales se hacen muy atractivas para los docentes.

Enseñanza Recíproca (del Inglés Reciprocal Teaching)

Teniendo en cuenta que con este trabajo de investigación busqué explorar cómo experimentan y responden los estudiantes al método de ER usando un medio digital, en el siguiente apartado me referiré a este. Según la literatura, este concepto es un procedimiento de instrucción que fue desarrollado por Palincsar y Brown (1984) para mejorar las habilidades de comprensión de lectura de los estudiantes. Los autores plantean que este método está diseñado como un medio de instrucción basado en cuatro estrategias, (no obstante, otros autores han incluido unas cuantas más): (a) *questioning*: generar las propias preguntas, (b) *predicting*: predecir lo que podría suceder en el texto (c) *clarifying*: aclarar los significados de las palabras y (d) *summarizing*: resumir partes del texto. Otra estrategia utilizada y propuesta por otros autores es (d) *visualizing*, que de acuerdo con Mills (2009), es una estrategia que permite a los estudiantes usar su capacidad mental para imaginar lo que las palabras del autor están comunicando al lector y reflejarlas utilizando diferentes

estrategias de visualización. Tanto las estrategias propuestas por Palincsar y Brown como sus adaptaciones (García, Bray, Mora, Ricklefs, Primeaux, Engel & Garley-Erb, 2006), son utilizadas para fomentar y monitorear la comprensión de lectura, asimismo permitir al lector que es capaz de decodificar un texto, pero que tiene dificultades para comprenderlo, un mejor entendimiento. Huang y Yang (2015) afirman que estas estrategias no son metas, pero se enseñan en un contexto de clase en el que se necesitan habilidades de comprensión de lectura (decodificación, vocabulario, construcción y cohesión entre otras). Las estrategias de la ER se aprenden a través de diálogos continuos entre un líder de diálogo y los estudiantes. El objetivo es enriquecer la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes, las estrategias de autorregulación y las habilidades de monitoreo en el aprendizaje futuro. Rosenshine y Meister (1994) agregan que cuando se enseñan estas estrategias juntas, son más eficaces que cuando se implementan de forma aislada.

Castek (2013) destaca que es importante hacer una diferencia fundamental entre la ER convencional y la ER utilizando medios digitales. Al leer en medios digitales, es probable que cada estudiante siga una ruta informativa diferente mientras lee, en lugar de una ruta lineal común más típica del texto tradicional. No obstante, estas estrategias de la ER convencional pueden adaptarse para abordar las nuevas habilidades y estrategias de comprensión requeridas en internet, que a veces pueden presentar desafíos únicos para la instrucción de esta, como las necesarias para comprender los resultados de los motores de búsqueda ya que algunas veces los estudiantes deben aprender a seleccionar el mejor resultado de entre los disponibles en línea y evaluar estos recursos de información para tomar decisiones informadas de lectura. Por lo anterior, Castek sugiere que el docente puede proporcionar demostraciones guiadas, decir lo que se piensa y practicar estrategias

efectivas de lectura en internet, organizar la clase en pequeños grupos para promover una mayor participación, ya que a medida que invite a los estudiantes al diálogo, compartirán sus ideas, actuando como modelos entre sí.

Aprendizaje Sobre los Conceptos

Durante el proceso de exploración y definición de conceptos tales como literacidad, literacidad digital, dispositivos móviles, aplicaciones, redes sociales y ER, he logrado darle un mejor respaldo a este trabajo de investigación. A su vez, he constatado cómo diferentes autores definen cada concepto, cómo lo enmarcan en un ámbito escolar, qué tienen en común y qué los diferencia. Asimismo, con este marco conceptual he explicado algunos conceptos desde varios puntos de vista, dándole más relevancia y sustento a los datos recogidos sobre ER y lectura digital en L2.

A partir de la definición de conceptos, logré constatar que, aunque son variadas las definiciones acerca de literacidad y literacidad digital que es lo que apunta este trabajo, los autores concuerdan que esta tiene múltiples propósitos que ayudan a las personas tanto a profundizar en sus intereses, como también a desempeñarse en diferentes entornos, ya sean análogos o digitales. De hecho, logré comprender que dentro de un contexto determinado y con una función, las prácticas de literacidad pueden ser tan simples como escribir una oración corta o, algo más elaborado como la creación de un mapa conceptual a partir de un texto. También, que las prácticas de literacidad no solo están presentes en el ámbito escolar, sino en un sin número de contextos sociales tales como los digitales. Contextos digitales que han estado ejerciendo una influencia directa sobre las prácticas docentes y la de los

estudiantes, enriqueciendo el aprendizaje, haciéndolo más significativo y generando mejores competencias para la vida.

Además, entendí que el método de ER, desarrollado principalmente como una estrategia de lectura mental en grupos pequeños, permite a los estudiantes tener un mejor entendimiento de la lectura, mediante estrategias de autorregulación y habilidades de monitoreo del aprendizaje. Definir este concepto me dio luces de cómo transponer esta técnica que es llevada a cabo principalmente de forma análoga, a ámbitos digitales como son las redes sociales o la utilización de aplicaciones móviles. Aunque la técnica ha tenido buenos resultados de la forma convencional, generó en mi gran incertidumbre acerca de si va a tener los mismos resultados al usar un medio digital.

Explorando el Potencial de la Enseñanza Recíproca Digital

En el siguiente apartado, he reunido literatura de estudios anteriores que están especialmente relacionadas con este trabajo de investigación, Además, describo cómo en estos estudios los teléfonos inteligentes, redes sociales, entre otras, están reconceptualizando la idea del aprendizaje tradicional, describiendo una perspectiva pedagógica y, sus posibilidades en los entornos educativos. Del mismo modo, explico cómo algunos autores han tomado ventaja y destacan la importancia de usar estas nuevas habilidades digitales que pueden implicar los procesos de comprensión de lectura digital.

Enseñanza Recíproca (ER): Usando un Medio Digital

Aunque existen diversos trabajos investigativos acerca del método de ER como estrategia de lectura y con valiosas ventajas en la utilización de esta en el campo educativo, son muy pocos los que se basan usando un medio digital y menos en un contexto rural. Uno

de esos pocos es el estudio realizado por Huang y Yang (2015). Este estudio examina efectos de la ER en línea sobre estrategias de lectura, comprensión, autoeficacia y motivación. El estudio revela que la implementación de la ER mejoró significativamente la comprensión y las estrategias de lectura de los estudiantes y la autoeficacia, redujo la ansiedad de los alumnos por aprender inglés y aumentó el interés en la lectura. Además, los estudiantes tuvieron un mejor dominio de las estrategias de lectura.

Dispositivos Móviles: Un complemento de Lectura en el Aula

En el estudio realizado por Bromley (2012), se demuestra que usar smartphones como complemento de la lectura en el aula puede desarrollar un mejor conocimiento de vocabulario, comprensión, habilidades tecnológicas y escritura. Este artículo conecta los teléfonos inteligentes para leer textos complejos e informativos y los Estándares Estatales Comunes (CCSS) de su país. Además, el autor sugiere que la utilización de los teléfonos inteligentes dentro del aula de clase, motivan, promueven la comprensión e invitan a que los estudiantes interactúen con los autores e ilustradores, además permite leer textos más complejos de manera cercana, independiente y competente de una manera que invita a la lectura profunda y reflexiva. Otro estudio realizado por Rung, Warnke y Mattheos (2014) y en cual pretendían obtener una visión más profunda acerca del uso de los teléfonos inteligentes por parte de los estudiantes, así como sus actitudes hacia el uso educativo de los dispositivos móviles para diseñar intervenciones de enseñanza exitosas demostraron que los estudiantes usan teléfonos inteligentes y redes sociales para su educación a pesar de que esta tecnología no se ha incluido formalmente en el plan de estudios. Los autores concluyen que lo anterior podría presentar una oportunidad para que los docentes diseñen métodos educativos, actividades y material que sean adecuados para teléfonos inteligentes y

permitan a los estudiantes usar esta tecnología, acomodando así los diversos enfoques de aprendizaje actuales de los estudiantes. Por otra parte, el trabajo de Süleyman, y Göktaş (2014) mostró la necesidad urgente de aumentar la conciencia entre los estudiantes y docentes participantes hacia el concepto de aprendizaje móvil, especialmente por medio de dispositivos móviles (m-learning).

Redes Sociales: Un Recurso Educativo

Prieto, Barreiro y Manso (2013) en su artículo sobre redes sociales manifiestan que cuando su utilización es la adecuada, puede fomentar en los estudiantes la autonomía, el trabajo cooperativo y una construcción dinámica y constante de diversos tipos de información, algo fundamental en la sociedad en la que vivimos. Además, esto permite que el estudiante pueda llegar a convertirse en el propio constructor de sus conocimientos. Asimismo, recomiendan que los estudiantes y docentes necesitan aprovechar todos los recursos que las nuevas tecnologías ofrecen, de tal manera que se puedan atender las necesidades de las nuevas generaciones: fomentar un aprendizaje cooperativo, y crear un ambiente participativo que se convierten en nuevas oportunidades de crecimiento personal y académico.

Vázquez y Cabero (2015) en su artículo abordan la importancia que las redes sociales presentan para su uso como recurso educativo. Los autores consideran que es importante reseñar que el empleo educativo de las redes sociales, no es una simple extensión o traslación del uso para fines lúdicos que generalmente le dan los alumnos, sino que implica un importante cambio en los roles desempeñados tanto por docentes como estudiantes; de situaciones de aprendizaje flexibles y que fomentan la memorización a otras en las que se exige una actitud activa, reflexiva, colaborativa y proactiva, que además

precisa del desarrollo y adquisición de habilidades, aptitudes y valores tanto tecnológicos como sociales.

Del mismo modo Torres, Jara y Valdivieso (2015) consideran que cuando se trabaja en una modalidad de red social, el aprendizaje informal y social tiene cabida ya que el intercambio de información y la discusión entre pares, pasa a ser una forma natural de aprender.

Acerca de la Literatura Hallada

Este proceso de exploración de estudios previos me proporcionó recopilar información relevante acerca de cómo abordar la lectura en L2 en diferentes escenarios y medios, y con variadas estrategias. Igualmente, me permitió indagar sobre la manera cómo se lleva a cabo la investigación cualitativa y, a su vez, cómo puede incorporarse en el ámbito educativo.

Los estudios hallados acerca del uso de dispositivos móviles como tabletas y smartphones, así como redes sociales como complemento de la lectura en espacios educativos, me permitió entender que se puede transformar una clase de inglés, en un entorno más contextualizado y auténtico en el cual se destaca el trabajo colaborativo y la participación, así como el trabajo independiente de los estudiantes dentro de un grupo de trabajo.

Cuando hice una búsqueda sobre literatura acerca de ER utilizando un medio digital, en bases de datos electrónicas como EBSCO, ERIC, JSTOR, Scopus, Springer Link, Academia.edu, entre otras, me di cuenta de que existe poca información. Uno de esos trabajos hallados solo se centró en ER en línea más no mediante el uso de dispositivos

móviles o redes sociales como lo que pretende este trabajo investigativo. No obstante, trabajos sobre ER que no son en medios digitales existen variados y en diferentes contextos no solo educativos y con muchas ventajas. Estos me permitieron extraer ideas de cómo llevar a cabo el método y cómo podría adaptarlo a un contexto digital. Es así como, la escasez de información acerca de ER usando un medio digital, le permite a este trabajo abrir una pequeña ventana que genere un impacto en el campo educativo colombiano, esencialmente en un contexto rural en el cual la literatura acerca del tema es limitada.

Finalmente, los trabajos acá referenciados y desarrollados en diferentes espacios, generó en mi gran expectativa si tendrían los mismos resultados que allí tuvieron, pero ahora, en un contexto rural. Cada uno de ellos aportó a este trabajo las bases necesarias para construir lo que he querido llamar Enseñanza Recíproca Digital.

Consideraciones Metodológicas

Después de un primer proceso de revisión de la literatura (realizada en algunas bases de datos mencionados anteriormente) acerca de investigación educativa (Nassaji, 2015, Coburn, & Penuel, 2016, Baharav & Newman, 2019) y estudios actuales que tuvieron lugar en contextos educativos (Barczyk & Duncan, 2013, Salz & Moranz, 2013, Hsin, & Chin-Chung, 2014, Kitsantas, Dabbagh, Parise, 2015 Huang & Yang, 2015, Chirinos & Fake, 2016) es notable que el tipo de investigación cualitativa es uno de los más utilizados en el campo de la educación (Stake, 2010, Yin, 2011). Desde la posición de Lankshear y Knobel (2004), cuando se investiga en el aula se busca entender un fenómeno desde la perspectiva de los involucrados, utilizando múltiples fuentes de datos.

De tal forma que, durante este trabajo de investigación tuve en cuenta lo que propone Stake (2010), en el cual la investigación cualitativa se caracteriza por ser *interpretativa, experimental, situacional y personalista*. Interpretativa, ya que se analizaron los datos recopilados y los hallazgos. Experimental, puesto que observé a los participantes en su entorno escolar y en el cual intenté comprender sus puntos de vista, perspectivas y experiencias. Situacional, porque tuve en cuenta la singularidad de los participantes y sus contextos. Y finalmente, personalista, ya que esta investigación surgió desde mi deseo personal de conocer cómo funcionan las cosas y cómo podrían mejorarse en cierta medida, además, en mi rol como docente-investigador, fui un instrumento en el proceso de recolección, análisis e interpretación de datos.

Contexto Escolar

Este trabajo de investigación lo llevé a cabo en una institución pública, rural y mixta del oriente antioqueño. La institución atiende estudiantes desde el grado Preescolar hasta el grado Undécimo, provenientes principalmente del sector. De lunes a viernes en la jornada de la mañana asiste la básica secundaria y la media académica (de 6:20 A.M. a 12.45 M.) y en la tarde la básica primaria (de 12:55 M. a 6:20 P.M.). Los estudiantes reciben clases de inglés desde la básica primaria (2 horas/semanal), básica secundaria (4 horas/semanal) y la media secundaria (3 horas/semanal). Aunque es un poco más que otras instituciones del sector, aún se necesita mejoramiento académico en el área, puesto que las exigencias académicas, sociales y contemporáneas lo exigen.

En relación con el modelo pedagógico (2019), en la actualidad, la institución busca promover acciones desde el contexto, que se acerquen más a la realidad del estudiante, en el cual no se desconozcan esos saberes empíricos y sus talentos, visualizándolos no como un recipiente para llenar de conocimientos, sino como un ser al cual se le debe permitir un desarrollo integral desde una perspectiva desarrollista social, que no riña con los elementos presentes de su cotidianidad, dentro de los que se pueden enumerar, la tecnología, el contexto social con todas sus problemáticas y situaciones inherentes al proceso, los factores económicos y las expectativas de vida de estos.

Desde los procesos formativos adelantados y directamente relacionados con el Currículo Sugerido (2016), los Estándares propuestos por la Guía 22 (2006), los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), las Estrategias Metodológicas (2019), las Adaptaciones Curriculares y las Prácticas de Aula (2019), engranados para consolidar un proceso coherente, la institución busca primordialmente formar a un ser integral y competente, que

propicie en su entorno un impacto positivo, con un pensamiento crítico-reflexivo sobre su contexto y con capacidad de formular propuestas concretas que permitan el bienestar de todos los involucrados, lo anterior articulado desde la filosofía de la Noviolencia componente permanente de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la institución (Modelo Pedagógico, 2019).

Asimismo, la institución desde el área de Humanidades: Lengua Extranjera, inglés, busca que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas ya que las considera fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, además el lenguaje es la herramienta fundamental para el ser humano en su condición social, en su necesidad de interactuar con el mundo que lo rodea y en la manera de satisfacer su necesidad de aprender, de igual forma indispensable para acceder al conocimiento. De este modo, la institución juega un papel fundamental puesto que en la actualidad representa la manera de hacer parte del grupo social al preparar a los estudiantes para obtener un buen desempeño en la sociedad.

Participantes

Los participantes seleccionados para este estudio de investigación fueron los estudiantes del grado octavo, grupo 1. En total fueron 24 estudiantes (algunos de ellos repitentes), 16 mujeres y 8 hombres en edades que oscilaban entre los 13 y 17 años. Este grupo se caracterizaba por ser participativo y de espíritu colaborador. Escogí este grupo, porque durante las observaciones no participantes a principios del año 2019, percibí que a ellos les gusta pasar tiempo en diferentes actividades de literacidad vernáculas digitales “que no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones sociales dominantes” (Zavala, 2009, p.27). Además, desde el primer momento en el que

compartí con ellos, mostraron un gran interés de colaboración (Diario de Campo, 2019).

Para la recolección y análisis de los datos, tuve en cuenta la información de los grupos de trabajo, que en total fueron seis.

Método de Recolección de los Datos

Las herramientas para la recolección de los datos son bastante importantes para esta y cualquier otra investigación, ya que mediante estas evidencio de manera descriptiva cual fue el fenómeno por contrarrestar, además, de descubrir cómo funcionaban las cosas. De este modo, para responder a la pregunta de investigación, autores como Lankshear y Knobel, (2004), Stake, (2010), sugieren recolectar información mediante diferentes métodos muy utilizados en la investigación cualitativa, como lo son la observación, entrevista, la encuesta y recolección de documentos. No solo porque son funcionales para la investigación cualitativa, sino porque el desarrollo del trabajo de investigación así lo requería.

Tabla 1

Técnicas e instrumentos

Técnica	Instrumento	Propósito
Observación	Diario de campo Grabaciones de voz	Recoger información antes, durante y después de la implementación del método de ER.
Entrevistas	Cuestionario grupal Cuestionario grupos de trabajo	Recoger información después de la implementación del método de ER.
Encuesta	Formulario de Google	Caracterizar habilidades de lectura de los estudiantes antes de la implementación del método de ER.

