

El Blog como herramienta interactiva para el desarrollo de habilidades lectoras en lenguas extranjeras*

Leonora Salazar

Facultad de Humanidades y Educación, Departamento de Idiomas Modernos. Universidad del Zulia.

Judith Batista

Facultad de Ingeniería, Departamento de Dibujo y Enseñanzas Generales, Cátedra Inglés Técnico. Universidad del Zulia.

Eugenia Di Bella

Facultad de Arquitectura y Diseño, Departamento de Teoría y Práctica de la Arquitectura y el Diseño. Universidad del Zulia.

Resumen

La investigación se planteó demostrar las ventajas del blog como herramienta interactiva para el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Bajo un enfoque cuali-cuantitativo se analizan teorías relacionadas con la lectura y el uso de recursos tecnológicos en contextos educativos. De los resultados arrojados por la muestra, se concluye que el blog constituye un nuevo canal de comunicación en la didáctica de lenguas extranjeras que propicia intercambios sincrónicos y asincrónicos entre pares y el docente y facilita la extracción de aspectos textuales relevantes para la comprensión lectora como el tópico, la idea principal y secundarias.

Palabras clave: Blog, habilidades de lectura, aprendizaje de lenguas extranjeras.

* Este artículo forma parte del Programa de Investigación CH-0552-10: "Tecnologías de información y comunicación en el desarrollo de habilidades de lecto-escritura", subvencionado por el CONDES-LUZ.

Blogs as Interactive Tools for Developing Foreign Languages Reading Skills

Abstract

This article intends to demonstrate the advantages of using blogs as interactive tools for developing reading skills among students of English as a foreign language. From a quali-quantitative perspective, theories related to reading and the use of technological resources in educational contexts were analyzed. Results derived from the sample showed that blogs become a new communication channel for foreign language teaching that fosters synchronic and asynchronic exchanges among peers and teachers and facilitates the recognition of textual aspects that are relevant for reading comprehension, such as the topic, main and secondary ideas.

Key words: Blog, reading skills, foreign language learning.

1. Introducción

El advenimiento y desarrollo vertiginoso de la era informática ha permeado todas las áreas del quehacer humano y por ende la educación. La utilización de los recursos tecnológicos en el ámbito educativo es cada día mayor, contribuyendo a que los usuarios experimenten cambios importantes en la manera de ser y aprender. En lo que respecta al ser, los individuos de esta era tecnológica tienen la posibilidad de obtener información de toda índole; comunicarse de manera sincrónica y asincrónica con usuarios distantes; realizar transacciones comerciales y financieras de manera virtual, dejando atrás las coordenadas temporales y espaciales que caracterizaban su cotidianidad.

En consecuencia, se han convertido en sujetos más participativos de las constantes y aceleradas transformaciones por las cuales atraviesa, de manera progresiva, la sociedad postmoderna actual. Tal ha sido esta influencia que, no en vano, autores como Ballester (2005) catalogan la presente era como la tercera revolución humana.

En relación con el aprender, la versatilidad de los recursos derivados de la tecnología informática ha hecho posible su incorporación en los procesos educativos con miras a facilitar y ampliar la capacidad tanto de enseñar como de aprender mediante procedimientos más interactivos. Esta manera de proceder en el ámbito educativo ha transformado la concepción del discente, pasando de un sujeto receptor-pasi-

vo de conocimientos a uno más activo y constructor de saberes. Su rol protagónico dentro de esta construcción le permite autogestionar su propio ritmo de aprendizaje con la ayuda de entornos virtuales.

En el caso específico de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, los recursos informáticos representan una valiosa alternativa para el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas. La capacidad de dichos recursos para promover e incentivar el intercambio de información, a través de nuevos canales, se convierte en una inminente ventaja para las prácticas discursivas en los escenarios de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros.

Dentro de la amplia gama de los recursos tecnológicos derivados del internet, se encuentra el blog el cual constituye una herramienta invaluable para reforzar los aprendizajes adquiridos en el aula, incluyendo la comprensión lectora en idioma inglés. Esta herramienta ofrece al aprendiz la posibilidad de compartir imágenes, sonidos y textos en este idioma para su análisis, mediante la interacción crítica y reflexiva con sus pares y con el profesor. De esta manera, se abre un espacio virtual tanto para la adquisición y transformación de su conocimiento lingüístico como para su actualización científico-técnica acerca de los últimos adelantos que se producen en su área de especialización,

los cuales, en la mayoría de los casos, son difundidos en inglés.

