

Video clases como Recurso Educativo Digital para el mejoramiento del nivel de competencia lectora en inglés

Video lessons as a Digital Educational Resource for the improvement of English reading proficiency levels

Nataly Loaiza Londoño¹  & Kelly Charlyn Ortiz Ariza² 

Escuela Normal Superior del Quindío, Colombia



Para citaciones: Londoño, N., & Ortiz Ariza, K. (2024). Video clases como Recurso Educativo Digital para el mejoramiento del nivel de competencia lectora en inglés. *Hilos Pedagogía, Innovación y cultura digital*, 1(1), 22-34. <https://doi.org/10.32997/rchicd-2024-5014>

Recibido: 26 de junio de 2024

Aprobado: 13 de septiembre de 2024

Editora: Betty Marrugo. Universidad de Cartagena-Colombia.

Editor asociado: Fredy Aponte Novoa. Universidad de Cartagena-Colombia.

Copyright: © 2024. Londoño, N., & Ortiz Ariza, K. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>, la cual permite el uso sin restricciones, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre y cuando que el original, el autor y la fuente sean acreditados.



RESUMEN

La comprensión de lectura es una de las competencias más importantes que debe tener un ser humano a lo largo de su vida. Esta, sin duda alguna, se muestra como un factor decisivo en el proceso escolar del alumno, por ende, la importancia de emprender estrategias para su mejoramiento continuo desde las edades más tempranas. Este estudio tuvo como objetivo, diseñar una estrategia didáctica basada en un Recurso Educativo Digital (RED) para la comprensión lectora en inglés. Para tal fin, se realizó un diagnóstico inicial (pretest) del grupo de 30 alumnos de grado tercero, se diseñaron seis sesiones de clase basadas en el Aprendizaje Basado en Secuencias Didácticas y el uso del RED y finalmente, se aplicó un *postest* para evaluar la incidencia de las video clases en la población seleccionada. Todo lo anterior, bajo un enfoque mixto, en donde se dieron procesos probatorios, pero también observacionales e interpretativos. Los resultados demostraron que las video clases como RED, contribuyen al mejoramiento de la comprensión lectora en inglés, si se aplican bajo una planeación organizada. Las conclusiones hacen alusión a la importancia de la tecnología en la actualidad y a la relevancia de emprender acciones para lograr que los estudiantes de colegios públicos aprendan una lengua extranjera.

Palabras clave: Comprensión lectora; lengua extranjera; video clases; recurso educativo digital; aprendizaje basado en secuencias didácticas.

ABSTRACT

Reading comprehension is one of the most important skills that a human being should have throughout his life, this, without a doubt, is a decisive factor in the student's school process, hence the importance of undertaking strategies for its continuous improvement from the earliest ages. The objective of this study was to design a didactic strategy based on a Digital Educational Resource (RED) for reading comprehension in English. To this end, an initial diagnosis (pretest) of the group of 30 third grade students was performed, six class sessions weredesigned based on Sequence-Based Learning and the use of the DER and finally, a post-test was applied

¹ Docente de la Escuela Normal Superior del Quindío, Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío y Magister en Recursos Educativos Digitales aplicados a la Educación de la Universidad de Cartagena. natloaiza@ensq.edu.co

² Docente de la Escuela Normal Superior del Quindío, Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío y Magister en Recursos Educativos Digitales aplicados a la Educación de la Universidad de Cartagena. kelortiz@ensq.edu.co

to evaluate the incidence of the *video lessons* in the selected population. All of the above, under a mixed approach, where there were both evidential and observational and interpretative processes. The results showed that *video lessons* as DER, contribute to the improvement of reading comprehension in English, if they are applied under an organized planning. The conclusions allude to the importance of technology today and the relevance of taking action to ensure that students in public schools learn a foreign language.

Keywords: Reading comprehension; foreign language; video lessons; Digital Educational Resource; Learning Based on Didactic Sequences.

Introducción

El uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y los Recursos Educativos Digitales (RED) se han convertido en estrategias innovadoras y eficientes en los ámbitos educativos. En el caso de esta investigación, se usan como herramientas para el fortalecimiento de la competencia lectora en inglés en 30 estudiantes de grado 3° de una institución educativa oficial en la ciudad de Armenia, en el departamento del Quindío. Por otra parte, el aprendizaje de lenguas extranjeras también se ha consolidado como uno de los procesos más importantes en los currículos escolares, debido a la relevancia que tiene en la sociedad actual el hablar más de una lengua.

En ese sentido, el aprendizaje del inglés se ha convertido en un reto para las instituciones educativas y el gobierno desde su Ministerio de Educación Nacional (MEN). Esta, es sin duda, un área importante dentro del currículo, tal como se expresa en el Art. 23 de la Ley 115 de 1994, en donde se establece como obligatoria y fundamental en todos los establecimientos educativos. Por ende, la competencia lectora en inglés, según el MEN (2006) es una de las habilidades más relevantes en el campo educativo, ya que esta, contribuye al desarrollo de las demás competencias, al involucrar sentidos como la audición y la visión para decodificar símbolos e interpretarlos.

De otro lado, en la Escuela Normal Superior del Quindío (ENSQ) se creó una sede con un enfoque bilingüe en 2017. Allí estudian actualmente 190 niños de grado transición a 5°, en donde el medio para el aprendizaje de todas las áreas del currículo es el inglés, sin embargo, pese a las diferentes estrategias empleadas para el fortalecimiento de la comprensión en esta área, los resultados aún se encuentran en niveles literales de competencia lectora. De 46 alumnos de grado 3° de primaria en 2020, el 74%, equivalente a 34 estudiantes se encontraron en un nivel literal de lectura, el 20%, es decir, 9 alumnos, en nivel inferencial y, el 6% igual a 3 niños, nivel crítico.