		Diseñar estrategias metodológicas.
Datos virtuales	Aplicación Hangouts	Recoger información de la base de datos digital durante y después de la implementación del método de ER.
Productos finales	Trabajos finales (análogos - digitales)	Recoger información después de la implementación del método de ER.

Observación

En este estudio, intenté dilucidar de qué manera responden y experimentan los participantes a la estrategia de ER utilizando un medio digital. Así que, realicé observaciones de clase de manera informal y no estructural ya que como lo manifiestan Lankshear y Knobel (2004), estas permiten también ser sistemáticas de hecho. Sistemáticas, en el sentido que busqué momentos que permitieran mostrar cambios en la forma de leer de manera digital. Estas fueron registradas mediante el diario de campo y algunas grabaciones de voz.

Diario de campo. Siendo este un instrumento que permite sistematizar las prácticas docentes día a día, para luego mejorar, enriquecer o transformar estas, utilicé este instrumento durante el año 2018 y 2019. Esta me permitió hacer un monitoreo permanente del proceso de observación, tomando notas de aspectos que se consideraron importantes para luego organizar, analizar e interpretar la información que se recogió. Para esto se tuvo en cuenta los mínimos requeridos para llenar el diario de campo solicitados por la institución (Ver Anexo 1). Asimismo, porque los diarios de campo son especialmente útiles al permitir al docente-investigador participar en la práctica reflexiva (Maharaj, 2016), no

solo como un acto de autorreflexión y atención en profundidad de fenómenos específicos, sino también para evaluar el grado de reflexividad del investigador (Thompson, 2014).

Grabaciones de Voz. Durante el proceso de observación, realicé algunas grabaciones de voz, ya que en mi rol de investigador-docente pude haber omitido información pertinente y con la ayuda de estas logré completar aquella información que fue necesaria. Como una forma de complementar la información obtenida utilicé la aplicación predeterminada del dispositivo móvil para hacer grabaciones de voz. Su objetivo al principio fue grabar notas de voz cortas durante el proceso de aplicación del método. Estas me permitieron hacer ajustes y modificaciones cada vez que se pretendía mejorar algo. No obstante, más adelante, estas notas de voz fueron un elemento importante, porque me permitieron complementar la información recopilada en el diario de campo.

Entrevista

Fue pertinente recolectar información por medio de la entrevista en esta investigación ya que estas permitieron comprender cómo los participantes perciben la lectura, antes, durante y después de la aplicación del método de ER usando un medio digital. Para esto diseñé una entrevista semiestructurada que permitió obtener datos valiosos previos y posteriores a la aplicación. Este tipo de entrevista, primero la realicé con todos los participantes como un solo grupo (Ver Anexo 2 – Entrevista Grupal) y, luego, realicé otras entrevistas más específicas a los grupos de trabajo (Ver Anexo 3 – Entrevista Grupos de Trabajo) que en total fueron seis. Ambas, se sintieron más como una conversación, que, a la vez, permitieron a los participantes ahondar mucho más en sus respuestas. De acuerdo con Hesse-Biber y Levy (2010), la entrevista semiestructurada busca guiar una conversación que fluya libremente mediante un conjunto de preguntas.

Encuestas

Como una forma eficiente de recopilar información objetiva, acudí a la encuesta. Esta me permitió recopilar información sobre qué habilidades de lectura tenían los estudiantes, cuáles eran sus debilidades, qué conocimientos previos tenían los participantes (Ver Anexo 1 – Encuesta Diagnóstica - Formulario Google 2019). De acuerdo con López-Roldán y Fachelli (2015), la encuesta es una técnica para recoger datos a través de la interrogación de los participantes y cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática datos que se derivan de un problema de investigación. Por tal motivo, diseñé la encuesta usando los formularios de Google que son ampliamente utilizados, permitiéndome incluir diferentes tipos de preguntas y, así recopilar información de manera simple y eficiente. Además, para empezar a diligenciar esta, los estudiantes sólo necesitaron de una cuenta de Google, que es la misma con la que accedieron a Gmail, YouTube, Google Drive, Google Classroom o Hangouts que son algunas de las aplicaciones que usé durante esta investigación.

Datos Virtuales

Como mencioné anteriormente, una de las aplicaciones utilizadas durante esta investigación fue Google Hangouts. Escogí esta, porque es sincrónica, se pueden grabar las sesiones, la comunicación puede ser bidireccional (hasta un máximo de 10 personas), es totalmente móvil, se puede usar desde cualquier teléfono inteligente o Tableta, permite el trabajo colaborativo, también, porque me permitió guardar las conversaciones en la nube (Google Drive). Esta información pudo ser de gran utilidad en el momento de recolectar y analizar la información de las diferentes fuentes.

Productos Finales

Decidí recopilar y examinar los trabajos finales de los estudiantes, algunos fueron análogos y otros digitales, como una forma de complementar los otros métodos de recopilación de datos. Estos trabajos finales fueron el resultado del proceso de implementación del método de ER y del entendimiento que ellos le dieron a la lectura. Mediante estos logré obtener información importante que me permitió darle más validez a una de las categorías orientadoras de este trabajo de investigación. Recogí algunos organizadores gráficos como mapas mentales (análogos) y una historieta digital.

Diseño del Programa

Como una forma de responder a la pregunta de investigación y dar cumplimiento a uno de los objetivos, diseñé el programa “Digital reciprocal teaching: Learning from each other”. Este programa es una amalgama entre el método de ER adaptado a un espacio digital, dispositivos móviles y lectura digital en L2 (Tabla 2). Con este programa busqué fomentar la lectura en silencio, en pequeños grupos de trabajo, con pautas, roles, responsabilidades, usando algunas estrategias cognitivas (Predicting, questioning, clarifying, summarizing, *visualizing*) propuestas por Palincsar y Brown (1984) y bajo la modalidad digital.

Tabla 2*Digital Reciprocal Teaching: Learning From Each Other Program (DRT)*

<p>Objetivo: A partir de la implementación del programa DRT, fomentar en los estudiantes la lectura en silencio, en pequeños grupos de trabajo, con pautas, roles, responsabilidades y mediante el uso de unas estrategias de lectura (Palincsar & Brown, 1984), que les permita comprender apropiadamente un texto.</p>			
<p style="text-align: center;">Recursos</p> <p>Humano: Docente investigador, estudiantes</p> <p>Técnicos y tecnológicos: Dispositivos móviles (tabletas, celulares, pantalla interactiva...) aplicaciones móviles (apps, redes sociales, Google Drive...), internet, router...</p> <p>Impresos: Copias de formatos</p> <p>Físicos: Instalaciones de la Institución</p>			
Stages	Activities	Procedure	Time
Stage 0	Awareness-raising activity	Información a los estudiantes sobre la propuesta de intervención que se implementará.	1 session
Stage 1	Formalizing working groups	<p>Conformar los grupos de trabajo (grupos de cuatro estudiantes y de forma aleatoria preferiblemente).</p> <p>Asignación de roles y responsabilidades individuales. Ver Anexo 4</p> <p>Sensibilización a los estudiantes sobre lo que realmente es trabajar en grupo.</p> <p>Uso de videos educativos sobre roles y responsabilidades</p> <p>Usar Formato PQCS (predictor, questioner, clarifier, summarizer). Ver Anexo 5.</p>	2 sessions
Stage 2	Establishing game rules	<p>Acordar con los estudiantes las reglas dentro los grupos de trabajo.</p> <p>Dentro los grupos de trabajo, se propondrán las normas que consideran ellos son importantes para trabajar en grupo. Se socializarán todas las</p>	1 session

		<p>propuestas y se llegará a unos acuerdos generales.</p> <p>Sensibilización sobre el uso de los dispositivos móviles de manera responsable.</p> <p>Uso de videos educativos.</p>	
Stage 3	Setting the devices in Reciprocal Teaching (RT) mode	<p>Configurar los dispositivos móviles (propios) y/o tabletas institucionales en el modo de Enseñanza recíproca digital.</p> <p>Descargar (o activar según sea el caso) las siguientes aplicaciones: Hangouts, Google Classroom, Google Drive, Comica (esta última puede variar, según el producto final a realizar).</p>	1 session
Stage 4	Creating a RT virtual class	<p>Crear una clase virtual usando la aplicación Google Classroom.</p> <p>Los estudiantes deben tener una cuenta Gmail (Usar la que regularmente usan en clase de Tec. e Informática que es Gmail). Si no la tienen, deben crear una.</p> <p>A partir de la clase de Google Classroom, crear un grupo de trabajo usando Hangouts.</p>	1 session
Stage 5	And how do these mobile application work?	Familiarizar a los estudiantes en el uso de Google Classroom y Hangouts.	1 session
Stage 6	And what's reciprocal teaching?	Familiarizar a los estudiantes, mediante el abordaje de conceptos y actividades relacionadas con los procesos de mejoramiento de la comprensión lectora en L2 a partir de la Enseñanza Recíproca usando un medio digital.	1 session
Stage 7	What's the predicting strategy	Durante varias sesiones de práctica, se busca que los estudiantes aprendan a utilizar la estrategia de predicción y	3 sessions

		lograr que se den cuenta de las ventajas de usarla en el proceso lector.	
	What's the questioning strategy	Durante varias sesiones de práctica, se busca que los estudiantes aprendan a utilizar la estrategia de preguntar y lograr que se den cuenta de las ventajas de usarla en el proceso lector.	3 sessions
	What's the clarifying strategy	Durante varias sesiones de práctica, se busca que los estudiantes aprendan a utilizar la estrategia de clarificar y lograr que se den cuenta de las ventajas de usarla en el proceso lector.	3 sessions
	What's the summarizing strategy	Durante varias sesiones de práctica, se busca que los estudiantes aprendan a utilizar la estrategia de resumir y lograr que se den cuenta de las ventajas de usarla en el proceso lector.	3 sessions
	What's the visualizing strategy	Durante varias sesiones de práctica, se busca que los estudiantes aprendan a utilizar la estrategia de visualización y lograr que se den cuenta de las ventajas de usarla en el proceso lector.	3 sessions
Stage 8	A pilot phase: An initial approach.	Usar las estrategias del método de enseñanza recíproca como un conjunto (Predicting, questioning, clarifying, summarizing, visualizing) y a través de un medio digital como un primer acercamiento del método. Hacer las respectivas adecuaciones, según las necesidades vistas.	1 session
Stage 9	Let's practice together.	Usar las estrategias del método de enseñanza recíproca (Predicting, questioning, clarifying, summarizing, visualizing) y a través de un medio digital. Reportar lo aprendido en el formato "The reciprocal Teaching force format (RTFF)"	1 session

Stage 10	Let's learn from each other	Usar las estrategias del método de ER (Predicting, questioning, clarifying, summarizing, visualizing) y a través de un medio digital y, de forma autónoma. Pero bajo la supervisión del docente.	1 session
Stage 11	Let's assess our understanding	A partir del formato RTFF diligenciado, visualizar lo comprendido del texto mediante la creación de una de las siguientes opciones: una historieta digital, un video, un hashtag, un cortometraje, un periódico digital, mapa mental digital, una infografía, línea de tiempo digital, publicar en muro digital, entre otras.	2 to 3 sessions

Procedimiento: Un Primer Acercamiento

Es importante aclarar que este primer acercamiento se realizó de una forma muy general. Quiero decir con esto que, algunas secuencias se condensaron en una misma sesión, más no se omitieron los pasos. Actividades que pueden llevarse a cabo posteriormente como lo sugiere este programa en varias sesiones, se acortaron para implementarlas en una misma sesión por premura del tiempo (Finalización año lectivo 2019).

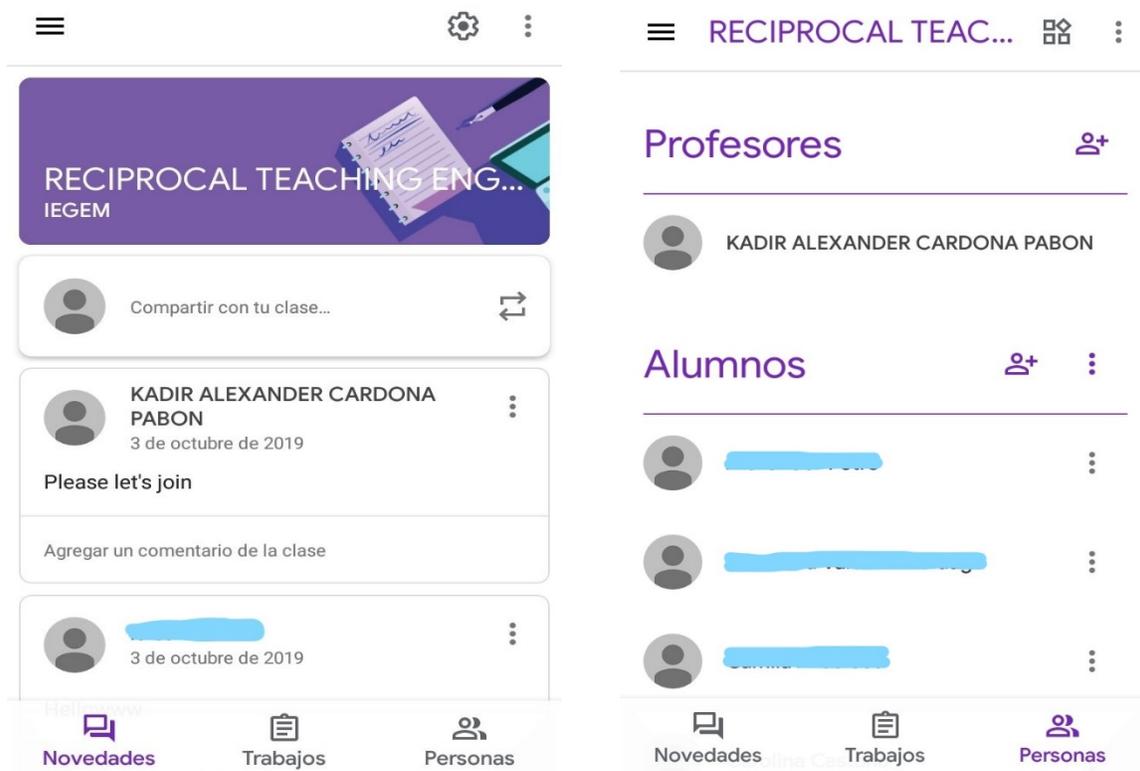
Pre-DRT

Una vez los padres de familia firmaron el consentimiento informado (Ver Anexo 6), comencé a aplicar el programa: DRT con los estudiantes. No obstante, previamente, en una primera clase les solicité a los participantes que descargaran (o activaran según el caso) en sus dispositivos móviles las siguientes aplicaciones: Google Classroom, Google Drive, Hangouts y Comica. Por medio de la aplicación Google Classroom creé una clase Virtual llamada Reciprocal Teaching Class y allí incluí el total de los participantes. Para poder incluir a los participantes en la clase, fue indispensable que cada uno tuviera una cuenta

Gmail. La mayoría ya tenían una creada para la clase de Tecnología; sin embargo, una minoría la debió crear.

Imagen 1

Pantallazos de Clase Virtual Desde Google Classroom

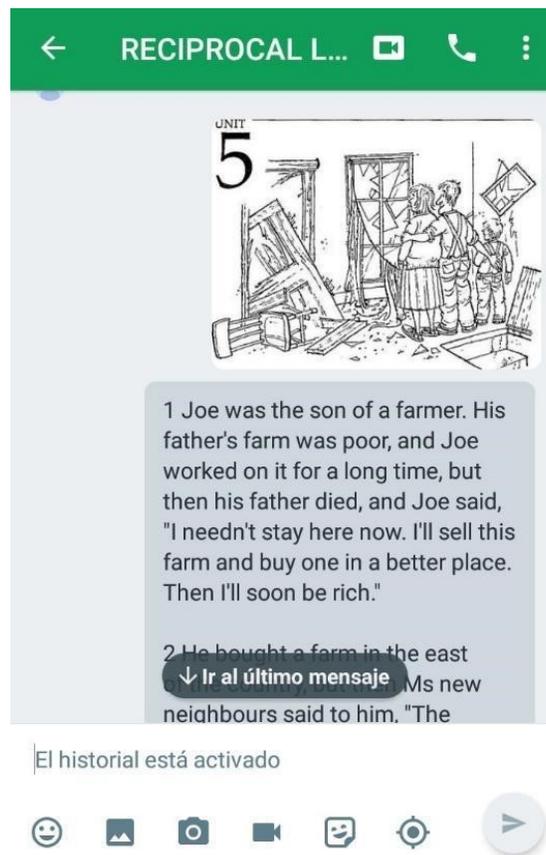


A partir de esta clase virtual, generé un enlace para crear un grupo en la red social Hangouts. Muchos de ellos nunca habían utilizado estas aplicaciones, a excepción de Google Drive, pero algunos si habían visto Google Hangouts instalado de forma predeterminado en sus dispositivos, pero no sabían cómo usarla. Como no tenían conocimiento de cómo utilizarla, les expliqué que la red social Hangouts tenía un uso muy similar a redes sociales que normalmente usan como es WhatsApp, en la cual desde esta pueden chatear, compartir imágenes, gif animados, emoticones, hacer llamadas o

videollamadas grupales. Al ser esta una interfaz muy similar a las que ellos utilizan les fue muy fácil trabajar desde allí.