Sin embargo, a pesar de las ventajas que ofrece el blog como medio interactivo para la lectura de textos en inglés, se observa con preocupación que su implementación para que cumpla con este objetivo no ha sido aprovechada en su máxima expresión. Esta actitud puede generarse, según lo afirman Berrocal y col. (2006:26), "bien por el temor del docente de lenguas a ser sustituido por una máquina o bien por el tiempo que demanda responder a las inquietudes de los estudiantes en todo momento; tiempo este que no se considera dentro de la carga docente". A simple vista, pareciera que estos autores no se han percatado del carácter complementario para el refuerzo lingüístico y de alfabetización digital que esta herramienta proporciona.

En atención a la afirmación emitida por Berrocal y col. (2006), la presente investigación se planteó como meta demostrar las ventajas que ofrece el blog como herramienta interactiva para el desarrollo de habilidades lectoras de textos escritos en inglés. Para alcanzar esta meta, el estudio se fundamentó en los principales aportes teóricos que versan sobre la didáctica de la lectura en lenguas extranjeras y el blog como herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en entornos virtuales. Los basamentos teóricos referenciales

que giran en torno este objetivo y sustentan la investigación se describen a continuación.

2. Basamentos teórico-referenciales

2.1. La lectura en inglés

Antes de definir la lectura en una lengua extranjera, que en este caso en particular se trata del inglés, es preciso aclarar el concepto de lectura en términos generales. De la amplia bibliografía existente acerca de la definición de la comprensión lectora, la mayoría de los autores coinciden en que se trata de un proceso de comunicación que tiene lugar entre un escritor y un lector, en el cual ambos interactúan compartiendo un mismo sistema de signos de la lengua (Goodman, 1986; Argüelles, 2003; Rumelhart, 2004; Castillo, 2005; Tabash, 2010). El escritor utiliza determinadas estrategias para organizar y expresar sus ideas mientras que el lector también aplica ciertas estrategias para comprender al escritor, extraer la información del texto y reconstruir las ideas.

En este sentido, González (2008) concibe la tarea de comprensión textual como un proceso en el cual el sujeto construye en su mente un texto coherente que coincide con las intenciones del autor original y en esta empresa, el lector controla sus procesos mentales a fin

de activar sus experiencias previas, realizar inferencias, guiar su atención y elaborar un nuevo modelo de conocimiento. La afirmación de esta autora involucra poner en juego todas las capacidades intelectuales, volitivas y afectivas del lector dentro del proceso de comprensión textual.

En lo que se refiere a la comprensión del mensaje escrito en inglés, además de las estrategias y capacidades mencionadas, se suman estrategias de otra índole vinculadas a la adquisición y decodificación de la lengua extranjera. Las de adquisición involucran actividades utilizadas por el alumno para manipular y asimilar el componente lingüístico que apuntan hacia el proceso de comprensión del mensaje escrito y a las actividades cognitivas. Estas actividades se relacionan con tareas tales como conocer, recoger, organizar y utilizar el conocimiento. Están dirigidas al procesamiento del léxico, la proposición, la microestructura textual, la macroestructura textual y la superestructura textual (González, 2008).

Por otro lado, las estrategias de decodificación se refieren a la transferencia de los significados de elementos lexicales, estructuras sintácticas y funciones discursivas en inglés al idioma castellano. Si bien no involucran procesos inferenciales, el alumno debe tomar una serie de decisiones correctas a fin de expresar coherentemente la información

textual. Para ello, deberá tener contacto con la información referida a los elementos lingüísticos del idioma inglés seleccionados para trabajar y transferir esa información al contexto de su tarea de comprensión.