Por lo anterior, se considera que el problema radica en la falta de estrategias pedagógicas para estimular la lectura en inglés, dado que, algunas de las docentes pertenecientes a la sede Uruguay no son licenciadas en idiomas, algo que influye en la selección, evaluación y aplicación de técnicas para la lectura en inglés. Por otro lado, en ocasiones se tornan las clases tradicionalistas y conductistas, algo que afecta el grado de motivación de los niños y niñas y le quita protagonismo al estudiante como centro de su aprendizaje.

Pero, ¿qué es la comprensión de lectura? ¿Cómo la tecnología incide en el mejoramiento de la misma? Para Ramírez (2009) no se puede universalizar el concepto de lectura, dado que este, no solo tiene que ver con el acto de decodificar información y comprenderla, sino, en procesos más complejos. Por ejemplo, Díaz-Barriga (2010) menciona que leer “es una actividad que implica la construcción de significados en su doble naturaleza: personales y sociales a la vez” (p. 225), por ende, para el autor, leer es un proceso complejo en donde se le da sentido a lo que se lee y que se da en contextos comunicativos, sociales y culturales. Por su parte, Solé (1992) afirma que leer para comprender no es un proceso sencillo, y que, en muchas ocasiones, esta competencia se deja exclusivamente en las instituciones educativas, razón por la cual, la comprensión lectora se convierte en un acto poco reflexivo y

superficial.

Por otra parte, para Díaz-Barriga (2010) existen unos saberes involucrados en la comprensión de textos y tienen que ver con las habilidades discursivas y lingüísticas, las cuales median entre el estudiante y el conocimiento del mundo, además, debe existir previo saber acerca de teorías de lectura, habilidades meta cognitivas, reflexivas, autorreguladoras y por supuesto, conocimiento de estructuras textuales, géneros y cultura. De lo anterior, parte la necesidad de que en los contextos escolares se comiencen a emprender acciones a través de las cuales los estudiantes logren comprender diferentes tipos de textos, con diversos grados de complejidad. Sin embargo, tal como lo señala Díaz-Barriga (2010) “desafortunadamente hoy sabemos por las evaluaciones a gran escala internacionales (PISA) y nacionales, que una importante mayoría de alumnos de escolaridad básica tiene serias dificultades para desarrollar una adecuada comprensión” (p. 227).

Ahora bien, en la actualidad, se considera que la tecnología puede ser una herramienta llamativa e innovadora para crear ambientes de aprendizaje idóneos en todas las áreas del conocimiento. Es por ello que, surge el concepto de Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y posteriormente, las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), estas son, de acuerdo con Ramírez (2020), la combinación entre la tecnología y el conocimiento que se adquiere con el uso de herramientas digitales.

En ese orden de ideas, la enseñanza comienza a verse desde una perspectiva diferente, en donde la alfabetización y competencias digitales se vuelven pilares básicos para los estudiantes y hacen que la enseñanza se adapte a continuos cambios. De esa manera, según Ramírez (2020), se cambia de un modelo clásico a un modelo nuevo de enseñanza. El primero se percibe como estructurado y controlado, mientras que el segundo es flexible y dinámico; en el clásico, priman modelos conductistas y cognitivistas, mientras que, en el nuevo, surge el constructivismo social y el colectivismo. Además, en los modelos clásicos de enseñanza, se nota que el aprendizaje es lineal, prima la memoria sobre la construcción del conocimiento y las clases se centran en el docente, mientras que en el nuevo, apunta al desarrollo del alumno (Ramírez, 2020).

Basados en lo anterior, las TAC según García y Pérez (2015) son esenciales en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), estas, poseen una amplia gama de recursos de enseñanza que promueven el desarrollo de habilidades, competencias y aptitudes en el estudiante. De igual forma, las TAC hacen parte de esas herramientas o equipos electrónicos y material digital que tienen como objetivo despertar la motivación y el interés en el estudiantado, hacia una determinada área. Es por lo anterior, que Ramírez (2020) afirma que las TAC “tratan de orientar las TIC hacia usos formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor” (p. 29).

Por otra parte, en los últimos años han surgido diferentes investigaciones en torno al tema de la incidencia de las TAC en el aprendizaje y el desarrollo de competencias, desde distintas áreas del currículo y contextos escolares, sin embargo, a partir de la búsqueda de la literatura, se pudo evidenciar que a nivel local (Armenia, Quindío) son pocos o nulos los estudios que se han preocupado por ir más a fondo en cuanto a la influencia de la tecnología en las aulas y específicamente, en la comprensión lectora en inglés.

Desde el ámbito internacional, diversos autores han investigado frente a la importancia de las TIC para el mejoramiento de la comprensión lectora en inglés, entre los resultados obtenidos se demuestra una relación estrecha entre los niveles de competencia lectora y la tecnología, así mismo, se evidencia que, al mejorar la comprensión de lectura en la lengua extranjera, se mejora también en la lengua nativa. De igual manera, se demostró que los estudiantes estaban más motivados e interesados en aprender inglés cuando se les presentaban herramientas tecnológicas, algo que les ayudaba a adquirir mejores estrategias de lectura para fortalecer su

competencia (Habok, et al. 2019, León y Recio, 2015, Sánchez et al. 2020).