Imagen 2

Pantallazo Aplicación Hangouts



While-DRT

Posterior a esto, en una segunda clase proseguí con los pasos propuestos por Palincsar y Brown (1984). Vale recordar que este método de ER propuesto por los autores, son algunas estrategias que permiten hacer una lectura mental individual, dividida por secciones y que, en determinados momentos, es analizado y discutido por pequeños grupos de trabajo colaborativo. Para lograr esto, se llevó a cabo los siguientes pasos:

Primero, escogí seis grupos formados por cuatro estudiantes cada uno y de forma aleatoria. Lo hice de esta manera, para lograr que los estudiantes tuvieran la oportunidad de trabajar con compañeros que habitualmente no lo hacen. A la vez, escogí grupos de a cuatro, con el objetivo de que cada uno tuviera un rol y unas responsabilidades dentro del grupo, así como lo plantean los autores. Dentro de los grupos de trabajo, había un estudiante que desempeñaba el papel del *Predictor*, otro el *Questioner*, otro el *Clarifier* y uno más el *Summarizer*. Aunque cada uno de ellos tenía una función diferente, que le permitían guiar la actividad en un momento determinado, es pertinente aclarar que, era deber de todos discutir el texto en todos los momentos del método. El compromiso principalmente de cada estudiante era el de ser un guía, más no el encargado en solitario de llevar a cabo lo que su rol le demandaba. “Las responsabilidades de mis compañeros, también son mis responsabilidades”. Además, entre una clase y otra, hubo rotación de los roles y sus respectivas responsabilidades.

Explicando el Método. Una vez aclarado a los estudiantes lo anterior, pasé a explicar que se debía hacer en cada etapa del método. Para la etapa de *predicción*, les enseñé lo que debían tener en cuenta antes de comenzar a leer cada sección del texto. Por ejemplo, inferir o hacer hipótesis acerca de que podría tratarse la sección del texto, a partir de los títulos, subtítulos, encabezados, pie de páginas, imágenes entre otros, para luego validar, refutar o revisar su predicción en función de la información presentada. En el momento de *preguntar*, les enseñé de qué manera podrían hacerse preguntas predictivas, en la cual la respuesta no necesariamente estuviera al interior de la lectura, pero que, al hacerlas, les sirviera de puente para intuir o deducir lo que siguiese en el texto. En la etapa de *clarificación*, invite a los estudiantes a monitorear su proceso de lectura por medio de la

identificación de palabras, conceptos e ideas que eran desconcertantes o confusas para ellos, para luego ser aclaradas y discutidas entre todos los miembros del grupo. Finalmente, les expliqué que se debía hacer en el momento de *resumir* la información. Para esto, les solicité a los estudiantes que identificaran la ideas claves contenidas en cada parte del texto, para luego ser parafraseadas según lo entendido. Desde el principio les clarifiqué que por cada sección del texto en el que hubiese sido dividida la lectura, había que aplicarle cada una de las etapas anteriormente mencionadas.

Aplicando el Método. En un tercer momento de clase, llevamos a la práctica lo anteriormente enseñado, pero en esta ocasión usando sus dispositivos móviles. Esta primera vez, la realicé como sondeo y con una finalidad principal de reconocer las posibles fallas e incidencias, para luego hacer sus respectivas modificaciones. Durante este período, hice un acompañamiento exhaustivo en cada etapa de la lectura, recordándoles en cada oportunidad cada una de ellas y lo que se debía hacer en cada momento, además cuál era la responsabilidad de cada uno, como miembro activo del grupo.

Mejorando el Método. Detectadas las posibles falencias, realicé las respectivas modificaciones. A partir de estas, llevé a cabo otras dos actividades en dos diferentes momentos. Castek (2013), menciona que simplemente explicar el método, no basta para que los estudiantes aprendan cómo hacerlo. Necesitan practicar activamente el uso de la estrategia de manera significativa. Según el autor los estudiantes necesitan “andamios” mientras aprenden a usarla. Para lograr esto, propuse sugerencias, preguntas, recordatorios, explicaciones y otros apoyos, como una forma de retroalimentación constante y de manera pertinente. Asimismo, les subrayé la utilidad de la estrategia para ellos y los animé a establecer una conexión entre el uso de esta y una mejor comprensión.

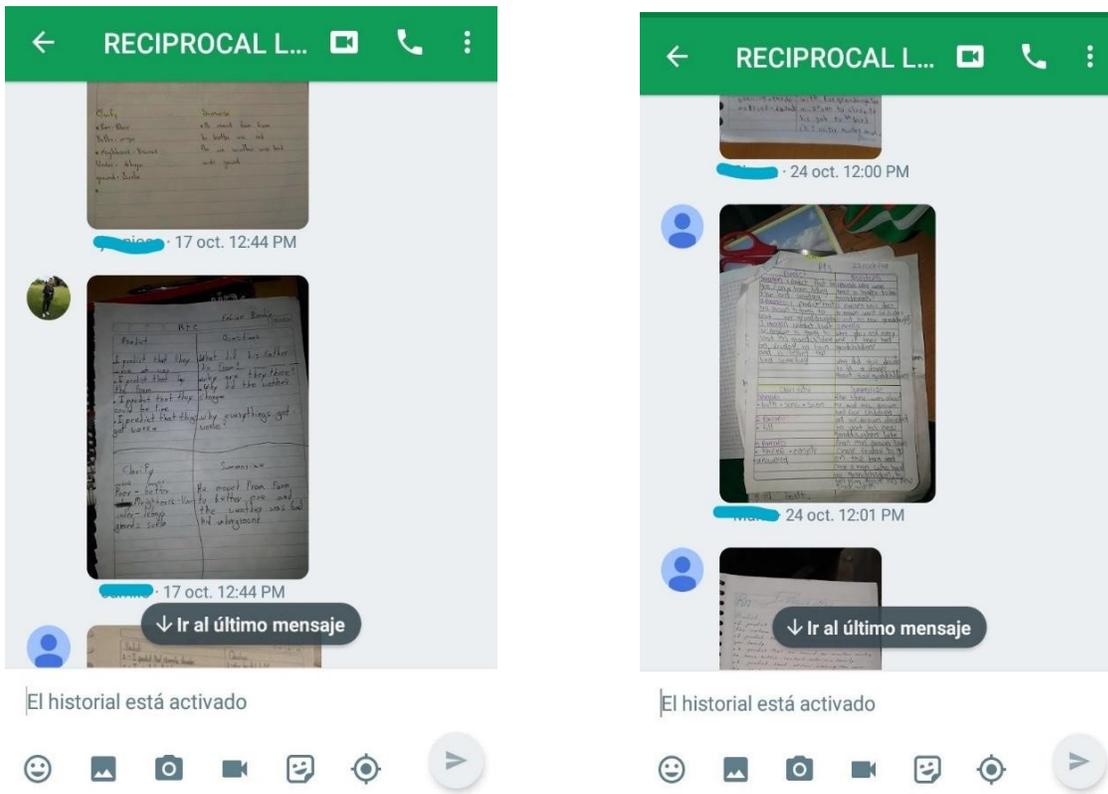
Post-DRT

Como medio en el cual los estudiantes podían reportar todo lo pertinente a las estrategias, propuse utilizar “The reciprocal teaching 8th force format (RT8FF)”, que es una adaptación de “The Fab Four – The Beatles”, propuesta por Oczkus (2018).

Metafóricamente, el autor resalta que así mismo como la banda británica después de su separación, cada integrante construyó una carrera exitosa, en la actualidad, son ampliamente conocidos por su trabajo realizado como grupo.

Imagen 3

Pantallazos de Algunos RT8FF Compartidos por Hangouts



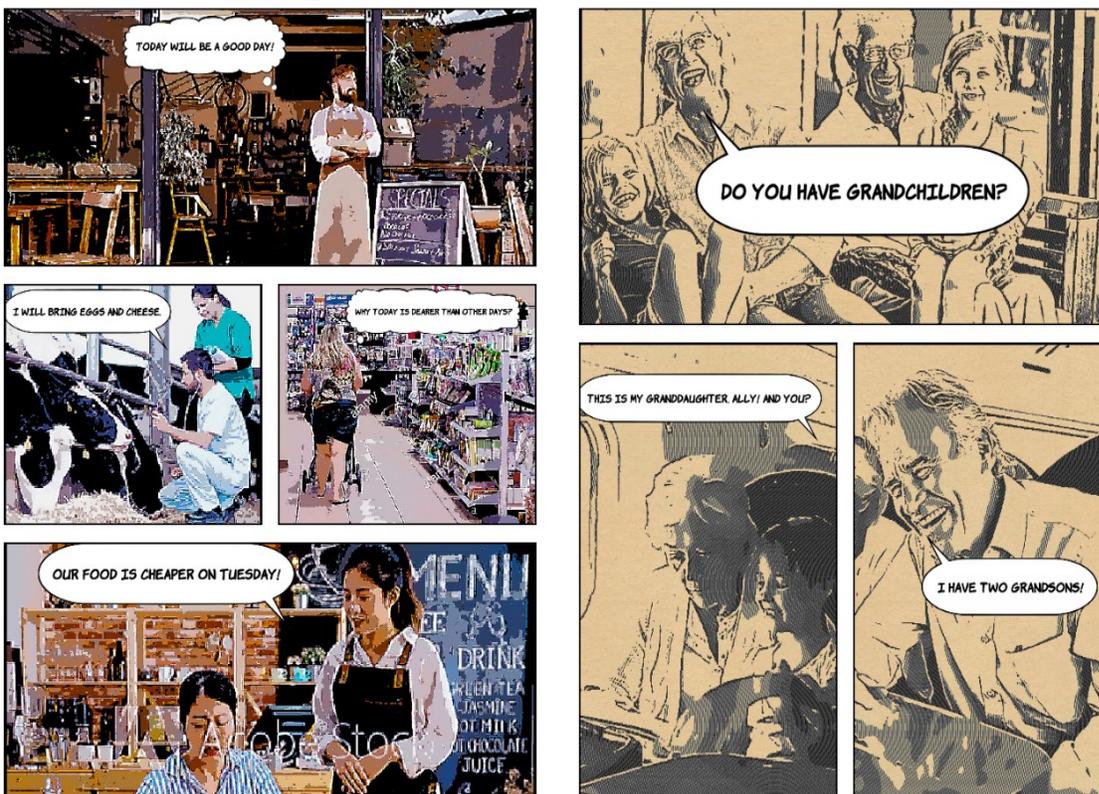
De este modo señala el autor y otros como Rosenshine y Meister (1994), que las estrategias de ER gozan de roles muy separados, distintos e importantes como estrategias

de lectura, sin embargo, cuando se enseñan juntas, son más eficaces y su efecto es aún más poderoso.

Creando los Productos Finales. A partir de lo conseguido en el RT8FF, los estudiantes en sus grupos de trabajo debieron en las primeras clases hacer algunos organizadores gráficos como son los mapas mentales de forma análoga, y en una última sesión debieron hacer una historieta usando la aplicación Comica, en cual con algunas imágenes con diálogo debían reflejar lo entendido de la lectura de manera digital. Esta aplicación para crear tiras cómicas brilla porque es sencilla de usar, tiene diferentes plantillas y filtros, se le pueden agregar diálogos, se trabaja con las propias fotografías y, el producto final puede ser compartido en diferentes redes sociales, para este caso Hangouts.

Imagen 4

Algunas Historietas Realizadas en Comica



Enseñanza Recíproca y Lectura Digital

Para esta categoría tuve en cuenta principalmente la pregunta de investigación: ¿Cómo experimentan y responden los estudiantes a la lectura digital en L2 cuando está enmarcada a partir del Método de Enseñanza Recíproca? Desarrollé esta categoría porque fue trascendental trabajar a partir del método de ER propuesto por Palincsar y Brown (1984), en el cual se sugieren unas estrategias para la lectura mental en pequeños grupos de trabajo tales como: *predicting, questioning, clarifying y summarizing*. Adicionalmente, porque buscaba conocer las experiencias de los estudiantes al usar este método usando un medio digital. Para analizar esta categoría tuve en cuenta las observaciones de clase registradas en el diario de campo y grabaciones de voz, la encuesta diagnóstica, las entrevistas y los productos de los estudiantes.

Transformando el Aula: Aprendizaje Móvil

Pensé en esta categoría porque buscaba experimentar con nuevos espacios que generaran nuevas oportunidades de aprendizaje. Esta categoría me proporcionó información valiosa que permitió desde otra perspectiva cambiar el rol de la enseñanza, que a veces con contenidos estáticos y repetitivos, van en oposición con un aprendizaje colaborativo, creativo, autónomo, autorregulado, con una mayor participación, una mejor optimización del tiempo, entre otras. La información de esta categoría vino principalmente de las observaciones de clase (el diario de campo y las grabaciones de voz), entrevistas y los productos de los estudiantes.

Análisis de los Datos: El Proceso de Análisis

Teniendo en cuenta toda la información recogida en este trabajo, logré obtener suficientes datos que permitieran dar respuesta a la pregunta de investigación. Toda esta

información la organicé sistemáticamente, para su posterior análisis. Como primer paso, analicé la encuesta virtual. Este análisis me permitió diagnosticar qué habilidades y estrategias utilizaban los estudiantes en el proceso lector. Luego de esta, analicé los datos de las observaciones de las clases registradas en el diario de campo y en algunas grabaciones de voz durante la implementación del método de ER de forma digital en el año 2019. Seguidamente analicé la entrevista grupal y las entrevistas de los seis grupos participantes. Y finalmente, analicé los productos finales que realizaron los estudiantes tanto de forma análoga como digital. Durante este proceso, procuré conectar toda la información encontrada con los precedentes teóricos, que permitiera dar un mayor sentido a lo que estaba hallando, además de darle notable validez y credibilidad a mi investigación. Este proceso de triangulación hizo emerger información valiosa a partir del dialogo entre los datos provenientes de los diferentes participantes, instrumentos y momentos.

Rol del Investigador

Como docente-investigador, realicé este estudio de investigación en mi propio lugar de trabajo, lo que me permitió generar mayor confianza con los participantes que en este caso fueron los estudiantes. Anteriormente, ya había trabajado el uso de responsabilidades y roles en el trabajo grupal durante mi práctica de pregrado y las he tratado de vincular en mi día a día como docente. Además, he tratado de implementar algunas estrategias y técnicas de lectura tanto en mi institución como en la universidad. Durante todo el proceso de investigación, fui partícipe activo, desde la recolección de los datos hasta la sistematización y el análisis de estos. Además, al ser parte activa como guía de las actividades, en el que

interactué todo el tiempo con los estudiantes, logré percibir información relevante que probablemente no hubiera hallado con otro medio de recolección como fue la entrevista.

Asimismo, para comprender mejor cómo respondían y experimentaban los estudiantes a la lectura digital en L2 cuando esta estaba enmarcada en el método de ER, la voz de los participantes jugó un papel importante, ya que valiosa información la obtuve de la interpretación misma que ellos le dieron al método. Finalmente, decidí trabajar con este tema de investigación, ya que, aunque existen un sin número de investigaciones sobre el método de ER de la forma convencional propuesta por Palincsar y Brown, en el medio local (rural), nacional e inclusive internacional son escasos los trabajos relacionados con la lectura digital en L2 enmarcada en el método de ER. De modo que, este trabajo investigativo podría tener un impacto significado en el contexto local, conjuntamente dar luces que permitan a otros investigadores, docentes entre otros, no solo desde la enseñanza de una lengua extranjera sino también desde cualquier área del conocimiento, incluir este tipo de prácticas en los procesos metodológicos y pedagógicos.

Experiencias de los Estudiantes en Respuesta a la Lectura Digital en L2 Enmarcada en el Método de Enseñanza Recíproca (LDER)

Como el propósito principal de este trabajo era explorar las experiencias de los estudiantes en respuesta a la lectura digital en L2 enmarcada en el método de ER, durante el siguiente apartado daré un énfasis muy especial a las voces de ellos como una forma de darle validez a este trabajo de investigación. Para la construcción de este, me situé primordialmente en el análisis de los datos recopilados antes, durante y después de la implementación del método. Para este tuve en cuenta, las entrevistas tanto grupal como las de los grupos de trabajo, las observaciones, la encuesta virtual, la información almacenada en la aplicación Hangouts y algunos productos de los estudiantes antes y después del método.

Una breve Descripción Sobre Experiencias Previas al LDER

Primero, es importante adentrarse un poco a aquellas experiencias previas de lectura en L2 que tuvieron los estudiantes antes de implementar el método de ER usando un medio digital y como una forma de dar respuesta a uno de los objetivos de esta investigación. Para realizar este, tuve en cuenta algunos datos recopilados en la encuesta diagnóstica virtual (Ver Anexo 7 - Encuesta Google – Y tú, ¿cómo lees? – 17/10-19), las observaciones registradas en el diario de campo y los productos de los estudiantes previos a la implementación.

Cuando analicé la encuesta diagnóstica logré evidenciar que, aunque los estudiantes conocían algunas técnicas de lectura desarrolladas previamente en otras áreas del conocimiento, el uso de estas en el proceso de lectura en L2 solía ser ocasional. Aunque

pueden ser similares estas técnicas en español e inglés, de acuerdo con Cassany (2010, p.6) “pueden tener parámetros (propósitos, roles, identidades, estructuras, procesos inferenciales, etc.) diferentes a las prácticas que conocemos o en las que hemos participado previamente”.

De los veinticuatro estudiantes encuestados, un pequeño porcentaje expresó que casi nunca hacían una revisión a priori, antes de comenzar a leer el texto y ver de qué se trataba este; ocasionalmente algunos se anticiparon al contenido del texto guiados por el título, encabezados entre otros. No obstante, un gran porcentaje aseveró que, si analizaban las imágenes y gráficas y, que estas le permitían sospechar el contenido del texto. Asimismo, los estudiantes afirmaron que rara vez subrayan aspectos importantes del texto, o se detienen para escribir ideas centrales o palabras claves que les permita un mejor entendimiento de la lectura. De hecho, de acuerdo con las observaciones registradas en el diario de campo durante las tres actividades realizadas (24/09/19, 22/10/19 y 24/10/19) y los productos de los estudiantes (24/10/19), cuando ellos escribían algunas ideas principales, lo hacían textualmente y nunca parafraseaban.