En relación con el contexto, el material de lectura que se utiliza para los cursos de inglés con fines específicos, como es el caso particular de esta investigación, además de tratar tópicos de la especialidad debe cumplir con ciertas características para que el texto a procesar resulte motivante y relevante para el estudiante. En este sentido, se utiliza siempre material auténtico, escrito por y para hablantes nativos cuyo vocabulario tenga un grado de dificultad ligeramente superior al nivel de conocimiento del idioma que posea el aprendiz (Krashen, 2006).

2.2. La comprensión lectora en los cursos de inglés para Ingeniería de Petróleo

El objetivo del programa de Inglés Técnico de la Escuela de Petróleo tiene como fin: "enseñar al estudiante a desarrollar la destreza de lectura en textos de su especialidad, escritos en inglés, mediante la extracción de información relevante y específica" (Programa de Inglés Técnico, 1998:1). El procedimiento que se sigue en cada una de las sesiones de clase de estos cursos incluye tres tipos de actividades, a saber, actividad

pre-lectora, lectora y post-lectora. Como actividades pre-lectoras, se utilizan la activación de las expectativas del aprendiz acerca del texto, se realizan predicciones, se adivinan palabras clave, entre otras, que le ayudan al lector a reactivar los conocimientos previos sobre el tema que va a ser tratado en la lectura. Ello con el fin de asegurar que los estudiantes tengan suficiente vocabulario, elementos gramaticales e información para procesar el texto.

Para la actividad de la lectura, se emplea otro tipo de técnicas como *scanning* y *skimming for the main ideas* las cuales involucran una lectura rápida para la búsqueda de información específica y general respectivamente. Estas técnicas son aplicadas para detectar el tópico de la lectura, la idea principal y las secundarias. Detectar el tópico implica reconocer qué asunto trata un párrafo, un texto o un capítulo y puede estar constituido por una palabra o un grupo de palabras que dentro de la oración forman una unidad. El tema central, muchas veces, se presenta al comienzo y está presente prácticamente siempre (Aulls, 1990).

Por su parte, la idea principal, puede ser definida como un enunciado general que indica al lector lo más importante que el escritor presenta para explicar el tópico. Según Aulls (1990), la idea principal incluye más información que la contenida en la palabra o frase que representa el tema del texto y aparece

en cualquier punto del texto. Puede estar formulada de manera explícita o implícita. En este último caso, el lector debe elaborarla encontrando la relación dominante en la información.

La búsqueda y comprensión de este tipo de información, como lo es el tópico, la idea principal y secundarias, amerita, según van Dijk y Kintsch (1983), la construcción de una macroestructura textual la cual se lograría a partir de la aplicación de macrorreglas de supresión, generalización y construcción.

Dichas reglas, según estos autores, son también reglas de reducción y organización de la información e implican no sólo distinguir la información importante de la secundaria o irrelevante, sino también jerarquizar la información relevante para poder organizarla y relacionarla. Para Kintsch (1998) ese conocimiento que se adquiere y se mantiene en la memoria es almacenado como esquemas, que han sido formulados como estructuras de conocimiento que se acopian en la memoria.

Como puede observarse, la extracción y comprensión del tópico, la idea principal y las secundarias no es una tarea fácil y según el esquema que presentan van Dijk y Kintsch (1983), dependen de dos tipos de variables que se relacionan con el lector y con el texto. Las primeras se refieren al rol de los esquemas de conocimiento del sujeto ya sea sobre el tema del discurso (esquemas de conteni-

do) o sobre lo lingüístico discursivo (esquemas formales) (Carrell y Eisterhold, 1992). Entre las segundas, se podrían mencionar la existencia en el texto de frases temáticas o de una frase que exprese la idea principal del párrafo o pasaje, la posición de la información principal, la presencia de señales textuales que indiquen las relaciones entre las ideas, entre otras, lo cual facilitaría la construcción de la macroestructura textual que mencionan van Dijk y Kintsch (1983).

Ambos tipos de variables son clave para la elaboración de la idea principal por el lector, si se considera que la comprensión de la misma no comienza con la sola identificación de información importante en el texto, sino que se inicia antes, en los procesos de actualización de esquemas de conocimiento del mundo y del tema por parte del lector. A lo anterior se suman los recursos lingüísticos que el autor ha usado para transmitir el significado del texto.