En el ámbito nacional, las investigaciones encontradas pudieron determinar que las TIC posibilitan al maestro para diseñar y aplicar una gama amplia de actividades y estrategias, y así, dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes; de igual manera, los autores consultados afirman que existe una necesidad de dar respuesta a la problemática de la baja comprensión de lectura, ya que este es un problema que se da a nivel nacional, en las instituciones educativas oficiales especialmente. Por otro lado, también se pudo ver en los resultados, una necesidad de que los docentes sean conscientes de las características de sus estudiantes, quienes son llamados actualmente “nativos digitales” y quienes aprenden de manera diferente, debido al gran número de impulsos que reciben diariamente de la tecnología y las redes sociales (Barrantes y Ruíz, 2016, Buelvas et al. 2017, Miranda, 2017).

Basados en lo anterior, desde el ámbito social, este estudio contribuyó a desarrollar en los 30 niños y niñas de grado 3°, competencias en inglés, las cuales les ayudaran a acceder más fácilmente a condiciones laborales estables a mediano y largo plazo, tal como lo menciona Espinoza (2019) “el inglés es fundamental en la empleabilidad debido a que esta lengua se ha instalado en el mundo como principal elemento de comunicación entre culturas diversas, y con la internacionalización y la globalización” (p. 20). Lo anterior, incide en el mejoramiento de sus niveles de vida, toda vez que el hablar un segundo idioma, genera ventajas sustanciales en el individuo, siendo ellos, los directamente beneficiados del proceso. Desde una perspectiva educativa, aporta una nueva forma de estimular y fortalecer la competencia lectora en niños de entre 7 y 8 años de edad, además, hace una contribución al mejoramiento de las prácticas educativas de los docentes, toda vez que los resultados y las estrategias serán socializadas y discutidas con el equipo de trabajo.

Así mismo, a nivel científico e investigativo, desarrolla competencias investigativas en las docentes, ya que exige por parte de las mismas, unos conocimientos, habilidades y aptitudes para el diseño, aplicación y análisis de los datos recolectados, para lo cual se necesita conocer unos conceptos metodológicos importantes para la realización de proyectos de aula. A nivel digital, esta investigación es relevante dadas las exigencias y retos que en la actualidad enfrenta la escuela, tras la inclusión de las TIC en el que hacer del docente y las características propias de los nativos digitales.

En función de lo expuesto, esta investigación tuvo como objetivo diseñar una estrategia didáctica basada en un RED para fortalecer la competencia lectora en inglés y, para ello, se planteó determinar a través de un diagnóstico inicial las competencias de lectura en esta lengua. Luego, se diseñó seis sesiones de clase que apuntaron al mejoramiento de dichas competencias, se aplicaron las video clases y, finalmente, se evaluó la pertinencia de la estrategia en la población.

Metodología/Desarrollo

Enfoque

El enfoque de la presente investigación es de tipo mixto, debido a que los objetivos planteados en este estudio obedecen a un proceso secuencial y probatorio, pero a la vez, a un proceso observacional e interpretativo de situaciones que se presentan dentro del contexto escolar con respecto a las variables de estudio. En ese sentido, tal como lo presentan Hernández et al. (2014) los métodos mixtos implican la recolección, análisis e integración de datos cuantitativos y cualitativos. En cuanto al modelo, se basa en una investigación-acción pedagógica que tiene como principal fin la comprensión del contexto escolar, la innovación y el mejoramiento de la calidad educativa.

Hernández et al. (2014) sostienen que este tipo de modelo investigativo es el que más se ajusta a las necesidades del contexto educativo y del docente como investigador.

Con relación al diseño de las estrategias de intervención, que en este caso tendrá como producto las *video clases* como RED, estará fundamentado en el Aprendizaje Basado en Secuencias Didácticas (ABSD), las cuales según Tobón et al. (2010), se definen como un conjunto de actividades articuladas que contemplan el aprendizaje y la evaluación, orientadas por un docente, direccionadas a unos objetivos de aprendizaje con la intervención de determinados recursos.

Población y muestra

Con relación a la población, esta corresponde a 174 estudiantes de grado 3° de básica primaria, de la Escuela Normal Superior del Quindío, sin embargo, se seleccionaron 30 alumnos de 3° de la sede República de Uruguay, a través de un método no probabilístico a conveniencia.

Instrumentos

El cuestionario inicial/final o *pretest/postest*, estuvo compuesto por diez preguntas cerradas, divididas en dos niveles: preguntas de nivel literal y preguntas de nivel inferencial. Las primeras cinco preguntas fueron diseñadas para que el estudiante logre abstraer de manera literal, detalles específicos acerca de oraciones sencillas y simples. La segunda parte, consta de cinco preguntas en donde ellos deberán adentrarse a textos cortos y rescatar de allí, la respuesta a interrogantes más profundos y que requieren más análisis del niño o niña.

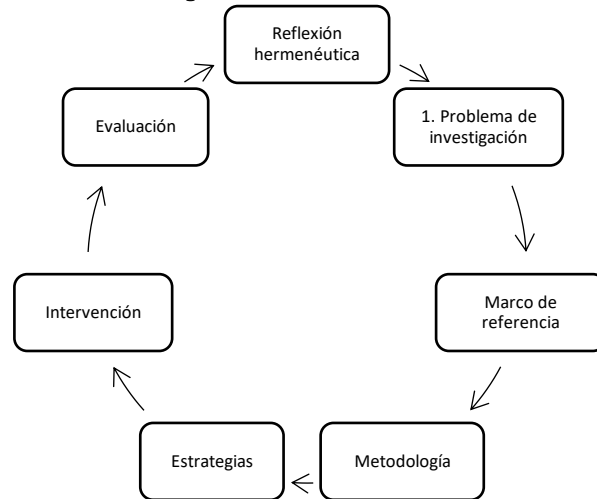
Este cuestionario fue diseñado con base en la literatura planteada en el marco referencial y adaptado de los test *Young Learner English* de Cambridge para el nivel de *Starters* o A1. Allí se hizo una búsqueda exhaustiva por cada una de las preguntas que apuntaban medir la competencia lectora y se seleccionaron y adaptaron las que, a criterio de los investigadores, se ajustaban a los objetivos de este estudio. Por otro lado, el *pretest* fue validado a partir de las concepciones de Supo (2013), quien dio luz a lo que se denomina en esta investigación validación por expertos, donde se pide a tres especialistas en idiomas que determinen, a partir de criterios de suficiencia, pertinencia y claridad, si el instrumento es o no adecuado para aplicarse en la población objeto de estudio. Los resultados entre los tres evaluadores fueron consistentes, por tanto, se consideró viable la aplicación del *test*.