Del mismo modo, solo y exclusivamente leían un texto más de una vez, si y sólo si el docente lo requería, más no importaba si no lo entendían (Diario de campo, 22/10/19 y 24/10/19). Por otra parte, es importante exponer que gran parte de los encuestados acostumbran a utilizar el diccionario como material de apoyo, sin embargo, este muchas veces les hacía utilizar más tiempo del previsto. Rara vez dedujeron el significado por el contexto.

Finalmente, de acuerdo con la encuesta, los estudiantes casi nunca se detuvieron para revisar si sus predicciones eran verdaderas o falsas, o hicieron un alto para evaluar el

texto, ni relacionaron lo entendido con experiencias previas. De hecho, los estudiantes casi nunca suspendieron la lectura para hacerse preguntas (por qué, para qué, cómo, dónde, cuándo...) que les permitiera inferir el contenido de este. Por otra parte, aunque ocasionalmente hacían resúmenes orales o escritos al finalizar la lectura (muy textuales), rara vez demostraban lo comprendido mediante un organizador gráfico (mapa mental, mapa conceptual entre otros) u otro medio visual y si lo hacían era por requerimiento.

Como es de notar, aunque los estudiantes instintivamente suelen usar ciertas técnicas más que otras en el proceso lector, es importante aclarar que ellos no tienen bien estructuradas esas habilidades que les permitan formarse como lectores autónomos, que se enfrentan de manera inteligente a los diferentes tipos de textos, que se interrogan sobre su propia comprensión, que establecen relaciones entre lo que leen y su contexto, que cuestionan su conocimiento y lo modifican, que desarrollan la imaginación y el deseo de ampliar los conocimientos, entre otros aspectos. Además, es imperativo evidenciar que algunas las prácticas de lectura propuestas para los estudiantes, no siempre los expuso a utilizar habilidades necesarias para que sean lectores efectivos en el mundo actual.

Enseñanza Recíproca y Lectura Digital

Teniendo en cuenta los productos RT8FF en el cual los estudiantes reportaron lo concerniente al método, la entrevista grupal como las de los grupos de trabajo, los productos finales y las observaciones, a continuación, describiré cómo respondieron los estudiantes al uso de las estrategias de ER usando un medio digital.

Predicting

En esta etapa los participantes tuvieron en cuenta lo que les enseñé previamente, en el cual, como primer paso, a partir de una imagen se hicieron una idea general acerca del

contenido del texto. Hay que tener en cuenta que las lecturas que utilicé (ver Anexos 8 - RT1, 9- RT2, 10 -RT3¹), ninguna de ellas tenía algún encabezado, título o subtítulos. Así que, al principio de cada lectura ellos hacían sus predicciones a partir de una imagen. Igualmente, es importante aclarar que algunos datos del RT8FF de la actividad 1 (15/10/19), no se crearon, ya que esta primera intervención la llevé a cabo de una forma general y, fue a partir de esta que hice las modificaciones y ajustes para las actividades posteriores. A continuación, mostraré un análisis de cómo respondieron los estudiantes a la estrategia de predicción usando una imagen digital y no análoga previa al texto. Además, evidenciaré qué les permitió adelantarse al contenido del texto usando esta estrategia.

De acuerdo con la imagen RT2, los estudiantes hicieron sus predicciones teniendo en cuenta lo que veían y su conocimiento previo.

Imagen 6

RT2 (17/10/19)



Nota: Recuperada de Stories for Reading Comprehension 1.

¹ RT1, RT2, RT3: Nombre que se les asignó a las lecturas 1, 2 y 3 (Reciprocal Teaching Reading)

A continuación, algunas predicciones:

I predict that they are in a war.

I predict that there was a climate disaster.

I predict that there was an earthquake in the nation.

I predict in the farm lives poor [persons].

I predict that there is an accident.

Con esta imagen algunos estudiantes se aproximaron un poco al contenido del texto más que otros; según ellos con esta técnica el lector se hace una idea general del contenido. Algo muy parecido pasó con la actividad 1 y 3, en el cual algunos estudiantes lograron aproximarse al contenido del texto. Los estudiantes cuando comprobaron sus hipótesis resaltaron que, de hecho, muchas veces revisar las imágenes, gráficos entre otros permiten hacerse una idea previa del contenido del texto (Entrevista Grupal, 24/10/19).

Imagen 7

RT3 (22/10/19)



Nota: Recuperada de Stories for Reading Comprehension 1.

I think they are talking about the past.

I predict that they are seeing things from the past.

I bet they are on a train.

I predict they are watching an album and photos.

Aunque al principio del método los estudiantes solo utilizaban la expresión “I predict that”, es a partir de la actividad 3, que los estudiantes empezaron a utilizar otras como “I think, I bet, I noticed”. Probablemente esto ocurra porque es desde esta actividad, que les di mayor énfasis al uso de otras expresiones prácticas para predecir (Diario de campo – 22/10/19). Es importante reconocer que este primer proceso de predicción usando una imagen, tuvo muy buenos resultados, ya que la mayoría logró aproximarse un poco al contenido del texto tanto en la actividad 1, 2 y 3. Los estudiantes pasaron de ser unos agentes pasivos en el proceso lector a ser agentes activos en el acto comunicado, al producirse un diálogo interno entre él y la imagen.

Con respecto si usar una imagen análoga o una digital los estudiantes contestaron: de acuerdo con las entrevistas de los grupos de trabajo (04/02/2020), uno de los grupos resaltó que usar imágenes de manera virtual y de forma sincrónica “ayuda al cuidado del planeta, ya que no se está gastando en copias como a veces lo hacemos”. Otro grupo resaltó, “no todas las clases tenemos dinero para sacar las copias”. Y según otro grupo “[...] me parece muy chévere hacerlo desde el celu, porque es más rápido y muchas veces gastamos mucho tiempo cuando vamos a la fotocopidora”. Es importante rescatar en este primer paso que, aunque les tomó unos minutos hacer sus predicciones, también ahorraron en tiempo, espacio y dinero al usar una imagen digital. Igualmente, es necesario resaltar

que algunos estudiantes están siendo más racionales con respecto al cuidado de su ambiente.

De acuerdo con la entrevista grupal (24/10/19). Los estudiantes hallaron cierto vocabulario en contexto que les permitió hacerse una idea de lo que podría continuar en el siguiente párrafo. Se debe tener en cuenta que la estrategia de predicción se hizo en todo el proceso de lectura y de forma fraccionada, en el que por cada párrafo leído hacían sus predicciones del siguiente. Por ejemplo: en el primer párrafo del texto (RT2 - 17/10/19)

1 Joe was the son of a farmer. His father's farm was poor, and Joe worked on it for a long time, but then his father died, and Joe said, "I needn't stay here now. I'll sell this farm and buy one in a better place. Then I'll soon be rich."

Un estudiante subrayó que: “[...] por ejemplo en el segundo texto, decía que el muchacho no quería vivir ahí y que pronto iba a ser rico. Entonces ahí yo pensé que el próximo párrafo él se iba a comprar una finca”. Otro que: “algo parecido pensé yo, pero yo también tuve en cuenta la imagen del principio y algún vocabulario del párrafo. Por ejemplo, rich, farm, poor”.

Asimismo, algunas predicciones que los estudiantes hicieron para este mismo párrafo en el RT2 (17/10/19):

I think he will move on another place with his family.

I predict he bought a farm

I predict he is waiting money to travel.

I predict that he sold his farm and live comfortable in another country.

Y este fue el párrafo siguiente:

2 He bought a farm in the east of the country, but then my new neighbors said to

him, "The weather's often very bad here. The wind's very strong, and it breaks windows and doors. You must build a room under the ground, and then you and your family can go down there, and you'll be safe from the wind."

Como se ve evidenciado en este ejemplo, así como durante todo el proceso de predicción en todas las actividades llevadas a cabo pasó algo muy similar. Los estudiantes tuvieron en cuenta para hacer sus conjeturas cierto vocabulario en contexto, la imagen previa al leer los textos, antecedentes que ellos tenían, el contexto que les rodea y algunas “pistas” que les ayudaron a adelantarse a lo que venía a continuación. Probablemente, el éxito del proceso de lectura que ellos tuvieron fue en buena parte a esta estrategia, ya que esta les ayudó a prever el contenido antes de, a activar esa información previa que ya tenían en el momento adecuado, a continuar y no desanimarse con el texto, a generarse nuevas expectativas del texto.

Questioning

Acá se debe tener en cuenta que los estudiantes rara vez se hacían preguntas (escritas u orales) durante el proceso de lectura ((Encuesta Google – Y tú, ¿Cómo lees? – 17/10-19). Y si las hacían solían ser muy textuales (Productos Estudiantes, 20/09/19). En este sentido, el uso de esta estrategia les permitió a los estudiantes obtener nueva información a partir de datos explícitos de la lectura, relacionar saberes previos, formularse hipótesis y crear nuevas ideas. Según los estudiantes:

“Aprendimos a hacer preguntas no textuales” (Entrevista Grupo de Trabajo 5, 04/02/2020).

“Las predicciones realizadas nos ayudaron a hacer preguntas y proponer nuevas ideas que ni siquiera estaban en el texto” (Entrevista Grupo de Trabajo 3, 04/02/2020).

“Nos ayudó a adelantarnos al siguiente párrafo. [...] a adivinar lo que venía después”
(Entrevista Grupo de Trabajo 1, 04/02/2020).

“Yo aprendí o mejor dicho recordé cómo preguntar con what, when, who, why y esas otras [...]. (Entrevista Grupo de Trabajo 2, 04/02/2020).

Es importante recalcar que, aunque algunos tenían algunas dificultades de lenguaje (gramática y sintaxis) para realizar las preguntas, ninguna de las que realizaron fueron textuales, de hecho, muchas de estas tuvieron un tinte inferencial. Algunos ejemplos de las preguntas que los estudiantes realizaron.

“Why were there three empty positions in the train?”

“Why didn't he sit with the other people?”

“Why the neighbors told him that?”

“What is the reason Mr. Brown [has] to talk about his grandchildren about?”

“What happened with his daughter and grandchildren?”

“Why everything got worse?”

“When did they build the room?”

“Why didn't Joe get angry of the situation they had?”

“How was the house?”

“How his father died?”

“How they found the house after the storm?”

Con el uso de esta estrategia pareciera ser que los estudiantes lograron procesar e interpretar esa información escrita mediante el reconocimiento y vinculación de pequeños detalles del texto, estableciendo conexiones entre sus experiencias personales y su comprensión. En este sentido los estudiantes lograron mediante la formulación de este tipo

de preguntas inferenciales, organizar, interpretar, deducir y obtener información que no estaba presente en el texto.

Clarifying

En esta etapa los estudiantes utilizaron esta estrategia para clarificar dudas, palabras desconocidas, resolver ambigüedades, referenciar términos o para esclarecer algunas oraciones confusas. Como un ejemplo, aquí el diálogo entre un grupo de trabajo (RT2 - 17/10/19).

S1: what's the meaning of "neighbors"?

S2: I don't know

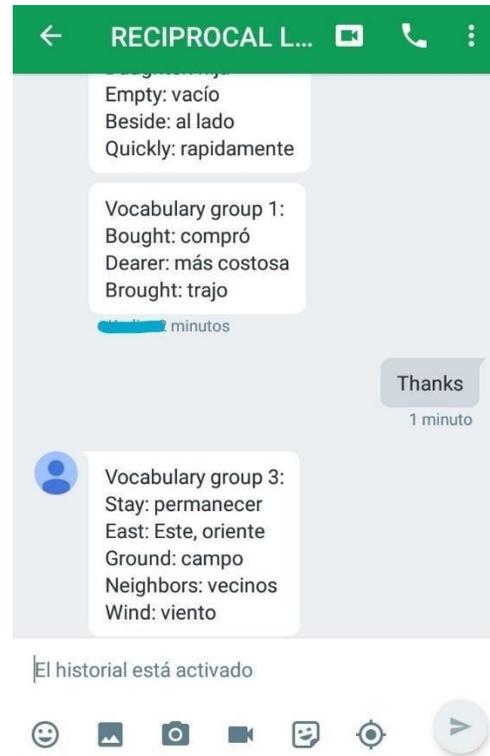
S3: let's me look for in the dictionary. It means "vecinos"

S4: significa "vecinos"

Además, es claro que esta estrategia les permitió a los estudiantes hacerse una mejor idea del texto, a eliminar los obstáculos de lectura al releer, a usar claves de contexto o formación de palabras, a consultar al docente o compañeros, a descifrar el significado por el contexto y finalmente a usar el diccionario del dispositivo móvil. Asimismo, les ayudó a construir una base de datos con todo el vocabulario desconocido, ya que toda palabra que no sea sabía y, que fue aclarada posteriormente en el grupo de trabajo o con la ayuda del docente, debía ser compartida en el chat de Hangouts. La idea de compartir el vocabulario en el chat surgió como un medio que permitiera construir un banco de vocabulario de palabras desconocidas (Ver Imagen 8), que no solo le facilitó a un grupo de trabajo aclarar sus dudas, sino a un grupo en general y que, al ser sincrónico, el intercambio de información fue en tiempo real (Diario de campo, 17/10/19).

Imagen 8

Banco de Vocabulario Desconocido



Summarizing

Esta estrategia ayudó a los estudiantes a centrarse y darle sentido a la información importante. Además, les permitió autoevaluar su comprensión. Aunque, en la primera actividad los resúmenes de los estudiantes quedaron incompletos y con mucha información, es a partir de la segunda actividad que los estudiantes hicieron un mejor proceso de resumen. De acuerdo con los formatos RT8FF de la Actividad 2 (RT2, 17/10/19), se evidenció que los estudiantes, por cada párrafo leído, encontraron una idea general que sintetizaba este, para luego conectarlas todas estas, con sus propias palabras. Al final cada grupo de trabajo comparaba y complementaba los resúmenes y a partir de estos hacían un

resumen por grupo. A continuación, un resumen de un grupo de trabajo de la lectura RT2 (17/10/19).

“Joe lived with his family in a poor farm. After his father died, he moved on to another country. The neighbors warned him about a storm. So, he built a room underground. This was the strongest it can be. Finally, his family went down after the storm passed. He was happy because they were alive”.

En palabras de los estudiantes esta estrategia les ayudó a “retener más información y abreviar más el texto”, “nos ayudó a comprender mejor el texto” “al trabajar en grupo, los resúmenes de los demás, me ayudaron a hacer el mío”, “como dijo el teacher, hacer el resumen nos ayudó a autoevaluar lo aprendido”, “cuando yo hice el resumen, con esta técnica, lo hice de forma más ordenada” (Entrevista Grupal, 24/10/19).

Aunque esta estrategia fue algo desafiante para los estudiantes, pero de vital importancia, al usar esta evidenció que los estudiantes pudieron profundizar más en el aprendizaje, tuvieron un papel activo en el proceso lector, en el cual, estuvieron más dispuestos y se involucraron mucho más en lo que estaban aprendiendo. Además, de convertirse en lectores más competentes.

Visualizing

Al principio de la implementación del método de ER, no estaba contemplado llevar a cabo esta estrategia de visualización (Mills, 2009), ya que solo pensé en las propuestas por Palincsar y Brown (1984); no obstante, surgió la necesidad de darle más énfasis a la estrategia de resumen. Así que, en las primeras actividades, a partir de los resúmenes hechos, los estudiantes debían hacer un mapa mental, en el cual ellos debían visualizar lo comprendido en este. Para la última actividad y para darle más relevancia al uso de los

dispositivos móviles, los estudiantes mediante la aplicación Comica y a través de algunas imágenes con texto incluido, debían reportar lo aprendido en una historieta.

Según los estudiantes esta estrategia les facilitó entender mejor el texto ya que a partir de ciertas técnicas de visualización como son el uso de organizadores gráficos (RT8FF, mapas mentales) y aplicaciones de diseño (Comica) pudieron representar lo que ellos leyeron.

Según ellos: “me gustó más hacer un mapa mental que un taller de preguntas acerca del texto, [...] en el mapa pude mostrar lo que aprendí de la lectura”, “a mí me gustó mucho trabajar con la aplicación Comica, porque es más didáctico”, “yo pude dejar volar mi imaginación”.

Como se puede ver, estas estrategias instruidas a través del método de ER y utilizando en medio digital, favorecieron a los estudiantes a mejorar su comprensión de lectura. Asimismo, permitieron que los estudiantes aumentaran la conciencia de su propio proceso de pensamiento y lectura. Ya en la tercera actividad, sabían qué hacer y cómo hacerlo antes de leer, mientras leían y después de leer. Planificaron, monitorearon y autoevaluaron durante todo el proceso de lectura. En otras palabras, establecieron los propósitos de la lectura y construyeron hipótesis sobre lo que estaban a punto de leer. Luego, mientras leían, probaron esas hipótesis. Controlaron su proceso de pensamiento y conciencia para comprender un texto. También intentaron resolver los problemas que enfrentaban mientras leían, así como evaluaron su propia comprensión.

Con la implementación de las estrategias propuestas por Palinksar y Brown (1984), logré comprobar lo que establecen autores como Rosenshine y Meister (1994) y Oczkus (2018). Las estrategias enseñadas de forma aislada tienen variadas ventajas, pero si estas

son puestas en práctica como un conjunto, el resultado puede ser mejor. Del mismo modo, vale la pena rescatar la manera que puede ser adaptado este método a diferentes espacios, ya sean análogos como digitales.