Algunos autores interesados en la problemática sobre la comprensión de la idea principal (Cunningham y Moore, 1990, Vidal-Abarca, 1991; Alonso Tapia y col., 1992; Sánchez, 1993) dan cuenta de una serie de actividades (buscar una palabra clave, identificar una frase temática, indicar el tema de un párrafo, distinguir información principal y secundaria, entre otras) que ayudan al reconocimiento de la información importante en el texto y por

ende a la comprensión de la idea principal.

En el caso concreto de la Escuela de Petróleo, los estudiantes aprenden a reconocer el tópico de textos escritos en inglés mediante una lectura rápida del título, subtítulo, primer párrafo, primera oración de los párrafos intermedios, y último párrafo. Esta tarea en ocasiones resulta difícil para dichos aprendices pues no se percatan de que los encabezados son usualmente de dos formas: proporcionan información acerca del tema principal o simplemente son diseñados para captar la atención del lector, tal como lo afirman Wegmann y Knezevic (2002).

En cambio, para localizar y luego redactar la idea principal del texto se requiere de un trabajo más laborioso que involucra descubrir el punto de vista del autor quien se vale de un número de argumentos soportados por detalles que ayudan a aclararlos. Los argumentos constituyen la idea principal, derivada del tópico de la lectura, mientras que los detalles son considerados como ideas secundarias. La diferenciación entre la idea principal y las secundarias frecuentemente no es muy clara porque necesita que se hagan inferencias acerca de lo leído (Wegmann y Knezevic, 2002). Esta última tarea constituye un complejo proceso de elaboración mental de orden superior.

Las ideas secundarias proporcionan detalles para descubrir y

apoyar la idea principal del párrafo y pueden estar representadas por hechos, detalles, ejemplos, entre otros, que revelan el cómo, cuándo, dónde, por qué, cuánto o cuántos. Al localizar la idea principal y los detalles secundarios, los alumnos entienden los puntos que el autor trata de expresar y al identificar las relaciones entre éstos, incrementará la comprensión del texto.

Los detalles de apoyo son los hechos e ideas que explican o prueban la oración o idea principal y proporcionan más información acerca del tema o tópico. No son tan generales como la idea principal y ayudan al lector a entenderla más (Wegmann y Knezevic, 2002).

Sobre la base de la experiencia docente, dedicada a la enseñanza de la comprensión lectora de textos científicos en inglés en entornos presenciales, se puede afirmar que esta tarea, que consiste en la búsqueda y extracción del tópico, idea principal y secundarias, genera muchas veces desmotivación en el aprendiz y pérdida de interés por la lectura. Por un lado, porque tienen que comprender textos científicos de su área disciplinar, en un idioma que no dominan y temen equivocarse al exponer sus ideas acerca de estos componentes textuales. En segundo lugar, porque extraer este tipo de información les resulta difícil incluso a los angloparlantes (Trimble, 1985).

De allí que se propongan otras alternativas basadas en entornos virtuales cuyo éxito, en cuanto a la motivación y despertar el interés en el aprendiz, dependerá del monitoreo constante y de la enseñanza y entrenamiento sistemático de distintas estrategias que apunten tanto a la construcción de significados como al proceso de comprensión en los distintos niveles textuales. Tal alternativa se explica brevemente en la sección siguiente.

2.3. El blog como recurso para la enseñanza de la lectura en inglés

Los *blogs* constituyen una herramienta ideal para ser utilizados en un curso de enseñanza de lengua extranjera ya que brindan la posibilidad de una comunicación asincrónica auténtica (Cuestas, 2009). Según Cuestas, los alumnos, a través del blog, escriben y publican sus trabajos no con el único fin de que sean leídos por el docente y para ser evaluados en sus competencias, sino para un público auténtico más amplio que incluye al docente, pero también a sus pares, familias, compañeros de otros cursos y la sociedad en su conjunto, de acuerdo con las restricciones de acceso que tenga el blog.

Es precisamente esta interacción con una audiencia real la que contribuye a motivar a los alumnos a ejercitar la diversidad de estrategias lectoras para poder comprender los textos y poner mayor esfuer-

zo a fin de comunicarse mejor, realizando comentarios sobre cada una de las lecturas asignadas. Esta herramienta permite, además, promover la reflexión personal y social, facilitar la retroalimentación crítica y propiciar el debate, ampliando así su conocimiento y sus fuentes de información.