Otro instrumento fue el de evaluación de RED, cuyo objetivo de este instrumento es revisar la pertinencia y eficacia de las seis video clases diseñadas. Para tal fin, se contó con la revisión de dos expertos en educación y tecnología, quienes aplicaron el formato del modelo *Learning Object Review Instrument* (LORI). Este modelo, de acuerdo con Adame (2015), es un instrumento para evaluar objetos de aprendizaje, distribuido en nueve criterios que de acuerdo a la perspectiva del experto y su concepción del Recurso Educativo Digital (RED); permite brindar, en una escala de uno a cinco estrellas, una valoración a cada ítem. Finalmente, se plantó usar el instrumento que se denomina bitácora o diario de campo, ya que se recolectó información valiosa para la triangulación de datos. Este diario de campo se usó durante la aplicación de las seis *video clases*.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

En cuanto al procedimiento de recogida y análisis de datos, se comenzó por el planteamiento del problema identificado y el marco de referencia, en donde están todos los autores y teorías que fundamentan el estudio y los antecedentes nacionales e internacionales encontrados. Después, se definió la metodología, en donde se menciona la población, muestra, muestreo, técnicas de recolección de datos e instrumentos a utilizar. Luego, se planteó las estrategias, la intervención a realizar, la evaluación y la reflexión hermenéutica de la información obtenida, tal como se muestra en la siguiente figura.

Figura 1. Procedimiento

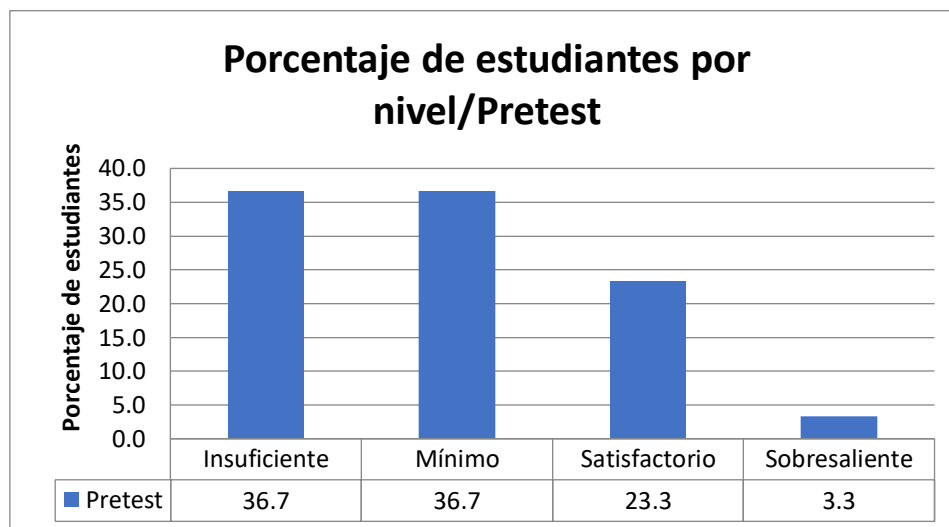


Nota: Elaboración propia.

Resultados y discusión

Los resultados se presentaron desde una perspectiva estadística descriptiva, mostrando la comparación entre los niveles de comprensión lectora en inglés, previo a la implementación de la estrategia didáctica con el RED y el ABSD y, posterior a su aplicación. En la siguiente figura, se muestran los resultados por nivel de comprensión, en donde se ve claramente que el 36.7% de estudiantes se ubican en un nivel insuficiente y mínimo, cada una con el mismo valor, mientras que solo un 23.3% estaban en satisfactorio y un 3.3% en sobresaliente.

Figura 2. Resultados del Pretest

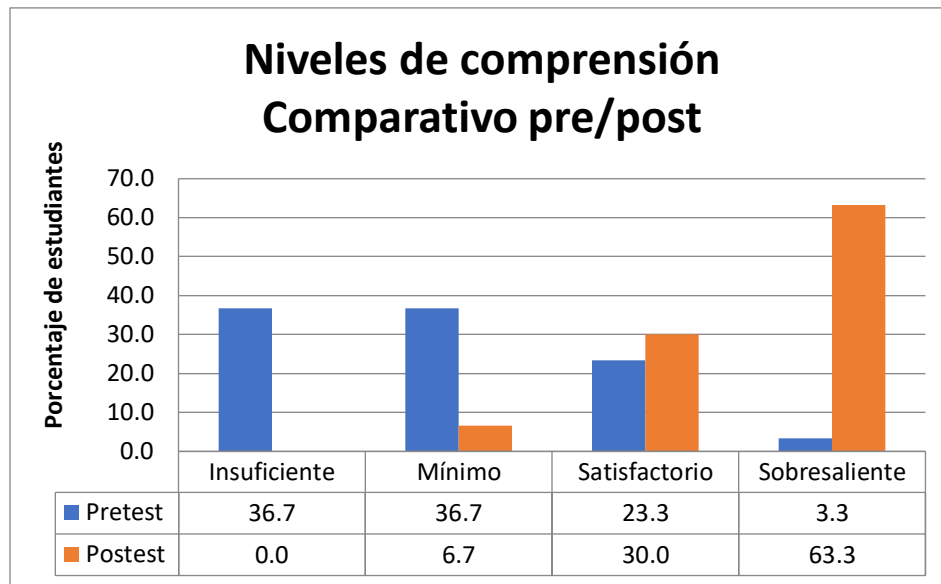


Nota: Elaboración propia.