Transformando el Aula: Aprendizaje Móvil

En los siguientes apartados expondré algunos aspectos que permitirán mostrar cómo a partir de la implementación del método de ER usando un medio digital, los estudiantes desarrollaron otras habilidades y competencias para el aprendizaje permanente. Aquí quiero destacar que, además de lograr solventar algunas dificultades de comprensión de lectura a las que los estudiantes normalmente se enfrentan y a la vez, lograr que el estudiante se posicione como un agente activo en el proceso lector, también logré detectar otro tipo de competencias sociales generadas por los estudiantes a partir del trabajo en grupo.

Asumiendo Roles y Responsabilidades

Los estudiantes desde sus personalidades multifacéticas e incluso con sus múltiples talentos, destacaron que, durante todo el proceso de implementación del método de ER, el asumir un rol y ciertas responsabilidades dentro del grupo de trabajo, les permitió actuar de manera más eficiente, les ayudó a mantenerse en la tarea (Entrevista Grupo de Trabajo 6, 04/02/2020), a trabajar de forma equitativa (Entrevista Grupo de Trabajo 5, 04/02/2020) e igualmente, a ser agentes activos y propositivos en el proceso lector (Entrevista Grupo de Trabajo 2, 04/02/2020). Las responsabilidades no solo reposaron en el más hábil o en el que le va mejor en la clase, sino que estas fueron asumidas por todos y cada uno (Diario de campo, 17/10/19). Es notable el mejoramiento en el trabajo grupal. Pasaron de ser grupos de trabajo, en el cual solo trabajaba uno o dos estudiantes (Diario de campo, 23/07/19) a ser grupos que se complementan el uno del otro (Diario de campo, 17/10/19).

Aprendiendo a Trabajar con Otros

Durante la implementación del método, los grupos no los creé por afinidad sino aleatoriamente, así que, los estudiantes mostraron sus discrepancias al principio, por lo que regularmente les gustaba trabajar con sus compañeros habituales (Diario de campo, 15/10/19). En la entrevista grupal (24/10/19) los estudiantes evidenciaron que trabajar con compañeros diferentes a los habituales también es posible y tenía sus ventajas. Según ellos, les enseñó a conocer ciertos aspectos desconocidos y que, de hecho, pasaban por alto de sus compañeros, cómo el con quién viven, quiénes son sus familiares o qué hacen algunos de ellos. De la misma manera, les permitió ser más productivos con el tiempo de trabajo, ya que con sus compañeros habituales hacían muchas pausas para conversar de temas salidos de contexto (Diario de campo, 17/10/19).

Es evidente que, las relaciones personales son complicadas, y si a esto le articulamos el factor trabajo, el resultado podría ser una combinación no exenta de dificultades. No obstante, el tener una pequeña dosis de empatía hacia el otro, favoreció en los estudiantes la minimización de los posibles conflictos esperados en las relaciones interpersonales. Entre todos, conseguimos el balance necesario para mantener un entorno tan natural y armonioso, como agradable y fluido.

Trabajando Desde la Autonomía y la Confianza

Al ser parte activo de un grupo de trabajo, al tener un rol y unas responsabilidades, logré evidenciar que no es necesario ser una persona con iniciativa para liderar un grupo de trabajo. Trabajar en equipo fomentó a que se fortaleciera mucho más la autonomía y la confianza de algunos estudiantes y que despertara en otros esas virtudes. De acuerdo con algunos estudiantes, el tener una función dentro del grupo de trabajo favoreció a que cada

uno, desde su capacidad, debía de comprometerse a realizar lo que le correspondía (Entrevista Grupal, 24/10/19). Al principio, noté la falta de colaboración que tuvieron algunos de los estudiantes en los grupos de trabajo, pero más por el miedo a participar, que por no haber hecho lo que les correspondía (Diario de Campo, 17/10/19). Fomentar durante todas las actividades en los estudiantes relaciones de confianza, permitió crear en ellos un ambiente de trabajo mucho más eficiente, creativo e integrador. A partir del diálogo continuo con estudiantes, logré hacer frente a esas dificultades que surgieron y que de una u otra forma pudieron afectar el ambiente de trabajo, pero fue a partir de esa capacidad que tuvieron ellos de confiar en el otro para manifestar sus discrepancias.

Autorregulando el Uso del Dispositivo Móvil

La implementación de reglas desde el principio, para un uso responsable de los dispositivos móviles, favoreció a que los estudiantes regularan el uso indebido que le daban a estos en el aula de clase. De acuerdo con los estudiantes, aprendieron a usar el celular y sus aplicaciones de manera más responsable, aprendieron que este, no solo es para jugar, chatear entre otras, sino que pueden acompañar en el proceso de aprendizaje, (Entrevista Grupo de Trabajo 4, 04/02/2020).

Algunos estudiantes manifestaron que, aunque, es algunas veces inevitable para ellos utilizar el dispositivo móvil en el aula de clase, la implementación de estos en el aprendizaje no debería ser prohibido, más bien controlado. “Los profesores nos deberían enseñar pautas para usar estos adecuadamente, para hacer las clases más divertidas y didácticas” (Entrevista Grupo de Trabajo 3, 04/02/2020). Por otro lado, durante la implementación del método observé que ciertos estudiantes, en algunas ocasiones trataban de dispersarse cuando les entraba una notificación, no obstante, el grupo de trabajo algunas

veces hizo sus propios llamados de atención, enfocándose nuevamente a esta (Diario de Campo, 19/10/19).

Optimización del Tiempo de Trabajo

Es claro que los estudiantes mejoraron considerablemente en cuanto al uso adecuado del tiempo. Pasaron de utilizar una a dos horas leyendo un texto con un entendimiento escaso del texto (Diario de campo, 23/07/19), a realizar la actividad en cincuenta minutos y entenderla casi por completo (Entrevista Grupal, 24/10/19). Es importante resaltar que la desvinculación de esos hábitos que les robaban tiempo a los estudiantes (charlar, revisar el celular, visitas a los compañeros, entre otras) y dividir la lectura por secciones y con tiempos preestablecidos, favoreció a que los estudiantes fueran conscientes de que al final del tiempo pactado debían entregar un resultado. La prioridad que ellos le dieron a la actividad les permitió realizar la actividad del modo más eficiente posible.

Desbordando Creatividad

Durante las actividades, los estudiantes mostraron un fuerte sentido de creatividad y expresiones artísticas en la realización de los mapas mentales de forma análoga y sus historietas usando sus dispositivos móviles. Si bien, este método les permitió mejorar en el proceso lector y lenguaje (vocabulario, gramática, sintaxis, entre otras), también abrió la posibilidad de que los estudiantes usaran su imaginación para visualizar lo que habían entendido en un papel o usando el dispositivo móvil. Así como ya se había mencionado en el capítulo anterior, plasmar lo leído en un mapa mental o una historieta digital, les permitió a los estudiantes interiorizar una serie de contenidos escritos. Analizando las siguientes

historietas utilizando la aplicación Comica, se puede evidenciar que los estudiantes pudieron sintetizar el contenido de cada párrafo en una sola imagen, añadiéndole texto.

Imagen 9

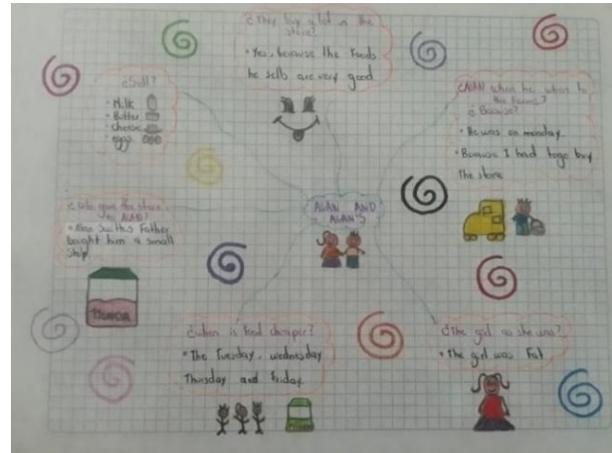
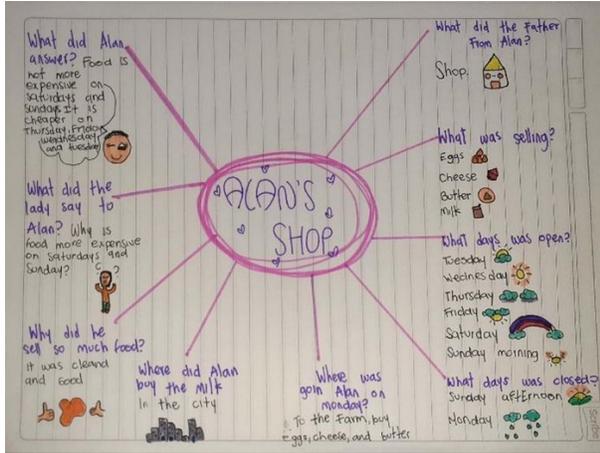
Historietas de Grupos de Trabajo 3 y 6 – RT2



Es sobresaliente la facilidad que tuvieron los estudiantes para realizar esta tarea. Según ellos, este tipo de aplicaciones son simples de usar y muy similares a otras que ya habían utilizado anteriormente (Entrevista Grupo de Trabajo 6, 04/02/2020). Sin embargo, plasmar lo entendido en un mapa mental (análogo), les tomó más tiempo del pensado. Según los estudiantes, “hacer estos requiere desarrollar más de una idea o palabras claves”.

Imagen 10

Mapas mentales



A través de la realización de estas expresiones creativas sean análogas o digitales, tuve la oportunidad de evaluar de una forma más formativa y, tratando de ir en concordancia con lo que pretende la institución con su modelo pedagógico, el currículo y lo requerido por el MEN (Guía 22, DBA). Mediante esa visión que tuvieron los estudiantes y que fue plasmada usando diferentes estrategias de visualización, evidencí cómo los estudiantes establecían relaciones y formas de organizar la información, examiné el tipo de comprensión y la naturaleza de los errores, asimismo logré identificar cómo están desarrollando las conexiones entre conceptos e ideas a lo largo de los trabajos finales de los estudiantes.

Digital Reciprocal Teaching: Learning From Each Other (DRT)

Propuesta de Intervención

Esta propuesta de intervención surge a partir de los resultados hallados sobre las experiencias que tuvieron un grupo de estudiantes hacia la lectura digital en L2 cuando esta estaba enmarcada en el método de ER. Los resultados demuestran, que el uso de este método usando un medio digital tiene muchas virtudes, no solo en el proceso lector, sino también en el desarrollo de competencias sociales para la vida. Asimismo, este primer acercamiento, demuestra que el método de ER es adaptable a otros espacios tanto análogos como digitales y podría ser replicado en otras áreas del conocimiento a ámbito institucional.

En este sentido, con la implementación de esta propuesta de intervención (Tabla 3), busco que se generen nuevos espacios de aprendizaje en el cual se puedan fortalecer aquellas habilidades de lectura que los estudiantes ya tienen y desarrollar otras nuevas y, a su vez, generar mejores dinámicas de trabajo en grupo, promover mejores procesos de lectura, empoderar a los estudiantes como lectores, maximizar el tiempo de trabajo grupal e interacción con los estudiantes, fomentar nuevos hábitos de lectura, promover el uso responsable de los dispositivos móviles y lograr que llegue a ser transversal en todas las áreas del conocimiento.

Con esta propuesta de intervención busco ir en concordancia con lo que pretende la institución con su modelo pedagógico: promover acciones desde el contexto, que se acerquen más a la realidad del estudiante, en el cual no se desconozcan esos saberes empíricos y sus talentos, visualizándolos no como un recipiente para llenar de

conocimientos, sino como un ser al cual se le debe permitir un desarrollo integral, que no riña con los elementos presentes de su cotidianidad.

Objetivo

A partir de la implementación del programa: DRT procuro fomentar no solo desde el área de humanidades: Lengua Extranjera, inglés, sino desde todas las áreas del conocimiento el uso de unas estrategias propuestas por Palincsar y Brown (1984) adaptadas para llevarse a cabo en un espacio digital principalmente. Con esto, busco que los estudiantes desarrollen algunas habilidades que les permitan desenvolverse adecuadamente en el proceso lector, así como que potencialicen otras habilidades que ya ellos suelen utilizar. Asimismo, procuro que este programa fomente otro tipo de competencias de socialización, desarrolladas cuando se interactúa en pequeños grupos de trabajo.

Estrategia

A partir de la creación de una red colaborativa de conocimiento entre docentes, busco que el programa: DRT llegue a todos estudiantes de secundaria de la institución educativa. Para esto es necesario formar al docente en el uso del método de ER y herramientas digitales. En un primer momento, desde un trabajo colaborativo disciplinar entre el docente-investigador y los demás docentes del área de Humanidades: Lengua Extranjera. En un segundo momento, entre los docentes del área de Humanidades: Lengua Castellana y Lengua Extranjera. Y finalmente, entre estos últimos y los demás docentes de la institución. En esta red de conocimiento prima la trasmisión de un conocimiento entre pares académicos que permita ser multiplicado posteriormente con los estudiantes de la institución.

Tabla 3*Digital Reciprocal Teaching: Learning From Each Other Proposal (DRT)*

Fase	Actividad	Procedimiento	Responsable	Tiempo
0	Diseño del programa (Ver Tabla 2): Digital Reciprocal Teaching: Learning From Each Other Program (DRT)	A partir de las observaciones, diario de campo y encuesta diagnóstica, diseñar el programa: DRT.	Docente - investigador	2 semestre de 2019
0A	Implementación del programa: DRT con los estudiantes partícipes de esta investigación.	Como una prueba piloto, implementar el programa: DRT. Hacer los ajustes respectivos y adaptaciones.	Docente - investigador	2 semestre de 2019 y 1 semestre de 2020
0B	Conclusiones, implicaciones finales	A partir del análisis de resultados sobre la implementación del programa DRT, realizar las posibles conclusiones e implicaciones futuras.	Docente - investigador	1 semestre de 2020
0C	Divulgación del trabajo de investigación y propuesta de intervención con la comunidad educativa	Divulgar el trabajo de investigación realizado y la propuesta de intervención con todos los miembros de la institución	Docente - investigador	2 semestre de 2020 (Última semana de trabajo institucional del año escolar)
1	Implementación del programa: DRT, con los estudiantes a cargo del docente investigador.	Hacer partícipes a todos los estudiantes que están a cargo del docente – investigador del programa DRT durante el año lectivo actual y todo el año 2021. Proponer las diferentes modificaciones que se podrían hacer al	Docente - investigador	2 semestre de 2020 - 2021 (Tercer período escolar)

		<p>programa: DRT, dependiendo del tipo de población (grado escolar).</p> <p>Generar nuevas estrategias de mejoramiento.</p>		
2	<p>Extensión de la propuesta a otros docentes del área de Humanidades: Lengua Extranjera, inglés de la institución.</p> <p>Evaluación como grupo de trabajo del área de Humanidades: Lengua Extranjera, inglés de los resultados y estrategias de mejoramiento a mediano plazo.</p>	<p>Mediante la creación de un grupo de trabajo disciplinario, hacer partícipes a otros docentes del área de Humanidades: Lengua Extranjera, inglés del programa: DRT.</p>	<p>Docentes de secundaria del área de Humanidades: Lengua Extranjera - inglés</p>	<p>1 semestre de 2021</p>
2A	<p>Formación de los docentes en el uso del método de enseñanza recíproca (ER) y herramientas digitales.</p>	<p>Instruir a los docentes del área de Humanidades: Lengua Extranjera, inglés en el uso del método de ER (Ver Taller 1) y de herramientas digitales como: Google Drive, Hangouts, Google Classroom, Comica entre otras (Ver Taller 2). Realizar Taller 3</p>	<p>Docente - investigador</p>	<p>1 semestre de 2021 (Primera semana de trabajo institucional del año escolar)</p>
2B	<p>Experimentación con uso de ER y herramientas digitales en las aulas.</p>	<p>Implementar el programa: DRT desde el área de Humanidades: Lengua Extranjera, inglés con los estudiantes de la institución.</p>	<p>Docentes de secundaria del área de Humanidades: Lengua Extranjera - inglés</p>	<p>1 semestre de 2021 (Durante el primer período)</p>
2C	<p>Evaluación y estrategias de mejoramiento.</p>	<p>A partir del trabajo institucional desde el área de Humanidades: Lengua</p>	<p>Docentes de secundaria del área de</p>	<p>1 semestre de 2021 (Trabajo</p>

		<p>Extranjera, inglés, evaluar el uso del programa: DRT, desde diferentes ángulos.</p> <p>Proponer las diferentes modificaciones que se podrían hacer al programa: DRT, dependiendo del tipo de población (grado escolar).</p> <p>Generar nuevas estrategias de mejoramiento.</p>	<p>Humanidades: Lengua Extranjera - inglés</p>	<p>institucional de los 3 días a pagar de semana santa).</p>
3	<p>Extensión de la propuesta a docentes de español/lengua materna de la institución.</p> <p>Evaluación como grupo de trabajo del área de Humanidades: Lengua Castellana y Lengua Extranjera, inglés de los resultados y estrategias de mejoramiento a mediano plazo.</p>	<p>Mediante la creación de un grupo de trabajo interdisciplinario, hacer partícipes a otros docentes del área de Humanidades: Lengua Castellana del programa: DRT.</p>	<p>Docentes de secundaria del área de Humanidades: Lengua Castellana y Lengua Extranjera - inglés</p>	<p>2 semestre de 2021</p>
3A	<p>Formación de los docentes en el uso del método de enseñanza recíproca (ER) y herramientas digitales.</p>	<p>Instruir a los docentes del área de Humanidades: Lengua Castellana desde el área de Humanidades: Lengua extranjera, inglés en el uso del método de ER (Ver Taller 1) y de herramientas digitales como: Google Drive, Hangouts, Google Classroom, Comica entre otras (Ver Taller 2). Realizar Taller 3.</p>	<p>Docentes de secundaria del área de Humanidades: Lengua Extranjera - inglés</p>	<p>2 semestre de 2021 (Semana de trabajo institucional de junio)</p>