En lo que concierne a la retroalimentación, Navarro (2005) plantea ciertas condiciones para que ésta mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea. En primer lugar, se debe señalar y corregir inconsistencias (vacíos, errores) del proceso gradual de conocimiento, con la puesta en marcha de actividades de remedio o recuperación. Asimismo, debe reforzar el aprendizaje (al conocer los resultados o las notas de las pruebas), ofrecer precisión en la información que se necesita ajustar, dar continuidad para mejorar el desempeño de los estudiantes y plantearse cómo proceder en la estrategia formativa para que posteriormente el estudiante, al caer en cuenta del vacío o error, desarrolle habilidades cognitivas de pensamiento crítico.

En torno a las ventajas que ofrecen los blogs en el contexto educativo, Santamaría (2005) menciona las siguientes: (i) contribuyen a la alfabetización digital, (ii) permiten desarrollar distintas variedades de escritura (en cuanto a géneros y niveles de complejidad por ejemplo), (iii) generan nuevas formas de aprender y (iv) son herramientas

colaborativas que incrementan la cohesión del grupo y la interacción docente-alumno, alumno-alumno.

Se trata de un diálogo didáctico mediado, como lo denomina García Aretio (2002), que tiene lugar a través de los materiales, las experiencias, retroalimentaciones, autorregulaciones y transferencias. El alumno conversa con el docente/tutor e interactúa con el material a través del blog, lo cual lo convierte en una herramienta relevante en todo el proceso de lectura, ya que viabiliza los aprendizajes del alumno en el marco de esta modalidad virtual. El alumno, a su vez, deberá desarrollar estrategias para un uso eficiente de las mismas.

El estudiante que se enfrenta al aprendizaje de la comprensión de textos en inglés en un entorno virtual debe conocer todos los aspectos involucrados en el proceso y aplicar las estrategias para gestionar exitosamente su tarea. De acuerdo con los objetivos, características y tipo de actividades a realizar, será él quien seleccionará y empleará las que considera más relevantes a cada situación, siendo responsable de su propio aprendizaje. Para ello, actuará estratégicamente al inferir significados de términos desconocidos relacionándolos con el tema y/o con sus conocimientos previos, al reorganizar la información textual según sus esquemas de conocimiento, al vincular coherentemente porciones de información, al desarrollar

su pensamiento crítico sobre una temática y, además, al regular todo su proceso cognitivo y las motivaciones y emociones que pone en juego, entre otras.

Para el caso de los estudiantes sujetos a estudio en esta investigación, las dos áreas comprometidas en el aprendizaje de la comprensión lectora en inglés, a saber, la decodificación de la L2 y la comprensión lectora, deben ser abordadas en forma explícita. El objetivo del curso es no sólo proveer información sino, principalmente, guiar al alumno en el proceso lector y estimularlo en la autogestión de sus aprendizajes.

3. Metodología del estudio

3.1. Tipo y diseño de investigación

En función del objetivo perseguido por este estudio y dadas las fuentes utilizadas para su alcance, la investigación se caracteriza por poseer un enfoque cuali-cuantitativo según la óptica de López y Sandoval (2003). Para estos autores, cuando existe la intervención del investigador durante el proceso y el conocimiento de los sujetos cambia gracias a dicha intervención, entonces el estudio se define como cualitativo. Esta situación ocurrió dentro del contexto de esta investigación, en una de las etapas de las tareas asignadas, de allí su carácter cualitativo.

Desde el punto de vista cuantitativo, la hipótesis se centra en las ventajas que ofrece el blog como recurso didáctico y complementario para reforzar la comprensión de la lectura en inglés. Dicha hipótesis se comprueba y describe a través de datos tangibles apoyándose en la bibliografía revisada. En este marco cuantitativo, la investigación se corresponde con los estudios descriptivos y documentales con un diseño también descriptivo y bibliográfico (Hernández y col., 2006).