Posterior a la implementación de las seis video clases, se pudo observar un crecimiento en los niveles de competencia lectora literal e inferencial en los estudiantes de grado 3°. En la siguiente figura se puede ver que, en

el *postest*, 0% de estudiantes estuvo ubicado en nivel insuficiente y tan solo el 6.7% se ubicó en nivel mínimo, lo cual, indica evidentemente que la mayoría de alumnos emigró a los niveles satisfactorios y sobresalientes.

Figura 3. Comparativo entre el pretest y el postest



Nota: Elaboración propia.

Ahora bien, la media que se obtuvo antes fue mucho menor a la que se obtuvo después de la intervención, ello indica que los puntajes obtenidos posteriormente aumentaron, debido a las estrategias didácticas ejecutadas con el uso de la tecnología (*Video Clases*). Por otra parte, algo que vale la pena resaltar, es que el límite mínimo antes de la intervención era muy bajo (1.96%), esto quiere decir que muchos estudiantes tenían puntajes o niveles de comprensión lectora en inglés muy bajos (entre 0 y 2); después se pudo identificar que el límite mínimo comenzó en 6.59%, lo cual indica que los puntajes ascendieron significativamente. En cuanto a la desviación estándar, el hecho de que pasara de un 2,13% en el *pretest* a 1,33% en el *postest*, significa que la mayoría de niños y niñas se ubicaron dentro de la media, es decir, entre el límite mínimo y el límite máximo, algo positivo para efectos de la investigación. Obsérvese que son dos los casos que están por debajo del límite mínimo y dos los que sobrepasan el límite máximo. Por lo anterior, estos cuatro estudiantes son excepciones de la regla.

Figura 4. Desviación estándar



Nota: Elaboración propia.

Basados en lo anterior, se puede concluir de este estudio, que hubo un mejoramiento de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de grado tercero, debido a la aplicación de estrategias digitales como el uso de RED en el aula y la incidencia del Aprendizaje Basado en Secuencias Didácticas.

Discusión y conclusiones

En cuanto al primer objetivo específico, determinar a través de un diagnóstico inicial el nivel de competencia lectora en inglés de los estudiantes de grado tercero de la sede Uruguay, se pudo llegar a diversas conclusiones, que parten desde la perspectiva del estudiante, la labor de los maestros, la institución como tal y la investigación en esencia. En primer lugar, se halló que, de los 30 estudiantes intervenidos, 20 de ellos estaban en los niveles de cero a tres puntos en nivel literal y 24 en nivel inferencial, una cantidad que indicó en su momento que había falencias en la comprensión lectora en inglés, centradas en la falta de habilidades de los estudiantes para comprender la información tanto a nivel literal, como inferencial. Lo anterior se sustenta bajo las premisas de Cervantes et al. (2017), quien menciona que lo primero que se da en un niño es la comprensión literal y que luego, nace la lectura inferencial, en donde ya se pueden hacer relaciones entre los significados de las palabras y las oraciones.

De acuerdo con Díaz-Barriga (2010) existen unos saberes necesarios para comprender un texto y estos, no solo se deben basar en la decodificación de información, sino, en habilidades discursivas y lingüísticas, en el conocimiento que cada niño o niña tiene del mundo, en habilidades meta-cognitivas, el conocimiento de algunos tipos de textos y géneros y en la diversidad cultural. Por ello, en este primer objetivo se vio la necesidad que existía de poder hacer de la comprensión lectora en inglés un verdadero proceso sistemático y de desarrollo de habilidades en los estudiantes. Por ello, se pudo deducir que este grupo de 30 estudiantes de grado tercero, del sector público en Armenia Quindío, evidenció dificultades para comprender textos y descifrar las distintas características del mismo, no solo desde las palabras, como la base fundamental de la lectura, sino, desde la comprensión de oraciones, frases y párrafos que se les brindaron en el cuestionario inicial para la evaluación de su competencia lectora en inglés. Por otro lado, se puede concluir que existe una conexión muy estrecha entre las lenguas, razón por la cual, al evidenciar estas dificultades, todo acto encaminado a su mejoramiento tal como lo menciona Jolibert (1995), puede contribuir al mejoramiento de la lengua nativa, en este caso, el español.

Es por ello que, a partir de la tabulación y análisis de los datos del primer objetivo específico, se determinó la

necesidad que se tenía de comenzar a emprender acciones hacia el mejoramiento de las variables trabajadas en esta investigación (Uso de Recursos Educativos Digitales/Video Clase y Comprensión lectora en inglés). Al plantear las TIC y los RED, como herramienta para potenciar la comprensión en inglés, fue un reto fundamental en este estudio, de allí, partieron esas estrategias de fortalecimiento con los participantes del proyecto, dado que, tanto la tecnología como los idiomas, juegan un rol necesario y vital para el mejoramiento de la calidad educativa y son parte significativa de los avances investigativos en educación en los últimos años.

Para concluir con el objetivo número uno, se puede decir que el poder realizar este tipo de diagnósticos iniciales en las poblaciones seleccionadas, permitió al investigador/docente, conocer de manera profunda, cómo se encuentran los estudiantes frente a la variable o las variables seleccionadas, por tal motivo, se recomienda que cada vez que se desee investigar desde una perspectiva educativa, se realicen unos procesos de conocimiento y reconocimiento del contexto escolar en el que se desenvuelven los participantes -habilidades y competencias- para así, poder diseñar estrategias basadas en la realidad y que verdaderamente apunten a solucionar o satisfacer el problema que se plantea.