3B	Experimentación con uso de ER y herramientas digitales en las aulas.	Implementar el programa: DRT desde el área de Humanidades: Lengua Castellana y Lengua Extranjera, inglés con los estudiantes de la institución.	Docentes de secundaria del área de Humanidades: Lengua Castellana y Lengua Extranjera - inglés	2 semestre de 2021 (segundo y tercer período escolar)
3C	Evaluación y estrategias de mejoramiento.	A partir del trabajo institucional desde el área de humanidades: Lengua Castellana y Lengua Extranjera, inglés, evaluar el uso del programa: DRT, desde diferentes ángulos. Proponer las diferentes modificaciones que se podrían hacer, dependiendo del tipo de población (grado escolar). Generar nuevas estrategias de mejoramiento.	Docentes de secundaria del área de Humanidades: Lengua Castellana y Lengua Extranjera - inglés	2 semestre de 2021 (Semana institucional de octubre)
4	Extensión de la propuesta a docentes de las demás áreas (en dos fases) Evaluación como grupo de trabajo institucional de los resultados y estrategias de mejoramiento a mediano plazo.	Mediante la creación de un grupo de trabajo interdisciplinario, hacer partícipes a otros docentes de secundaria del programa: DRT.	Docentes de secundaria del área de Humanidades: Lengua Castellana y Lengua Extranjera - inglés	2022
4A	Formación de los docentes en el uso del método de enseñanza recíproca (ER) y herramientas digitales.	Desde el área de humanidades: Lengua Castellana y Lengua Extranjera, instruir a los demás docentes de la institución en el uso del	Docentes de secundaria del área de Humanidades: Lengua Castellana y	1 semestre de 2022 (Primeras dos semanas de trabajo)

	Asesoría de la UPB (Raúl Mora) en la implementación de la propuesta.	método de ER (Ver Taller 1) y de herramientas digitales como: Google Drive, Hangouts, Google Classroom, Comica entre otras (Ver Taller 2). Realizar Taller 3. Recibir asesoría por parte el Dr. Raúl Mora de la Universidad Pontificia Bolivariana.	Lengua Extranjera - inglés Asesor UPB	institucional del año)
4B	Experimentación con el uso de ER y herramientas digitales en las aulas.	Implementar el programa: DRT desde todas las áreas del conocimiento con los estudiantes de la institución.	Docentes de secundaria	2 semestre de 2022 (Segundo período escolar)
4C	Evaluación y estrategias de mejoramiento.	A partir del trabajo institucional, evaluar el uso del programa: DRT, desde diferentes ángulos. Proponer las diferentes modificaciones que se podrían hacer, dependiendo del tipo de población (grado escolar). Generar nuevas estrategias de mejoramiento.	Docentes de secundaria	2 semestre de 2022 (Semana de trabajo institucional de junio)
5	Realización de un proyecto académico y de investigación a 3 años a partir de 2021	A partir de la creación de un grupo de trabajo con docentes interesados, desarrollar un proyecto académico que permita fortalecer la comprensión de lectura de los estudiantes desde las diferentes áreas del conocimiento y, a través del uso de herramientas digitales.	Docente – investigador Docentes interesados	2021 -2023

6	Extensión de la propuesta de intervención en las mesas de trabajo municipal del área de Humanidades: Lengua Extranjera, inglés.	Durante las mesas de trabajo de inglés a ámbito municipal, hacer la invitación de la propuesta de intervención a todos los docentes del área.	Docente – investigador	A partir del 2021
<p style="text-align: center;">Recursos</p> <p>Humano: Docente investigador, docentes, asesor UPB, estudiantes</p> <p>Técnicos y tecnológicos: dispositivos móviles (tabletas, celulares) aplicaciones móviles (aplicaciones, redes sociales, Google Drive...), internet, router,</p> <p>Impresos: Copias de formatos</p> <p>Físicos: instalaciones de la Institución</p>				

Taller 1

Objetivo: Formar al docente en el uso del Método de Enseñanza Recíproca

Duración: 2 horas

Lugar: Sala de video de la I.E.

Materiales: Reciprocal Teaching Force Format (Ver Anexo 5), PQCS format (Ver Anexo 4), lectura, presentación PowerPoint, resaltador, colores, lápiz, lapicero

Actividades

1. ¿Y qué es enseñanza recíproca (ER)?

Introducir al docente acerca de qué es la enseñanza recíproca, cuáles son sus ventajas, en qué áreas se puede utilizar, por qué es importante trabajar en grupo, posibles limitantes y como hacer frente a estos, entre otros.

2. Roles y responsabilidades

Instruir al docente en la importancia de asignar roles y responsabilidades cuando se trabaja en pequeños grupos de trabajo. Usar el formato PQCS (Ver Anexo 4).

3. ¿Y cuáles son las estrategias de ER?

Instruir al docente en el uso de las estrategias propuestas por Palincsar y Brown: predecir, preguntar, clarificar y resumir (Ver Anexo 5).

Explicar los momentos en que se deben utilizar las estrategias (antes, durante y después).

Realizar actividad práctica.

4. Evaluación

Instruir en el uso de la estrategia de visualización como otra forma de evaluación.

5. Reflexión

A partir de la actividad, sensibilizar al docente sobre las virtudes que tiene trabajar en pequeños grupos de trabajo, usar roles y responsabilidades, usar estrategias de lectura en el proceso lector de los estudiantes.

Taller 2

Objetivo: Sensibilizar al docente sobre el uso de la lectura digital. Formar al docente en el uso de algunas herramientas digitales

Duración: 4 horas

Lugar: Sala de video de la I.E.

Materiales: Tablet, móviles, pantalla interactiva

Actividades

1. Lectura digital

Introducir al docente sobre por qué es importante incluir algunas prácticas no convencionales que tienen los estudiantes fuera de la escuela dentro del currículo.

Sensibilizar al docente sobre las ventajas de la lectura digital en el campo educativo.

Sugerir como enfrentar aquellas limitantes que tiene la lectura digital

2. Herramientas digitales

Instruir al docente en el uso de algunas herramientas digitales:

Google Classroom: qué es y cómo funciona, cómo crear una clase, cómo usar del tablón, cómo incluir tareas (imágenes, archivos, documentos), cómo enviar resumen de las actividades a los estudiantes, cómo validar los estudiantes (identidad digital), configurar las

notificaciones por email, pautas y criterios de convivencia para trabajar en Google Classroom, entre otras.

Hangouts: qué es, cómo funciona, usar videoconferencia, cómo compartir archivos, imagen, texto, sonido entre otros.

Google Drive: qué es, cómo funciona, cómo subir archivos, crear carpetas, cómo combinar Google Classroom con Google Drive. Sensibilizar al docente sobre el uso de Google Drive como un portafolio virtual que permite tanto al docente como al estudiante hacer un seguimiento continuo del aprendizaje.

Otras aplicaciones: sensibilizar al docente sobre el uso de diferentes aplicaciones móviles que permiten evaluar el aprendizaje de otra manera diferente a la convencional.

Aplicaciones que de forma creativa y proactiva permiten al estudiante evidenciar lo aprendido. Aplicaciones que permiten realizar historietas, posters, organizar gráficos (mapas mentales, mapas conceptuales...), editar videos, audio, entre muchos otros.

3. Reflexión

Invitar a los docentes que sean participes de un sin número de posibilidades que ofrece la tecnología y nos permiten acercarnos a los estudiantes de una forma más creativa, actual y proactiva.

Taller 3

Objetivo: Implementar *Digital Reciprocal Teaching: Learning From Each Other Program (DRT)* con los docentes, pero adaptado para llevarse a cabo en un tiempo de dos horas.

Duración: 2 horas

Lugar: Sala de video de la I.E.

Materiales: Tablet, móviles, pantalla interactiva, Reciprocal Teaching Force Format (Ver Anexo 5), PQCS format (Ver Anexo 4), lectura, presentación PowerPoint, resaltador, colores, lápiz, lapicero

Actividades

1. Formar grupos de cuatro personas.
2. Asignar roles y responsabilidades
3. A partir de la lectura propuesta, usar las estrategias del método de enseñanza recíproca (Predicting, questioning, clarifying, summarizing, visualizing) y a través de un medio digital. Tener en cuenta todo lo visto en el Taller 1 sobre cuándo y en qué momento utilizar las estrategias (antes, durante y después).
4. Reportar lo aprendido en el formato “The reciprocal Teaching force format (RTFF)
5. A partir del formato RTFF diligenciado, visualizar lo comprendido del texto mediante la creación de una de las siguientes opciones: una historieta digital, un video, un hashtag, un cortometraje, un periódico digital, mapa mental digital, una infografía, línea de tiempo digital, publicar en muro digital, entre otras.
6. Evaluar el programa y proponer las diferentes sugerencias, adaptaciones y modificaciones. Hacer una última reflexión.

Reinventando la Enseñanza: Conclusiones, Implicaciones y Recomendaciones Futuras

Considerando que con este trabajo de investigación buscaba explorar cómo respondían y experimentaban los estudiantes a la lectura digital en L2 cuando esta estaba enmarcada en el método de ER, a continuación, expondré algunas ideas que dieron lugar en este trabajo de investigación. Además, enunciaré sus posibles implicaciones, limitaciones y recomendaciones, así como los posibles alcances para futuras investigaciones. Para realizar este, tuve en cuenta el análisis de resultados y sus hallazgos respectivamente.

De acuerdo con los resultados del diagnóstico sobre las experiencias previas que tuvieron los estudiantes antes de la implementación del programa DRT, pude conocer que los estudiantes instintivamente utilizaban algunas estrategias de lectura en el proceso lector. No obstante, muchos de los estudiantes no tenían bien estructuradas esas habilidades en el cual les permitiera formarse como lectores que se enfrentan de manera inteligente a los diferentes tipos de textos, que se interrogan sobre su propia comprensión, que establecen relaciones entre lo que leen y su contexto, que cuestionan su conocimiento y lo modifican, que desarrollan la imaginación y el deseo de ampliar los conocimientos, entre otros aspectos. Además, de no ir concordancia con lo que propone el MEN en el Currículo Sugerido para este grado, como son el desarrollo de habilidades para analizar, interpretar y relacionar.

Con la implementación de la lectura digital en L2 cuando esta estaba enmarcada en el método de ER, encontré que los estudiantes mostraron un mejoramiento progresivo en su proceso lector. El uso de esas estrategias cognitivas propuestas por Palincsar y Brown (1984) tales como predicting, questioning, clarifying, summarizing, y otras como

visualizing, adaptado a un espacio digital, mostraron tener unos resultados muy cercanos a la implementación del método de forma convencional. Podría decir, que los estudiantes usando estas estrategias de modo continuo, pudieron hacerse una idea más general del contenido del texto, a partir de esas hipótesis construidas previamente. De hecho, los estudiantes lograron procesar mejor esa información escrita mediante la vinculación de aquellos detalles en el texto y las experiencias previas de estos. Igualmente, les permitió retener mejor la información y, por consiguiente, sintetizar mucho mejor esta. Del mismo modo, el uso de estas estrategias favoreció a que los estudiantes lograran hacer frente a esos obstáculos que afrontan en el proceso lector, como son el vocabulario pobre, interpretación errónea del texto, desconocimiento y/o escaso control de estrategias de comprensión de lectura, escasos conocimientos previos, entre otros. Además, el uso de las estrategias les enseñó la forma de cómo planificar, monitorear, autocontrolar y evaluar de manera más conveniente su proceso lector.

Por otra parte, la lectura digital en L2 enmarcada en el método de enseñanza recíproca, no solo permitió que los estudiantes aprendieran a usar unas estrategias y técnicas que les ayudará a comprender un texto de un modo más adecuado. El trabajo realizado en estos pequeños grupos de trabajo favoreció a que los estudiantes reforzaran sus relaciones personales minimizando los posibles conflictos grupales, avivaran esos vínculos de confianza y crearan un espacio de trabajo más eficiente, creativo e integrador. Asimismo, aprendieron a ser agentes responsables en el uso de sus dispositivos móviles en el aula de clase, como también a optimizar adecuadamente el tiempo de trabajo.

Es importante aclarar, que el programa: DRT en sí, no está planteando una serie de lecturas que se deben utilizar. Mas bien, son una secuencia de actividades que si

implementan paulatinamente favorecerá a que los estudiantes sean más competentes en el proceso lector. Las lecturas que se escojan deben ser adaptadas según lo planteado en el plan de área y según el tipo de población. De hecho, la lectura debe apuntar a ser una “práctica social” en términos de literacidad (Peredo Merlo, 2002, Street 2003, Cassany, 2009, Cassany & Morales, 2009, Zavala, 2009, González de la Torre, 2013, Londoño & Bermúdez, 2017, Salinas, Tinajero, & Sima, 2018).

Al realizar una búsqueda sobre literatura referente a este tema de investigación, encontré que la información es muy escasa y menos si es en un contexto rural. Quiere decir lo anterior, que al menos en nuestro contexto local este estudio no tendría precedentes. Este sería uno de los primeros trabajos que comprende un tema que ya ha sido ampliamente trabajado como es la ER, pero en otro tipo de espacio como lo fue el digital. Por lo anterior, esta investigación podría tener un impacto muy favorable tanto en mi contexto escolar, como en otros contextos locales, nacionales o inclusive internacionales.

Implicaciones

Debido a que la enseñanza del inglés afecta sustancialmente a todos los involucrados en el campo educativo, hay una gran cantidad de partes interesadas cuando se abordan las implicaciones de este estudio; estudiantes, docentes, directivos docentes, administración municipal. Es así como, con los resultados aquí obtenidos, se invita a la reflexión a todas las partes involucradas en el proceso enseñanza aprendizaje. A continuación, se analizarán algunas de esas implicaciones.

Para los Docentes

Este estudio sugiere modificar algunas prácticas habituales utilizadas para la enseñanza de comprensión lectora. Como lo demostré en este trabajo de investigación, la ER usando un medio digital, no distante del método convencional, permite a los estudiantes mejorar de forma paulatina y constante en su proceso lector. Es de esta manera, que se debe encontrar un equilibrio entre esas prácticas convencionales con otras menos usuales, como las que propone este estudio, que permitan ir de la mano con lo que pretende el currículo, el modelo pedagógico y los planes de área.

Esta época de pandemia a causa del Covid-19 ha evidenciado que muchos contextos educativos aún no estamos preparados para enseñar de forma digital, en la cual se haga propio lo que las TIC nos ofrece. Los docentes necesitan formación en un sin número de aplicaciones educativas que nos pueden aliviar muchas veces nuestras cargas académicas ya saturadas por todos los requerimientos institucionales, y a su vez nos permitan fortalecer el proceso de enseñanza - aprendizaje. De este modo, si se revisa nuevamente lo que el programa DRT pretende, se puede encontrar que este ofrece algunas pautas, técnicas y estrategias que permiten realizar el proceso de enseñanza - aprendizaje en un espacio diferente.

Asimismo, se hace una invitación para que los docentes de la institución formen parte de la red de conocimiento. Una red colaborativa que permita compartir, transferir y multiplicar el saber entre colegas, así como construir nuevas experiencias a partir de las aportaciones individuales y/o colectivas y desde la sistematización de esas prácticas. Lo anterior, de acuerdo con unos objetivos preestablecidos en común que permitan fortalecer el proceso enseñanza – aprendizaje.

Para los Estudiantes

Es importante que los estudiantes sean instruidos en el uso de aplicaciones educativas. No se pretende que se forme en las utilizadas es este trabajo de investigación. Actualmente, hay un sin número de aplicaciones que funcionan de forma similar y con otras ventajas. Pero el uso de estas depende de la necesidad de cada población en particular. Es importante ser claros en esta parte. Este estudio evidenció que los estudiantes tienen muchas capacidades para trabajar desde aplicaciones como las redes sociales a las que suelen utilizar. No obstante, se nota que tienen ciertas limitaciones para usar aplicaciones educativas y/o de almacenamiento.

Con este trabajo no se pretende llevar a la escuela ese tipo de prácticas vernáculas de los estudiantes tal y como son. Lo que se busca es encontrar un punto medio que permitan adaptar esas prácticas no escolares a nuestros contextos educativos. Hay que tomar ventaja de toda esa plasticidad que tienen hoy los jóvenes con respecto al uso de ciertos aspectos de las tecnologías de la información. Para esto, se busca que antes de implementar el programa DRT, se realice una revisión antes del diseño del material para las estrategias, sobre qué temas, sitios o autores siguen los estudiantes.

Para la Institución

Si se llegara a implementar esta propuesta de intervención, se requiere mejorar algunos aspectos técnicos y tecnológicos de la institución. Para esto, se necesita aumentar la velocidad de internet y crear puntos de acceso wifi o siendo el caso que no sea posible, “puentear” los routers viejos que están archivados en la institución. No se requiere que la institución haga grandes inversiones. Muchas veces se tienen los medios y el talento, pero están subutilizados.

Teniendo en cuenta que el método de ER usando un medio digital, puede ser transversalizado a otras áreas del conocimiento, es labor de la institución brindar los espacios para que los docentes conozcan un poco más sobre las virtudes que ofrece este, y al mismo tiempo reciban formación. Para esto se necesita crear espacios de trabajo docente. Espacios en los que se permitan compartir experiencias y conocimientos, espacios que favorezcan el trabajo colaborativo, el intercambio de ideas y el trabajo multidisciplinario.