3.2. Muestra

La muestra de esta investigación estuvo conformada por sujetos y documentos. En lo que respecta a los sujetos, se contó con una fuente viva de experimentación representada por 25 estudiantes pertenecientes a la Escuela de Petróleo de la Facultad de Ingeniería de LUZ. Los documentos, por su parte, se constituyeron en 10 párrafos relacionados con el metalenguaje y tópicos de la especialidad contenidos en un texto, extraído de la Revista *Journal of Petroleum Engineering* (2001), que trata sobre el Preventor de Reventones (*Blowout Preventer*), cumpliendo así con la característica de relevancia, motivación y autenticidad establecidas por Krashen (2006). Para efectos de esta investigación sólo se reportan los resultados obtenidos de uno de estos párrafos, el cual representa la muestra del estudio em-

prendido y que se presenta seguidamente.

Vale aclarar que la selección de esta muestra, aún cuando no parezca significativa, obedeció a que el comportamiento estudiantil observado durante las distintas etapas que exigía la completación de la actividad asignada, como tarea interactiva, fue similar para cada uno de los diez párrafos que contenía el texto.

3.3. Procedimiento exigido para el desarrollo de la tarea

El procedimiento exigido para el desarrollo de la tarea se pautó en tres etapas. Dicha tarea requería extraer del texto de la especialidad, previamente suministrado a los estudiantes a través del blog de la cátedra, el tópico, la idea principal y las ideas secundarias. En la primera etapa, los estudiantes hicieron pública sus respuestas teniendo la oportunidad de discutir y aceptar los comentarios de sus pares, bajo la supervisión del docente. En la segunda, ocurrió la intervención docente, la cual consistió en preguntas de retroalimentación para que los errores cometidos fueran revisados por la muestra y de esta manera consignaran la respuesta definitiva en la tercera etapa de evaluación de los resultados. Este procedimiento reveló el enfoque de proceso adoptado para la ejecución de la tarea y sus correspondientes subtarefas.

4. Resultados de la evaluación interactiva

Tal como se mencionó anteriormente, los estudiantes tuvieron dos oportunidades para poder construir y reconstruir sus respuestas. Los resultados arrojados en el primer intento se muestran en el Gráfico 1, a continuación.

El Gráfico 1, muestra que de los 25 estudiantes, sólo 20 acertaron el tópico de la lectura, 8 la idea principal y 8 las ideas secundarias, lo cual se corresponde con los planteamientos hechos por Wegmann y Knezevic (2002) referidos a la dificultad para establecer la diferenciación entre la idea principal y las secundarias pues se necesita hacer inferencias acerca de lo leído. Estos resultados disponibles al público, fueron sometidos a la discusión, tipo foro, por el resto de los estudiantes quienes al emitir sus comentarios acerca de la respuesta dada por sus compañeros, cambiaron su manera de pensar y emitieron los resultados que se presentan en el Gráfico 2.

Las respuestas emitidas en la segunda oportunidad variaron notablemente. Del total de la muestra sometida a estudio, 24 sujetos identificaron correctamente el tópico mientras que 15 lograron reconocer la idea principal y 13 las ideas secundarias. Esto sin contar aún con la retroalimentación ofrecida por el docente, cuya intervención influyó en los resultados finales que se exponen en el Gráfico 3.

Como puede apreciarse en el Gráfico 3, la cantidad de respuestas emitidas en torno a las destrezas lectoras para la extracción de información alcanzaron niveles superiores en comparación con las dos etapas anteriores. En este sentido, el total de la muestra logró identificar exitosamente el tópico de la lectura el cual se refería al concepto del preventivo de reventones. En lo que atañe a la idea principal del párrafo, la cual se centró en las principales definiciones asociadas a dicho preventivo, 23 estudiantes respondieron favorablemente y 22 hicieron lo propio con respecto a las ideas secundarias. Vale acotar que para la re-

Gráfico 1.
Respuestas iniciales suministradas por la muestra.