Para el segundo objetivo se planteó, diseñar las sesiones de clase del semestre (6 sesiones) que apunten al mejoramiento del nivel de competencia lectora en inglés de 30 estudiantes de grado 3° de la sede Uruguay en el segundo semestre de 2021. Para la estructuración de estas sesiones de clase fue fundamental condensar dentro de un RED, las etapas y características de una secuencia de aprendizaje y, así mismo, cumplir con las características de calidad con que debe contar un recurso educativo para que sea efectivo. Con el fin de validar cada video clase, se sometieron a evaluación por expertos a través del modelo LORI. Esta evaluación arrojó resultados excelentes en cada aspecto observable del recurso, además las recomendaciones dadas por los expertos fueron tenidas en cuenta al momento de su implementación en el aula. Según Adame (2015), es esencial valorar cada uno de los 9 ítems contenidos en el modelo LORI de manera crítica para así determinar su grado de idoneidad y calidad con respecto al objetivo de enseñanza planteado. Además, la autora señala que el resultado general de la evaluación de un RED a través del modelo LORI, representa su grado de utilidad en una práctica pedagógica; no obstante, es decisión del docente hacer uso de determinado RED y así potenciar o demeritar su propia labor educativa.

De otra parte, cada sesión contaba con una secuencia didáctica que marcaba la pauta de los momentos de clase que determinaban las actividades de aprendizaje. Estructurar cada video a manera de secuencia didáctica, con unos objetivos de aprendizaje y etapas específicas de las sesiones, permitió que los RED diseñados tuvieran unos altos estándares de calidad. Así, las secuencias didácticas enriquecieron la estructuración de las video clases, y estas a su vez beneficiaron las prácticas en el aula. Lo anterior concuerda con lo planteado por Farrel (2002), quien afirma que es fundamental determinar las actividades a realizar en cada momento de la clase teniendo en mente el logro de los objetivos propuestos, es decir, el docente decide desde la etapa de planeación, qué actividades y procedimientos llevará a cabo para asegurar el éxito en el alcance de los logros.

De lo anterior se concluye que es fundamental desde el momento de la planeación de clases, plantear objetivos y actividades de aprendizaje coherentes con las necesidades de los estudiantes, dado que esto permite que haya un horizonte claro frente a cada actividad propuesta. Por otro lado, de acuerdo con Díaz-Barriga, (2013), la planeación de una secuencia didáctica avanza en dos líneas paralelas, una es los resultados esperados por los estudiantes y la segunda, qué actividades propiciarán un ambiente de aprendizaje que produzca esos resultados. Así, la definición de unos momentos de las sesiones plasmadas en una secuencia didáctica y trasladados a un RED, tiene ventajas tales como una mejor interacción estudiante-docente, una mayor comprensión de la finalidad de cada actividad y una mayor implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

No obstante, el mayor reto en cuanto a la definición de las actividades de trabajo que permitieron mejorar los niveles de competencia lectora en los estudiantes no se encontraba en la elaboración de las secuencias didácticas, sino en trasladar estas a la estructura de un RED con todas las implicaciones técnicas que conlleva. Bien es sabido que los docentes del sector oficial en Colombia, reciben poca capacitación de parte de los entes gubernamentales en cuanto al manejo de las TIC, diseño de recursos educativos digitales y su manejo en el aula. Para superar esta dificultad, las docentes investigadoras invirtieron muchas horas de búsqueda y selección de las herramientas digitales a utilizar, tales como plataformas educativas, programas y aplicaciones de edición de video, dispositivos de grabación de imagen y audio, imágenes y música de fondo, además del tiempo requerido para aprender a utilizar cada herramienta y, por último, dar con un producto final de buena calidad.

Finalmente, se recomendó tener en cuenta ciertos criterios que son fundamentales al momento de seleccionar o diseñar un RED, estos criterios son la coherencia con los objetivos de aprendizaje, adaptabilidad, usabilidad, calidad, presentación, entre otros; de tal manera que su uso en el aula sea provechoso para las necesidades del contexto educativo donde se presentará. Dado que las tecnologías son una herramienta hoy en día imprescindible en todos los campos, es necesaria una capacitación desde los primeros niveles educativos en cuanto a las competencias y habilidades en el manejo de las TIC de los futuros profesionales, especialmente de aquellos que estarán a cargo de la formación de las futuras generaciones.

En cuanto al tercer objetivo específico de la investigación, se planteó aplicar las video clases en el segundo semestre del año 2021 con los estudiantes de grado 3° de la sede Uruguay. Cabe aclarar que la implementación de cada uno de éstos, contó con un sustento pedagógico a lo largo de las actividades planteadas en las secuencias didácticas. Estas secuencias permitieron tener un norte claro en cuanto a los objetivos de aprendizaje a los que cada sesión apuntaba, tanto para los docentes como para los estudiantes. En los diarios de campo que dan cuenta de las observaciones sobre la intervención pedagógica, se evidenció una evolución en la actitud y aprendizajes de los estudiantes. Al principio, estos temían participar, mientras que a partir de la segunda sesión lo hacían con entusiasmo y confianza. Teniendo en cuenta las premisas de Díaz-Barriga (2013), una buena planeación de clase permite articular las actividades de aprendizaje con actividades de evaluación. Es decir, realizar ambos procesos de forma fusionada de tal manera que, a partir del desarrollo de cada actividad, el docente pueda realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes y del nivel de éxito que dicha planeación está teniendo en el contexto de la clase.