La institución educativa debe generar la estrategia que permita el mantenimiento correctivo y preventivo y, actualización de los equipos móviles con los que cuenta. Es importante, que los equipos que se encuentran disponibles en la institución estén en condiciones óptimas o con los requerimientos mínimos. Aunque los computadores si han recibido algunos mantenimientos correctivos, las tabletas nunca han recibido ni mantenimiento ni actualización.

Para el Municipio

Busco que este tipo de prácticas no convencionales lleguen a otras instituciones del municipio. Y es desde las mesas de trabajo que funcionan a ámbito municipal que se podría empezar a replicar estas prácticas. Sin embargo, aunque este es un trabajo arduo, invito a comenzar desde la mesa de inglés, que es un espacio que brinda la oportunidad para compartir experiencias y conocimientos entre los docentes del área del municipio. Asimismo, hago una invitación a la administración municipal desde la secretaría de educación a generar nuevas políticas educativas que permitan llevar a la escuela otro tipo de prácticas no escolares que tienen los estudiantes en otros escenarios diferentes a la escuela. No pretendo que con la generación de nuevas políticas educativas se desestimen

esas prácticas convencionales, sino más bien, que se adapten esas prácticas no escolares a las ya instituidas.

Limitaciones

Durante este proceso de investigación, varios desafíos en términos de literatura, metodología, hallazgos e implicaciones hubo que resolver. En esta sección, se describen las limitaciones de este estudio y se proponen cómo se podrían solventar y así evitarse en un futuro.

Literatura Hallada

Durante esa búsqueda de literatura, se evidenció que había una brecha en términos de implementación del método de ER usando un medio digital y en un contexto rural. Sin embargo, estudios ya realizados a ámbito nacional e internacional sobre lectura digital en L2, utilización de aplicaciones móviles y enseñanza recíproca, sembraron algunas bases que permitieron tomar ideas de cada uno y así transformar esta idea de lectura digital en L2 enmarcada en el método de ER.

Problemas Logísticos

Aunque la institución educativa cuenta con red wifi, está restringida y solo puede ser usada en los portátiles de los docentes. Además, cada aula de clase tiene un puente de red para conectarse solo por cable. Anteriormente, el uso del internet estaba disponible para todos los estudiantes, pero los pocos megas que la institución ofrecía no eran suficientes y hacían lento o casi imposible la navegación. Así que, la institución optó por sólo permitir el acceso a internet a la sala de cómputo, computadores docentes y los puertos de red en las aulas de clase.

Debido a esto, para llevar a cabo este trabajo de investigación, debí “puentear” un router viejo que ya no se usaba en la institución a través de uno de los puertos de red. Para configurar este, debí recurrir a algunos tutoriales de YouTube, blogs y foros. Luego de muchos ensayos de prueba y error, logré compartir el internet vía wifi al grupo de estudio. No obstante, durante las actividades, el uso del internet vía wifi ocasionaba disminución en la velocidad del internet por cable que utilizaban algunos docentes.

Inexperiencia de los Estudiantes

Para llevar a cabo este primer acercamiento, fue necesario que los estudiantes utilizaran una cuenta Gmail. No todos contaban con esta, así que opté por crear las cuentas faltantes, lo que ocasionó utilizar casi una clase realizando esta actividad. En esta actividad y durante el uso de otras aplicaciones evidencié que los estudiantes son expertos en el uso de redes sociales como Facebook, Instagram entre otras, pero que les cuesta algo de trabajo crear cuentas de correo, usar algunas aplicaciones educativas y nubes de almacenamiento. Aunque esto no suele ser un obstáculo, si utiliza tiempo en la explicación de uso de cada una.

Limitaciones Técnicas de los Dispositivos

Aunque la institución cuenta con suficientes tabletas para trabajar, opté por utilizar los dispositivos propios de los estudiantes. Aquellos que no tenían estos medios, les facilité algunas tabletas. Sin embargo, no tuve en cuenta posteriormente que algunos de los dispositivos de los estudiantes no contaban con capacidades mínimas para trabajar con aplicaciones como Google Drive, Hangouts, Comica entre otras. El uso de la memoria de estos no era suficiente, así que no les permitían descargar algunas aplicaciones. Asimismo, las tabletas al estar en desuso durante tanto tiempo nunca habían tenido una actualización

apropiada del software, muchos ya no estaban en condiciones óptimas o algunos con hardware defectuoso.

Recomendaciones para Futuras Investigaciones

Con los resultados aquí obtenidos, se evidencia que el método de ER tiene la posibilidad de ser adaptado en otros espacios diferentes a los convencionales. Quiere decir esto, que este trabajo de investigación es una pequeña ventana para próximos estudios que se pudieran realizar a ámbito local, nacional o inclusive a ámbito internacional, así como expandir la literatura sobre enseñanza recíproca, literacidad digital en L2 y aplicaciones móviles cuando están combinadas como una amalgama educativa.

Los resultados de este estudio pueden verse como un punto de partida de cómo se puede mejorar el proceso lector de un pequeño grupo estudiantes de un contexto rural, sin embargo, este no es el final. Como mencioné anteriormente, los pocos estudios sobre ER usando un medio digital, podrían ser de hecho un tema valioso para el campo investigativo. Los estudios futuros podrían incluir poblaciones en otros contextos, poblaciones con un número mayor o menor de estudiantes, poblaciones más jóvenes y/o más adultas, poblaciones con diferente dominio del inglés e inclusive en español u otro idioma.

El programa Digital reciprocal teaching: Learning from each other, es una secuencia didáctica que puede ser aplicado y replicado con estudiantes de básica secundaria como la media. No obstante, se necesitan unas mínimas habilidades de comprensión de lectura (decodificación, vocabulario, construcción y cohesión entre otras), tal y como lo afirman Huang y Yang (2015). Para esto es indispensable, usar un tipo de lecturas que se adapten al grado y competencia en inglés de los estudiantes.

No necesariamente se deben utilizar las aplicaciones móviles utilizadas en este trabajo de investigación. La Playstore o Appstore, ofrecen un sin número de aplicaciones con características similares a las que fueron utilizadas en este estudio. Ya estas se deben adaptar según sea el caso, por usabilidad, pertinencia y/o disponibilidad. Sin embargo, es recomendable utilizar aplicaciones que eviten que los estudiantes se distraigan en otras actividades. Este es un proceso de prueba y error. Cada docente utilizará la que mejor resultados le genere.

Para la estrategia de visualización, no es de exclusividad realizar una historieta como una forma de demostrar lo comprendido. Hay muchas formas que permiten evidenciar lo que el estudiante ha logrado entender como son: la realización de un video, un hashtag, un cortometraje, un periódico digital, mapas mentales digitales, infografías, líneas de tiempo digitales, muros digitales, entre muchas otras opciones. Ya estas se deben adaptar a lo que se pretende lograr con la lectura.

Este primer encuentro con el programa Digital reciprocal teaching: Learning from each other se realizó de manera conjunta utilizando las estrategias propuestas por Palincsar y Brown (1984) durante una misma sesión. Quiere decir que, durante una misma clase, se aplicaron las estrategias. Teniendo en cuenta que este es un proceso paulatino, en el que los estudiantes van adquiriendo una serie de habilidades cognoscitivas, se recomienda empezar a utilizar las estrategias paso a paso. Durante varias clases se podría aplicar la estrategia de “predicting”, en otras clases la de “questioning” y así sucesivamente. Cuando los estudiantes hayan asimilado correctamente las estrategias, en ese momento se pueden aplicar todas como un conjunto, así como lo que realicé en este trabajo de investigación, ya

que como lo mencionan Rosenshine y Meister (1994) estas estrategias juntas, son más eficaces que cuando se implementan de forma aislada.

Referencias

- Adaptaciones Curriculares y Prácticas de Aula. 2019. I.E. Gilberto Echeverri Mejía
- Baharav, H., & Newman, E. (2019). Contextual research for educational improvement: A collaborative process in Northern California. *Improving Schools*, 22(3), 237–250. <https://doi.org/10.1177/1365480219853456>
- Barczyk, C. C. & Duncan, D. G. (2013). Facebook in higher education courses: An analysis of students' attitudes, community of practice, and classroom community. *International Business and Management*, 6(1), 1-11.
- Bromley, K. (2012). Using Smartphones to Supplement Classroom Reading. *Reading Teacher*, 66(4), 340–344. <https://doi-org.consultaremota.upb.edu.co/10.1002/TRTR.01130>
- Cassany, D. (2010). Sobre las inferencias en ELE y L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010) 7.
- Cassany, D. (Comp.). (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Cassany, D., y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Barcelona, España: Paidós.
- Castek, J. (2013). Supporting Online Reading Comprehension Through Internet Reciprocal Teaching. *California Reader*, 47(1), 38–43. Recuperado en

- <http://search.ebscohost.com.consultaremota.upb.edu.co/login.aspx?direct=true&db=ejh&AN=94145036&lang=es&site=ehost-live>
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research–Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Colombia Aprende (2016). *Currículo sugerido de inglés para Colombia*. Recuperado en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2016%20Dise%C3%B1o%20Propuesta%20%20Currículo%20Sugerido.pdf>
- Colombia Aprende (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Recuperado en <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/cartillaDBA.pdf>
- Colombia Aprende (2016). *Plan Nacional de Lectura y Escritura - Mundo de Competencias - Ministerio de Educación Nacional Colombia*. Recuperado en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-article-244105.html>
- Corredor, J., & Gaydos, M. (2014). "Language Games". In *Language Games*. Leiden, The Netherlands: Brill | Sense. Retrieved May 15, 2020, from <https://brill.com/view/book/edcoll/9789462096684/BP000008.xml>
- Cummings, R.E. (2009). *Lazy Virtues. Teaching Writing in the Age of Wikipedia*. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2011). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>

Decreto 2324. Directiva 2 de 2001 Presidencia de la República. Diario oficial, Colombia, 14 de mayo de 2001.

Estrategias Metodológicas. 2019. I.E. Gilberto Echeverri Mejía

Evaluación Institucional. 2019. I.E. Gilberto Echeverri Mejía

García, Georgia & Bray, Teresa & Mora, Raúl & Primeaux, Joan & Rickleffs, Mariana & Laura, & Engel, & Garley-Erb, Kim. (2006). Working with teachers to change the literacy instruction of Latino students in urban schools. National Reading Conference Yearbook. 55. 155-170.

Gikas, J. y Grant, M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones y social media. *Internet and Higher Education*, 19, 18-26.

González de la Torre, Y. (2013). *La lectura en contextos laborales y escolares*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

González Sánchez, R. (2016). Oportunidades y riesgos de la lectura digital. *Métodos de Información* [en línea], 7(13), pp. 119-143. <http://dx.doi.org/10.5557/IIMEI7-N13-111143>

Goodfellow, R. (2011). *Literacy, literacies and the digital in higher education*. *Teaching in Higher Education*, 16:1, 131-144, DOI:10.1080/13562517.2011.544125

Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2010). *The practice of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Hsin, C. T., Li, M. C., & Chin-Chung, T. (2014). The influence of young children's use of technology on their learning: A review. *Educational Technology & Society*, 17(4), 85–99.

- Huang, C.-T., & Yang, S. C. (2015). Effects of Online Reciprocal Teaching on Reading Strategies, Comprehension, Self-Efficacy, and Motivation. *Journal of Educational Computing Research*, 52(3), 381–407. <https://doi-org.consultaremota.upb.edu.co/10.1177/0735633115571924>
- Jerez-Rodríguez, Sonia, & Navas-Ríos, María E. (2019). Leer, Escribir y Comunicarse en Otro Idioma con Nuevas Prácticas Letradas Fuera del Aula de Clase. *Información tecnológica*, 30(2), 315-326. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000200315>
- Jukes, I., McCain, T. y Crockett, L. (2010). Understanding the Digital Generation. Teaching and Learning in the New Digital Landscape. Kelowna Canada. 21st Century Fluency Project.
- Kaeophanuek, S., Na-Songkhla, J., & Nilsook, P. (2019). A Learning Process Model to Enhance Digital Literacy using Critical Inquiry through Digital Storytelling (CIDST). *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(3), 22–37. <https://doi-org.consultaremota.upb.edu.co/10.3991/ijet.v14i03.8326>
- Kitsantas, A., Dabbagh, N., Chirinos, D. S., & Fake, H. (2016). College students' perceptions of positive and negative effects of social networking. In T. Issa, P. Isaias, and P. Kommers (Eds.), *Social networking and education: Global perspectives* (pp. 225-238). Heidelberg: Springer
- Kortabitarte, A., Ibañez-Exeberria, A., Luna, U., Vicent, N., Gillate, I., Molero, B. y Kintana, J. (2017). Dimensiones para la evaluación de aprendizajes en APPs sobre patrimonio. *Pulso: Revista de educación*, 40, 17-33.
- Kortabitarte, A., Gillate, I., Luna, U., y Ibañez-Etxeberria, A. (2018). Las Aplicaciones Móviles como Recursos de Apoyo en el Aula de Ciencias Sociales: Estudio

- Exploratorio Con El App ‘Architecture Gothique/Romane’ En Educación Secundaria.” Ensayos: *Revista de La Facultad de Educación de Albacete* 33 (1): 65–79. Recuperado en <http://search.ebscohost.com.consultaremota.upb.edu.co/login.aspx?direct=true&db=eht&AN=132654355&lang=es&site=ehost-live>.
- Hill, L.A. (1985). *Stories for reading comprehension 1*. Longman Recuperada de http://dilyara.rusedu.net/gallery/2368/stories_for_reading_comprehension_1_book.pdf
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social meaning*. (3rd Ed.). Berkshire, UK: Open University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research*. McGraw-Hill Education (UK).
- Londoño V., D., y Bermúdez, H. (2017). Niveles de literacidad en jóvenes universitarios: entrevistas cualitativas y análisis sociolingüístico. *RLCSNJ*, 16(1), 315-330. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2741>.
- López-Roldán, Pedro; Fachelli, Sandra. (2015), *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, <<https://ddd.uab.cat/record/129382>>
- Lopuch, M. (2013). The Effects of Educational apps on Student Achievement and Engagement. Recuperado en <https://www.esparklearning.com/resources/the-effects-of-educational-apps-on-student-achievement-and-engagement>
- Malla curricular institucional. 2020. I.E. Gilberto Echeverri Mejía

- Microcurrículos. 2020. I.E. Gilberto Echeverri Mejía
- Mills, K. A. (2009). Floating on a sea of talk: Reading comprehension through speaking and listening. *Reading Teacher*, 63(4), 325-329. Retrieved from EBSCO
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Guía 22. Estándares básicos de aprendizaje*. Recuperado en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Nuevas tecnologías al servicio de la educación - Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Recuperado en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87399.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Plan nacional de lectura y escritura*. Recuperado en <https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/publicaciones/Documents/Plan%20Nacional%20de%20Lectura%20y%20Escritura,%20PNLE.pdf>
- Modelo Pedagógico. 2020. I.E. Gilberto Echeverri Mejía
- Mora, R. A. (2010). *An analysis of the literacy beliefs and practices of faculty and graduates from a preservice English teacher education program*. (3rd Ed.). Berkshire, UK: Open University Press. Doctoral Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Mora, R. A. (2011). Tres retos para la investigación y formación de docentes en inglés: reflexividad sobre las creencias y prácticas en literacidad. *Revista Q*, 5(10).
- Mora, R. A. (2011, August). *Challenges and Opportunities for Literacy and Technology in ELT Teacher Education*. Keynote Presentation at the 2nd Colloquia on Research and

- Innovation in Foreign Language Education 2011, Bogotá D.C., Colombia.
ED547648
- Mora, R. A. (2012b). Literacidad y el aprendizaje de lenguas: nuevas formas de entender los mundos y las palabras de nuestros estudiantes. *Revista Internacional Magisterio*, 58, 52-56.
- Mora, R. A. (2014) Rethinking the intersection between technology, digital literacies and language ecologies. *ENLETAWA Journal*, 7, 115-128.
- Nagel, L., Salas, F., & Trautmann, A. (2016). Creciendo en un mundo digital: tecnologías y redes sociales en niños y adolescentes. *Contacto Científico*, 6(6). Recuperado en <http://contactocientifico.alemana.cl/ojs/index.php/cc/article/view/424>
- Nandini Maharaj (2016) Using field notes to facilitate critical reflection, *Reflective Practice*, 17:2, 114-124, DOI: 10.1080/14623943.2015.1134472
- Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. *Language Teaching Research*, 19(2), 129–132. <https://doi.org/10.1177/1362168815572747>
- Oczkus, L. D. (2018). *Reciprocal teaching at work: Strategies for improving reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association
- Palinscar, A., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition & Instruction*, 1(2), 117.
- Peredo Merlo, A. (2002). *De lectura, lectores y contextos. Una aproximación sociocognoscitiva*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara

- Parise, S. (2015). Using voice thread to socialize online presentations. In V. L. Crittenden, K. Esper, N. Karst, and R. Slegers (Eds.), *Evolving entrepreneurial education: Innovation in the Babson classroom* (pp. 349-363). Bingley, UK: Emerald
- Piscitelli, A., Adaime, I., y Binder, I. (2010). *El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Buenos Aires: Ariel: Fundación Telefónica. Press.
- Plan escolar de gestión del riesgo. 2014. I.E. Gilberto Echeverri Mejía
- Prieto, M. D. M. M., Barreiro, M. S. F., & Manso, M. J. A. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (16), 91-104.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479–530.
- Rung, A., Warnke, F., & Mattheos, N. (2014). Investigating the use of smartphones for learning purposes by Australian dental students. *JMIR mHealth and uHealth*, 2(2), e20. doi:10.2196/mhealth.3120
- Salinas B., C, Tinajero V., M, y Sima L., E. (2018). ¿Y esto para qué me va a servir? Jóvenes universitarios y literacidades investigativas. *Revista de la educación superior*, 47(188), 139-156. Recuperado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000400139&lng=es&tlng=es.
- Salz, P. A., & Moranz, J. (2013). *The everything guide to mobile apps: a practical guide to affordable mobile app development for your business*. Adams Media.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: Guilford