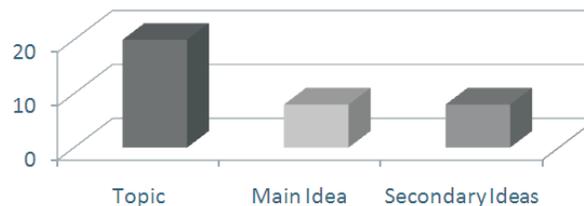


Gráfico 2.
Respuestas intermedias a partir de la interacción con los pares

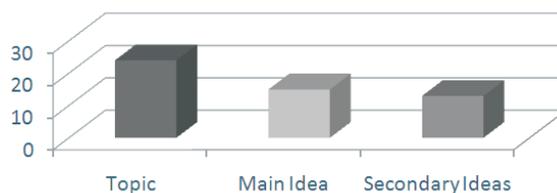
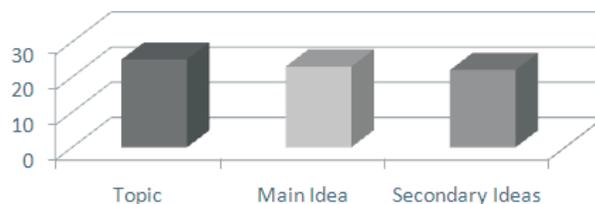


Gráfico 3.
Respuestas posteriores a la retroalimentación docente



troalimentación ofrecida se siguieron las condiciones expuestas por Navarro (2005), relacionadas con el señalamiento de las inconsistencias para que la muestra pusiera en marcha las actividades de remedio o recuperación, ajustara su desempeño y desarrollara habilidades cognitivas de pensamiento crítico sobre el texto suministrado.

Conclusiones y Recomendaciones

La implementación del blog en el contexto de un curso de inglés con propósitos específicos para estudiantes de Ingeniería de Petróleo de la Universidad del Zulia resultó ser una experiencia que corroboró la eficacia de esta herramienta como

un recurso didáctico que sirve para complementar los conocimientos adquiridos dentro del aula. Dicha eficacia viene dada por constituirse en un nuevo canal de comunicación a través del cual los sujetos pudieron mantener intercambios sincrónicos y asincrónicos tanto con sus pares como con el docente, tal como se evidenció en las distintas etapas de esta investigación.

Los datos recabados permitieron resumir las ventajas que ofrece el blog en términos generales así como en el contexto de la enseñanza de la lectura en un idioma extranjero:

- Incrementó el interés y la motivación de los estudiantes hacia la estrategia de comprensión lectora propuesta.

- Facilitó la extracción de información relevante, relacionada con el tópico, las ideas principales y secundarias, información que pudo ser compartida con los pares y con el docente, contribuyendo así con la adquisición de nuevos conocimientos y la construcción de saberes de manera sistemática.
- Evitó el temor a equivocarse dado que el solo hecho de saber que sus respuestas no iban a ser evaluadas cara a cara les proporcionó mayor libertad para expresarse en la lengua extranjera en un ambiente libre de presiones tanto temporales como presenciales.
- Se produjo una retroalimentación efectiva por parte del profesor atenuando así las dificultades vinculadas con la atención individual, lo cual se torna decisivo en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Adicionalmente, los resultados arrojados demostraron que el factor tiempo no significa un obstáculo para poner en práctica los recursos derivados del internet como el blog. De acuerdo con las etapas desarrolladas, el tiempo dedicado por el docente se limitó sólo a una intervención. Esto contradice lo afirmado por Berrocal (2005) quien plantea este factor como una de las desventajas de este recurso interactivo.

Como corolario de lo anterior se confirma, entonces, que existen poderosas razones para aprovechar las posibilidades de innovación metodológica que ofrece esta herramienta derivada del internet. En consecuencia, se recomienda adoptar una postura didáctica menos tradicional a fin de dar cabida a recursos tecnológicos que permitan al aprendiz ampliar el conocimiento de vocabulario y estructuras, desarrollar y/o fortalecer estrategias de lectura para extraer y comprender aspectos primordiales sobre la macroestructura textual como el tópico, la idea principal y las ideas secundarias del texto.

Referencias Bibliográficas

- ALONSO TAPIA, J.; CARRIEDO, N. y GONZÁLEZ, E. (1992). **Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación**. C.I.D.E. Madrid.
- ARGÜELLES, Juan (2003). **¿Qué leen los que no leen?** Paidós. México.
- AULLS, M.W. (1990). Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales. En: J.F. Baumann, (Ed). **La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula**. Visor distribuciones. Madrid. pp. 101-131.
- BALLESTER FERNÁNDEZ, José Manuel (2005). **La sociedad del conocimiento y las TIC**. Editorial Bermart. Madrid.