Se puede concluir entonces, que factores como la motivación y la autoconfianza se pueden potenciar en los estudiantes cuando se plantea una secuencia de clase con etapas de rutina y que aun así cuenta con elementos novedosos en cada sesión, tales como actividades y juegos digitales que puedan realizar individualmente y en grupo. Similarmente, Farrel (2002), plantea varios aspectos a tener en cuenta durante la implementación de una clase, tales como la variedad en las actividades (actividades individuales, en pareja, grupales, interacción docente-estudiante), los cambios de ritmo de la clase, variaciones en los niveles de dificultad y finalmente un hilo conductor entre cada actividad que permita una coherencia, todo ello con el fin de mantener al estudiante interesado, motivado y enfocado durante todo el proceso. De acuerdo con Buelvas et al. (2017), la conjugación de texto, imágenes, elementos multimediales y otras herramientas tecnológicas, potencian la atención en los estudiantes lo cual permite un mejor desarrollo de la clase. Los autores además señalan que los educadores actualmente se enfrentan a una generación consumidora de tecnología, lo cual supone el gran reto de comprenderla y utilizarla en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ende, se concluyó que el uso de herramientas digitales desarrolla en los jóvenes nuevos lenguajes adaptables a la sociedad actual y además generan en ellos interés y motivación hacia el aprendizaje, en síntesis, potencian las prácticas de aula.

Por otro lado, al momento de la implementación de las video clases, se encontró la limitación que presentó la modalidad de alternancia educativa por motivo de la pandemia. Como se mencionó, el grupo se encontraba dividido, lo cual supuso implementar cada uno de estos dos veces para cubrir la totalidad de los estudiantes. Este hecho requirió de una mayor inversión en tiempo y ajustes al cronograma de la intervención. Además, a pesar de las diferencias en características y dinámicas de ambos grupos, se esperó dar con resultados positivos similares. Otra de las dificultades a sortear durante la implementación del RED, es la inestable conexión a internet con que cuenta la sede. Por ende, cada video debía ser descargado y almacenado previamente para así ser presentada a los estudiantes sin contratiempos.

Finalmente, se recomendó incluir dentro de cada secuencia o plan de clase el uso de herramientas digitales que sean pertinentes a los objetivos de aprendizaje y que sean de fácil acceso y comprensión para los estudiantes, dado su impacto en aspectos como la atención, el interés, la motivación y el apropiado desarrollo y conclusión de las actividades de aprendizaje. Consecuentemente, es muy importante que el docente prevea las dificultades e imprevistos que podrían presentarse en su contexto educativo para que pueda preparar con antelación las posibles soluciones en cuanto al uso de TIC en su aula, asegurando así la ejecución de una clase con calidad educativa que permita el alcance de las metas planteadas.

Con relación al objetivo específico número cuatro, se planteó evaluar la pertinencia de la estrategia pedagógica para el nivel de competencia lectora en estudiantes de grado 3°. Para tal fin, se utilizó el *postest*, el cual constó de diez preguntas, cinco de nivel literal y cinco de nivel inferencial, cuyo puntaje total fue de diez puntos y se clasificó igual que el *pretest*. A partir de este *postest*, se pudieron evidenciar diferentes aspectos y se pudo llegar a diversas conclusiones y hallazgos. En primer lugar, se concluyó que, a partir de la intervención realizada con el uso de las TIC y el Aprendizaje Basado en Secuencias Didácticas, se puede fortalecer el proceso de comprensión lectora en inglés, tanto a nivel literal como inferencial. Lo anterior ayudó a que los estudiantes alcanzaran procesos psicológicos superiores, a partir de la comprensión de lectura como una actividad social, en donde se da de manera constructiva, comunicativa, situada y estratégica, un sin número de habilidades que dan sentido global al texto y significado a las palabras (Díaz-Barriga, 2010).

Por otro lado, se generaron unas estrategias específicas con el uso de las TIC y la didáctica de la lengua extranjera, las cuales fueron reguladas para el nivel escolar del estudiantado y pudieron encaminarse hacia procesos de prácticas letradas, en donde los niños (lectores) pudieron dialogar con los autores de los textos y el texto en sí mismo (Díaz-Barriga, 2010). En ese sentido, tal como lo expresa Ramírez (2020), los modelos nuevos de enseñanza, centrados en la tecnología, permiten que se puedan conjugar los distintos saberes de otras áreas y elevan la motivación y ventajas del estudiante frente a su propio aprendizaje. Es por ello que, a partir de la evaluación de la estrategia, se pudo analizar que el 6,7% de los estudiantes se mantuvieron en un nivel mínimo de comprensión lectora (una cantidad mínima respecto a la población seleccionada), mientras que, el 30% ascendió a nivel satisfactorio y el 63,3% logró alcanzar nivel sobresaliente. En este objetivo se pudo percibir las concepciones de García et al. (2008), quienes mencionaron las diferencias entre los modelos clásicos de enseñanza y los nuevos (centrados en las TIC). El *postest* mostró que, a partir de la creación de los nuevos ambientes de aprendizaje, se pudieron construir nuevos conocimientos desde perspectivas digitales, sociales y de aprendizaje del lenguaje extranjero.

Además, se demostró que la enseñanza centrada en el desarrollo del alumno, permite darle a este, una posición más activa y autónoma en su proceso de aprendizaje, gestionando así, sus conocimientos y teniendo a su docente como mediador. Además, tal como lo resalta García et al. (2008), este tipo de estrategias, como la de esta investigación que se basan en actividades experienciales y colaborativas, permiten el desarrollo de competencias

y habilidades en el alumno y en el maestro, puesto que es él, quien planea, ejecuta y presenta sus ejercicios, estrategias y actividades. Para terminar, se recomienda que el *postest* sea aplicado de manera física, ya que las edades de los niños de tercero son entre 7 y 8 años, cuando se les presentan los cuestionarios virtuales, pueden tender a confundirse de preguntas si estas no están organizadas de una manera pertinente y adecuada.