- Street, B. V. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Süleyman Nihat Şad, & Göktaş, Ö. (2014). Preservice teachers' perceptions about using mobile phones and laptops in education as mobile learning tools. *British Journal of Educational Technology*, 45(4), 606–618. <https://doi-org.consultaremota.upb.edu.co/10.1111/bjet.12064>
- Thompson, J. (2014). On writing notes in the field: Interrogating positionality, emotion, participation and ethics. *McGill Journal of Education*, 49, 247–254.
doi:10.7202/1025781ar
- Tfouni Verdiani, L. (2010). *Letramento e alfabetização* (9.^a Ed.). São Paulo: Cortez.
- Torres-Diaz, J. C., Jara, D. I., & Valdiviezo, V. (2015). Integración de redes sociales y entornos virtuales de aprendizaje. *Revista De Educación a Distancia*, (35).
Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/233651>
- Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid: Cátedra.
- UNICEF (2017). Estado mundial de la infancia 2017: Niños en un mundo digital. resumen.
Disponible en <https://bit.ly/2EBCFPB>
- Vanegas, N. (2015). *(Bi)literacidad en la red y educación 2.0: análisis de prácticas de lectoescritura en L1 y L2*. Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿Una relación necesaria? *Folios*, 42(2), 139-160. Recuperado en <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a10.pdf>

- Vázquez Martínez, A. I., & Cabero Almenara, J. (2015). Las redes sociales aplicadas a la formación. *Revista Complutense de Educación*, 26 (núm. especial), 253-272
- Warschauer, M. (2006). *Laptops and Literacy. Learning in the Wireless Classroom*. Nueva York: Teachers College Press.
- Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Youngs, B., Ducate, L., & Arnold, N. (2011). Linking second language acquisition, CALL and language pedagogy. En N. Arnold & L. Ducate (Eds.), *Present and Future Promises of CALL: From Theory and Research to New Directions in Language Teaching* (pp. 25-62). CALICO.
- Zavala, V., Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79. Recuperado en:
<http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>

ANEXO 1
Formato Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO
FECHA:
GRUPO:
EJE GENERADOR
AMBITO CONCEPTUAL
ACTIVIDADES
OBSERVACIONES

ANEXO 2

Entrevista Grupal

Se realizó esta entrevista grupal una vez terminado de aplicar el método de enseñanza recíproca usando un medio digital. Durante la entrevista, algunas preguntas fueron modificadas, acortadas o extendidas para una mejor comprensión.

Entrevista Grupal (semiestructurada)

A partir de la implementación del método de ER utilizando un medio digital, quisiera saber cuáles son las percepciones que tuvieron con respecto a este. Por tal motivo, esta entrevista busca generar un diálogo natural entre ustedes y yo. Probablemente una pregunta va a llevar a generar otro tipo de preguntas, pero trataremos de que no se salgan del contexto. De antemano muchas gracias por la participación que tuvo en este trabajo de investigación.

¿Durante las tres actividades utilizando el método de ER que has aprendido?

¿Qué ventajas crees que tiene utilizar este método?

¿Qué desventajas crees que tiene la utilización del método?

¿Qué habilidades de lectura has aprendido a utilizar para comprender mejor un texto?

¿Crees que entendiste el contenido de los textos vistos en la utilización del método?

¿Crees que este método lo podríamos aplicar en otra asignatura?

¿Crees que podrías aplicar los pasos del método de forma autónoma?

ANEXO 3

Entrevista Grupos de Trabajo

Se realizó esta entrevista a los seis grupos participantes, una vez terminado de aplicar el método de enseñanza recíproca usando un medio digital y como una forma de complementar la información obtenida en la entrevista grupal. Durante la entrevista, algunas preguntas fueron modificadas, acortadas o extendidas para una mejor comprensión.

Entrevista Grupos de Trabajo (semiestructurada)

A partir de la implementación del método de ER utilizando un medio digital, quisiera saber cuáles son las percepciones que tuvieron con respecto a este. Por tal motivo, esta entrevista busca generar un diálogo natural entre ustedes y yo. Probablemente una pregunta va a llevar a generar otro tipo de preguntas, pero trataremos de que no se salgan del contexto. De antemano muchas gracias por la participación que tuvo en este trabajo de investigación.

¿Durante las tres actividades utilizando el método de ER que has aprendido?

¿Qué ventajas crees que tiene utilizar este método?

¿Qué desventajas crees que tiene la utilización del método?

¿Qué habilidades de lectura has aprendido a utilizar para comprender mejor un texto?

¿Crees que entendiste el contenido de los textos vistos en la utilización del método?

¿Crees que este método lo podríamos aplicar en otra asignatura?

¿Crees que podrías aplicar los pasos del método de forma autónoma?

¿Qué es importante tener en cuenta a la hora de predecir? ¿Qué aprendiste usando esta estrategia? ¿tuvo alguna dificultad al llevarla a cabo?

¿Qué es importante tener en cuenta a la hora de clarificar? ¿Qué aprendiste usando esta estrategia? ¿tuvo alguna dificultad al llevarla a cabo?

¿Qué es importante tener en cuenta a la hora de preguntar? ¿Qué aprendiste usando esta estrategia? ¿tuvo alguna dificultad al llevarla a cabo?

¿Qué es importante tener en cuenta a la hora de resumir? ¿Qué aprendiste usando esta estrategia? ¿tuvo alguna dificultad al llevarla a cabo?

¿Qué es importante tener en cuenta a la hora de visualizar? ¿Qué aprendiste usando esta estrategia? ¿tuvo alguna dificultad al llevarla a cabo?

¿Qué otras habilidades y competencias diferentes a las de comprensión de lectura aprendiste utilizando este método?

ANEXO 4

Formato PQCS

PREDICTOR

My job is to guide the prediction time. Make predictions, draw inferences before and during reading. When I predict, I: guess, estimate, assume, infer, speculate, suspect, believe, forecast, project...

QUESTIONER

My job is to guide the questioning time. Pose and answer questions, promotes interaction with my peers. When I question, I: search, ask, investigate, challenge, examine, dispute, doubt, explore, inquire...

ROLES AND RESPONSIBILITIES

NOTE: My role is to guide, however, my classmates' responsibilities are also my responsibilities.

CLARIFIER

My job is to guide the clarifying time. Use strategies to extract meaning (reread, decode, look up new words, use context to understand. When I clarify, I: explain, reread, solve, monitor, refine, simplify, define, sharpen, remember...

SUMMARIZER

My job is to guide the summarizing time. Synthesize, look for main ideas, general facts, important information and concepts. When I summarize, I: sum up, conclude, judge, determine, review, decide, surmise, organize...

ANEXO 5

Reciprocal Teaching Force Format

PREDICTING

I think that ...
I bet ...
I believe ...
I consider ...
I predict that ...

QUESTIONING

I wonder (who, why, where, what, which, how, when...) ...

**RECIPROCAL
TEACHING FORCE
FORMAT**

CLARIFYING

What does it mean?
I don't know ...

SUMMARIZING

This was about ...
I learned that ...
First, next, last ...

ANEXO 6

Consentimiento Informado

Se utilizó este consentimiento informado, exponiendo a los padres de familia sobre el trabajo de investigación que se realizaría con los estudiantes

Informed Consent Letter for Parents

Estimados Padres de Familia,

Cordial saludo.

Yo **Kadir Alexander Cardona Pabón** identificado con Cedula de Ciudadanía número 71117380 de El Carmen de Viboral, soy estudiante de la Maestría en Educación de Profundización de la Universidad Pontificia Bolivariana. Como requerimiento para aspirar al título de magíster es necesario desarrollar un proyecto de investigación como parte de mi trabajo de grado (tesis). Para dicho trabajo, se ha propuesto explorar qué experiencias de lectura tienen los estudiantes, en respuesta al método de enseñanza recíproca utilizando un medio digital. Este trabajo de investigación está dirigido por el Dr. Raúl Alberto Mora Vélez, Profesor Asistente de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB.

Como parte de la investigación se recolectarán datos, mediante la observación de algunas clases; en algunos momentos se tomarán fotografías o se harán grabaciones. Asimismo, se realizarán unas entrevistas de manera personal y encuestas de manera virtual. Esta recolección de datos se planea hacer desde el 1 de octubre hasta culminar el año escolar 2019. Se hará dentro del salón y durante las clases de inglés.

Los resultados de este proyecto de investigación se emplearán en principio para la escritura del trabajo de grado (tesis). Sin embargo, los datos que se recojan en el trabajo de campo también se podrían utilizar en futuras ponencias y publicaciones académicas. En todos los casos, se hará uso de pseudónimos, a no ser que usted autorice lo contrario. Usted tiene

derecho a ver las grabaciones, las respuestas de las entrevistas, los trabajos de clase y el producto final. De no estar de acuerdo con algo en el mismo, se harán los cambios del caso.

Esta carta, entonces, tiene por objeto solicitar su autorización para que yo, en el marco de este proyecto de investigación, pueda trabajar con su hijo/a y pueda grabar, entrevistar, observar y usar sus trabajos para la recolección de datos de esta investigación. Usted está en completa libertad de aceptar la participación de su hijo/a, sin ninguna forma de coerción para su colaboración y sin ninguna posibilidad de represalias en la institución educativa o en la Universidad Pontificia Bolivariana en caso de no aceptar.

De antemano agradezco su colaboración en el desarrollo de esta investigación, la cual me ayudará en mi formación como investigador. En caso de cualquier inquietud con respecto a este proyecto de investigación, puede contactar directamente al Dr. Mora en su correo raul.mora@upb.edu.co, o en su celular 313-702-6386.

Atentamente,

Kadir Alexander Cardona Pabón

C.C. 71'117.380 de El Carmen de Viboral

Candidato a Magíster en Educación de Profundización

Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Central Medellín

He leído la información en esta carta y estoy de acuerdo en que mi hijo/a aparezca en materiales de audio y video para el propósito de esta investigación.

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

ANEXO 7

Encuesta Diagnóstica-Formulario Google

Se realizó esta encuesta diagnóstica como medio que permitiera identificar fortalezas y debilidades de comprensión de lectura que tenían los estudiantes.



Y TÚ ¿CÓMO LEES?

Estimado Estudiante: El objetivo del presente cuestionario es que autoevalúes las distintas técnicas que utilizas cuando lees en inglés.

Instrucciones: Después de leer cada ítem, responde, marcando la opción que corresponde con tu caso, según la siguiente escala:

1 = Nunca / casi nunca 2 = Ocasionalmente 3 = De vez en cuando 4 = Por lo general 5 = Siempre / casi siempre

Contesta todos los ítems, selecciona UNA SOLA OPCIÓN en la escala. No existen respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas son individuales y personales, por lo tanto, debes ser honest@ al momento de responderlas.

***Obligatorio**



Diagnostic survey *

	Nunca / Casi nunca	Ocasionalmente	De vez en cuando	Por lo general	Casi siempre /Siempre
Antes de comenzar a leer, hago una revisión del texto para ver de qué se trata.	<input type="checkbox"/>				
Antes de comenzar a leer, trato primero de adivinar de qué se trata el texto.	<input type="checkbox"/>				
Anticipo el contenido del texto por su título, subtítulos, imágenes, graficas entre otros	<input type="checkbox"/>				
Cuando leo, analizo los dibujos y gráficos que aparecen en el texto para comprender mejor el texto.	<input type="checkbox"/>				
Si no entiendo una palabra, la busco en el diccionario	<input type="checkbox"/>				
Cuando leo, subrayo o remarco información en el texto para recordarla mejor.	<input type="checkbox"/>				
Me detengo y escribo ideas importantes de lo que estoy leyendo con el fin de comprender mejor la lectura	<input type="checkbox"/>				

Cuando leo, consulto material de apoyo (ej. el diccionario) para tratar de entender mejor la lectura.	<input type="checkbox"/>				
Cuando leo, parafraseo (repito las ideas con mis propias palabras) para comprender mejor el texto.	<input type="checkbox"/>				
Realizo preguntas de comprensión tales como: qué, cómo, cuándo, dónde, para qué, por qué, quién...	<input type="checkbox"/>				
Reviso para ver si mis predicciones sobre el contenido del texto eran ciertas o falsas	<input type="checkbox"/>				
Deduzco el significado de palabras desconocidos sin el uso del diccionario	<input type="checkbox"/>				
Si no logro entender lo leído, leo nuevamente.	<input type="checkbox"/>				
Relaciono lo leído con otros conocimientos y experiencias que ya tenía.	<input type="checkbox"/>				
Utilizo algún tipo de organizador gráfico que me permita comprender mejor el texto.	<input type="checkbox"/>				
Cuando leo, identifico las palabras claves que me ayudarán a entender el texto.	<input type="checkbox"/>				

Realizo preguntas de comprensión tales como: qué, cómo, cuándo, dónde, para qué, por qué, quién...	<input type="checkbox"/>				
Reviso para ver si mis predicciones sobre el contenido del texto eran ciertas o falsas	<input type="checkbox"/>				
Deduzco el significado de palabras desconocidos sin el uso del diccionario	<input type="checkbox"/>				
Si no logro entender lo leído, leo nuevamente.	<input type="checkbox"/>				
Relaciono lo leído con otros conocimientos y experiencias que ya tenía.	<input type="checkbox"/>				
Utilizo algún tipo de organizador gráfico que me permita comprender mejor el texto.	<input type="checkbox"/>				
Cuando leo, identifico las palabras claves que me ayudarán a entender el texto.	<input type="checkbox"/>				
Cuando leo, me detengo periódicamente y evalúo lo que he entendido.	<input type="checkbox"/>				

Cuando termino de leer, me detengo y me pregunto que entendí de lo leído.

Suelo hacer algún resumen (escrito - oral) al final de la lectura

 En esta pregunta debes introducir al menos una respuesta por fila

Enviar

Este formulario se creó en Universidad de Antioquia. [Notificar uso inadecuado](#)

Google Formularios

ANEXO 8

RT1



1 Alan Smith's father bought him a small shop, and Alan sold milk, butter, cheese, eggs and other things in it. His shop was in a small town, and it was open on Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday and Saturday, and on Sunday morning, but it was shut on Sunday afternoon and on Monday.

2 Alan went to some farms on Monday and bought their best butter and cheese and eggs from the farmers, but he bought his milk in the town. A truck brought it to his shop in

the morning. Alan and his wife worked in the shop, and they sold a lot of their food, because it was good and clean.

3 A fat woman came into the shop on Saturday. She bought some eggs and some butter, and then she said to Alan's wife, "Your eggs and your butter are dear today. Why are Saturday and Sunday dearer than Tuesday, Wednesday, Thursday and Friday?"

4 Alan's wife was unhappy. She looked at the fat woman, and then she looked at Alan, but she did not give an answer. Then Alan smiled and said, "Our food is not dearer on Saturday and Sunday! It is cheaper on Tuesday, Wednesday, Thursday and Friday!"

Recuperada de: Stories for reading comprehension 1.

ANEXO 9

RT2



1 Joe was the son of a farmer. His father's farm was poor, and Joe worked on it for a long time, but then his father died, and Joe said, "I needn't stay here now. I'll sell this farm and buy one in a better place. Then I'll soon be rich."

2 He bought a farm in the east of the country, but then Ms. new neighbors said to him, "The weather's often very bad here. The wind's very strong, and it breaks windows and doors. You must build a room under the ground, and then you and your family can go down there, and you'll be safe from the wind."

3 So Joe built a room under the ground. It was a lot of work because the ground was hard. But after that, the weather was good for a very long time. There was no wind, and Joe spoke angrily. He said, "Why did I listen to my neighbors? I didn't have to make that room under the ground. The wind never blows strongly here."

4 But then one day there was a very strong wind, and Joe and his family had to go down into their room under the ground. They were there for a long time. Then the wind stopped, and they came up. All the windows and doors in their house were broken.

5 Joe was not angry about his work now. He smiled happily and said, "Ah! I'm glad I built that room!"

Recuperada de: Stories for reading comprehension 1.

ANEXO 10

RT3



1 Mr. and Mrs. Brown had two daughters and two sons. Both the daughters married, and then both the sons married too. Soon Mr. and Mrs. Brown had a granddaughter, and then they had two grandsons. They were very happy.

2 Then one of their daughters had another baby, and she telephoned her mother, "Please come and help with your new granddaughter." Mrs. Brown went quickly, but Mr. Brown stayed at home, because he was nearer his job there. But he said, "I'll come on Friday evening, and I'll stay till Monday morning."

3 On Friday evening, after work, Mr. Brown got into a train. He was very happy. "I'm going to see my new granddaughter now," he said.

There were three empty places in the train. There was an old man beside one empty place, and Mr. Brown went to him and said nicely, "Are you a grandfather?"

"Yes," the man answered, "I have three granddaughters." Mr. Brown went to the second empty place. There was a nice woman beside that. Mr. Brown said to her, "Are you a grandmother?"

The woman answered, "Yes, I have two granddaughters and two grandsons."

Mr. Brown went to the third empty place. There was a man beside that, and Mr. Brown said to him, "And are you a grandfather?"

"No, I'm not," the man answered.

Mr. Brown smiled happily and said, "That's good." He sat down in the empty place and said to the man kindly, "Now I'll tell you about my granddaughters and grandsons."

Recuperada de: Stories for reading comprehension 1.