- BERROCAL, Viviana; CARRILLO, Gilma; ARAYA, Martha y CALVO, Roxana (2006). **Uso del Blog en Educación a Distancia**. Disponible en: <http://www.slideshare.net/gilmacarvi/uso-del-blog-ventajas-y-desventajas> Fecha de consulta: 10-01-11.
- CARRELL, P.L. y EISTERHOLD, J.C. (1992). Schema theory and ESL Reading pedagogy. En P.L. Carrell, J. Devine, D.E. Eskey. (Ed). **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge University Press. Cambridge.
- CASTILLO, A. (2005). **Historia mínima del libro y la lectura**. Editorial Siete Mares. Madrid.
- CUESTAS, Anahí (2009). **El aprendizaje fuera del aula: de la lectura extensiva al blog**. Disponible en: <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/n5/cuestas> Fecha de consulta: 12-01-11.
- CUNNINGHAM, J.W. y MOORE, D.W. (1990). El confuso mundo de la idea principal. En J.F. Baumann, (Ed). **La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula**. Visor distribuciones. Madrid. pp. 13-28.
- GARCÍA-ARETIO, L. (2002). **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Editorial Ariel. Barcelona.
- GONZÁLEZ DE DOÑA, M.; MARCO-VECCHI M. J.; MARGARI, V. y URET, L. (2008). **Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD**. Revista de Educación a Distancia, número 20. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/20>. Fecha de consulta: 20-04-11.
- GOODMAN, Kenneth (1986). **What's whole in whole language**. Heinemann. Portsmouth.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2006). **Metodología de la investigación**. 5ta. Edición. McGraw-Hill Interamericana. México.
- JOURNAL OF PETROLEUM ENGINEERING (2001). **The blowout preventer: Functions and main characteristics**. Volúmen 4, Enero-Junio.
- KINTSCH, W. (1998). **Comprehension: A paradigm for cognition**. Cambridge University Press. Cambridge.
- KRASHEN, Stephen (2006). **The power of reading**. Heinemann y Westport. Portsmouth.
- LÓPEZ, N. y SANDOVAL, L. (2003). **Métodos y Técnicas de la investigación cuantitativa y cualitativa**. Disponible en: www.feriacyt.com. Fecha de consulta: 12-04-11.
- NAVARRO, Jaén (2005). **Un sistema de estudios para el campus universitario**. En: Fundación Universitaria Católica del Norte (Comp.) **Educación virtual: reflexiones y experiencias**. Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín. pp. 48-71.
- PROGRAMA DE INGLÉS TÉCNICO (1998). Universidad del Zulia. Facultad de Ingeniería, Departamento de dibujo y Enseñanzas

- Generales, Cátedra Inglés Técnico. Maracaibo. Zulia.
- RUMELHART, David (2004). Toward an interactive model of Reading. En: Ruddell, R. y Unrau, N. (Eds.). **Theoretical models and processes of reading**. IRA. Newark. Pp. 1149-1179.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993). **Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión**. Santillana. Madrid.
- SANTAMARÍA GONZÁLEZ, F. (2005). **Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías web: weblogs, redes sociales, wikis, web 2.0**. Disponible en: <http://psicologiasocial.uab.es/juan/index.php?option=com> Fecha de consulta: 6-05-11.
- TABASH, N. (2010). La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión y de expresión escrita. **Lenguas Modernas**. 12, 211-239.
- TRIMBLE, L. (1985). **Discourse Analysis for Second Language Teaching**. Oxford University Press. Oxford.
- Van DIJK, T.A. y W. Kintsch (1983). **Strategies of discourse comprehension**. Academic Press. New York.
- VIDAL-ABARCA, E. (1991). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. **Revista Infancia y Aprendizaje**. 49, 53-71.
- WEGMANN, B. y KNEZEVIC, M.P. (2002). **A content-based reading book**. McGraw-Hill Companies, Inc.