También, se recomienda que el *postest* sea aplicado por un docente ajeno a la investigación, tal como se hizo en este estudio, para efectos de mayor confiabilidad en el mismo. Por otro lado, para futuras investigaciones, se recomienda seleccionar una muestra mayor de treinta estudiantes, para verificar si las variables se comportan de igual manera en dicha población o tienden a cambiar los datos significativamente. Finalmente, entre las limitaciones que se presentaron para la aplicación del cuestionario final están, por ejemplo, el hecho de que los estudiantes estaban asistiendo por grupos alternados, razón por la cual, se tuvo que aplicar en dos ocasiones el *test* (primera fecha con 15 alumnos y segunda fecha con los otros 15).

Basados en lo anterior, se hace la relación con el objetivo cuatro, en donde se enlaza la teoría, los hallazgos, el análisis, las conclusiones y recomendaciones con respecto al mismo. Allí se evidenció que la teoría que sustenta el objetivo cuatro es la de Ramírez (2009) y Díaz-Barriga (2009), en cuanto a evaluar la pertinencia de la estrategia pedagógica para el nivel de competencia lectora en estudiantes de 3°. Los hallazgos muestran que en el *postest* hubo una mejoría significativa de la comprensión lectora en inglés y que, aunque hubo dos casos excepcionales, estos pertenecían a características personales de los alumnos. El análisis pudo determinar la incidencia de las TIC y de los RED en el aprendizaje de éstos, en su motivación, interés y participación. Las conclusiones apuntan a reconocer las TIC como parte fundamental del proceso académico y a continuar emprendiendo este tipo de estrategias en las aulas. Se recomienda en primer lugar, aplicar la intervención con grupos de niñas y de niños aparte, para ver si hay alguna diferencia marcada en los resultados con respecto al sexo. Así mismo, se sugiere aplicar la estrategia con dos escuelas, una de carácter privado y otra pública, en donde se pueda ver si aspectos como lo cultural, la familia y el riesgo social afectan el desempeño del alumnado o no.

Referencias Bibliográficas

- Adame, S. (2015). Instrumento para evaluar Recursos Educativos Digitales, LORI. https://www.researchgate.net/publication/281670043_Instrumento_para_evaluar_Recursos_Educativos_Digitales_LORI_-_AD
- Barrantes, M. y Ruiz, A. (2016). *Hacia el fortalecimiento de la comprensión de lectura y la producción escrita en inglés como lengua extranjera en dos IED de Bogotá* [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/13229>
- Buelvas, L., Zabala, C., Aguilar, H. y Roys, N. (2017) Las TICs: estrategia para el fortalecimiento de la comprensión e interpretación textual. *Revista Encuentros*, 15(02), 175-188 DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v15i2.895>
- Cervantes, R., Pérez, J. y Alanís, M. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: caso específico del plantel N° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos de quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 17(2), 73-114. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. Por la cual expide la ley general de educación. Diario Oficial 41.214. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Díaz-Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 17(3), 11-33.

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf>

- Espinoza, A., Veas, C., Gómez, P. y Romero, M. (2019). Inglés para fines específicos para el fortalecimiento de la empleabilidad en estudiantes de educación media técnico profesional en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 15-37. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243158860001/243158860001.pdf>
- Farrell, T. (2002). Clase planning. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 30-39. <https://alnot.com/wp-content/uploads/2019/02/Methodology-%C4%B0n-Language-Teaching.pdf#page=40>
- García, F., Portillo, J., Romo, J. y Benito, M. (2008). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*. Universidad del País Vasco. <http://ceur-ws.org/Vol-318/Garcia.pdf>
- García, N. y Pérez, C. (2015). *Creación de ambientes digitales de aprendizaje*. Editorial digital UNID. <https://carlosvento.iimdofree.com/app/download/10748778571/Creaci%C3%B3n+de+ambientes+digitales+de+aprendizaje.pdf?t=1604070136&mobile=1>
- Habók, A., Magyar, A., y Hui, S. (2019). The effects of EFL reading comprehension and certain learning-related factors on EFL learners' reading strategy use. *Cogent Education*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2019.1616522>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Jolibert, J. (1995). Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática integrada. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 5, 81-92. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Jolibert.pdf
- León, J., y Recio, P. (2015). La lectura en un contexto bilingüe: fluidez y comprensión lectora en alumnos de 1° y 4° de primaria. *Psicología Educativa*, 21(1), 47-53. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.03.002>
- Ministerio de Educación Nacional, (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. Imprenta Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Miranda, A. (2017). *How Reading Comprehension is Affected by Means of ICT in Question-Answer Relationship Strategy in EFL classroom*. [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/31910?show=full>
- Ramírez, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación bibliotecológica*, 23(47), 161-188. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v23n47/v23n47a7.pdf>
- Ramírez, A. (2020). *Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como herramienta didáctica en la gestión formativa del estudiante de Medicina*. [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/20114/1/2020_Tecnologias_Aprendizaje_Conocimiento.pdf
- Sánchez, M., Pérez, J. y Pérez, M. (2020). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la comprensión lectora: tendencias. *Revista Conrado*, 16(72), 376-386. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000100376
- Solé, L. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó-ICE. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento – La guía para validar un instrumento en 10 pasos*. Biblioteca Nacional del Perú. http://www.cua.uam.mx/pdfs/coplavi/s_p/doc_ng/validacion-de-instrumentos-de-medicion.pdf
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson educación. <http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf>