

e-Círculo Literario aplicado en la clase de inglés. Una innovación educativa después del terremoto de 2016 en Ecuador

Jhonny Saulo Villafuerte Holguín*
 Eder Intriago Palacios**
 Asier Romero Andonegi***

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar el e-Círculo Literario (e-CL) como innovación académica, y que parte del Círculo Literario convencional (CL), para lograr su adaptación técnica en una plataforma informática de fácil acceso, así como la transformación de una práctica oral en idioma inglés hacia la producción escrita. La metodología seleccionada recurre al enfoque de interacción social, en el cual 38 estudiantes universitarios participan en una intervención educativa a distancia, diseñada *ad hoc* por el equipo investigador. Desde la investigación cualitativa se aplican las técnicas: grupo focal, observación contextualizada y entrevista semiestructurada para medir la eficiencia de la herramienta digital. Los resultados demuestran alta factibilidad técnica del e-CL y su aporte al mejoramiento de los niveles de producción escrita en idioma inglés de los participantes, a pesar de encontrarse en condiciones adversas. Se concluye que la educación digital potencia las posibilidades de retomar la marcha cotidiana de actividades educativas de calidad dentro de escenarios afectados por desastres naturales. Además, el uso del e-Círculo Literario ha logrado reducir la exposición del alumnado a riesgos latentes en eventos de catástrofes, como el terremoto de 7.8 grados Richter acontecido en Ecuador el 16 de abril de 2016.



Palabras clave

Educación superior, educación a distancia, educación virtual, inglés como lengua extranjera, círculo literario

* Candidato a doctor en Psicodidáctica y Didácticas Específicas en la Universidad del País Vasco. Becario de SENESCYT Ecuador. Profesor en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Ecuador.

** Maestro en Currículo y Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua. Profesor en Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Ecuador.

*** Doctor en Lenguaje y Didácticas de Literatura. Profesor en la Universidad del País Vasco. España.

Para reducir la exposición de estudiantes a los riesgos latentes del sismo 16A (16 de abril) y de sus réplicas, un equipo de profesores de la ULEAM realizó adecuaciones a los “círculos de lectura presencial” para pasarlos a una modalidad de educación a distancia apoyándose en las TIC

por destrucción completa o parcial de sus viviendas, y múltiples daños en carreteras, propiedades públicas y privadas (Secretaría de Gestión de Riesgos, 2016).

El término *desastre* se refiere al daño considerable en la propiedad, heridas o pérdidas de vidas, y es el resultado de la interacción entre seres humanos y un proceso natural que requiere un gasto considerable de tiempo y dinero para la recuperación (Sánchez, 2010). El terremoto del 16 de abril de 2016 (16A) acontecido en las provincias de Esmeraldas y Manabí en Ecuador, entre sus impactos, causó la destrucción de edificios en centros escolares de educación básica, secundaria y superior. En la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) se reportó daño total del edificio de Secretaría General y de bloques de aulas, salas de tutoría, y laboratorios, que contenían equipos de oficina, bibliotecas, archivos de proyectos educativos en marcha, enseres y otros. Se determinó que, de las

310 aulas requeridas para el período 2016-2017, solo 90 cumplían las condiciones de seguridad (ULEAM, 2016).

Una persona, tras haber vivido la experiencia de un terremoto con pérdidas de vidas humanas y materiales, sufre algún tipo de afectación emocional, y al tratarse de estudiantes, si añadimos a esta pérdida la suspensión de las actividades universitarias y el retraso en la marcha de sus cursos, se provoca en ellos una situación negativa adicional.

Así, para reducir la exposición de estudiantes a los riesgos latentes del sismo identificado como 16A (16 de abril) y de sus numerosas réplicas detectadas en los meses que le siguieron, un equipo de profesores de la Carrera Didáctica de las Lenguas Nacional y Extranjera de la Facultad de Ciencias de la Educación en la ULEAM realizó adecuaciones a los “círculos de lectura presencial” para pasarlos a una modalidad de educación a distancia apoyándose en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Este documento recoge dicha experiencia educativa, desde el surgimiento de la idea, la puesta en marcha y la evaluación de los resultados obtenidos a través del “e-CL”. Esta adecuación didáctica se fundamenta en el modelo de innovación por interacción social (Barraza, 2005) cuya meta es revisar las “prácticas pedagógicas” a fin de dotarlas de mayor flexibilidad (Libedinsky, 2001, p. 140).

Este trabajo busca dar respuesta a las interrogantes: ¿es posible adaptar el CL a plataformas informáticas de fácil accesibilidad para los estudiantes universitarios? ¿Es posible fortalecer la producción escrita en idioma inglés de los participantes a través del e-CL? ¿Cuáles son las potencialidades del e-CL como espacio virtual de aprendizaje en condiciones de desastres naturales?

MARCO TEÓRICO

El Círculo Literario como práctica idiomática

La lectura es un proceso cognoscitivo muy complejo, que involucra el conocimiento de la lengua, la cultura y el mundo; por lo tanto, es vital en la educación superior. El término *leer*, según la Real Academia Española de la Lengua, se refiere a una actividad de “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”. Según Carrasco (2003), “leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente. El lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir la comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito” (p. 131).

Siguiendo a Carrasco (2003), la lectura no es adquirida universalmente y de manera uniforme por todos los niños y las niñas. Sin embargo, su enseñanza es una de las funciones esenciales de la escuela, y cuyo déficit será notorio al llegar a las aulas universitarias. La iniciación en la lectura es, por lo general, una tarea de familia, pero también fruto de encuentros entre personas y sus formas de pensar.

Para la Asociación Internacional de la Lectura (IRA), “la comprensión es un proceso dinámico e interactivo de construcción de significado a partir de combinar el conocimiento del lector con la información del texto, contextualizada por la situación de lectura” (1996, p. 2). Asimismo, uno de los objetivos de la formación universal “es lograr de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura” (Carrasco, 2003, p. 131). Sin

embargo, cuando la persona que lee carece de conocimientos específicos sobre el tema y contenido de un texto en concreto, le resulta difícil instituir las relaciones de coherencia, formar proposiciones y elaborar modelos relacionados con los textos trabajados (Gárate, 1994).

Además, en el caso de estudiantes universitarios, al ser personas de edad joven o adulta, y basados en el conocimiento previo sobre un tema específico, durante sus prácticas lectoras aplican una estrategia concreta e incluso llegan a “sobre utilizarla [*sic*] por desconocer otras, y ello puede afectar negativamente la comprensión, de plano, impedir la transacción con el texto. El abuso de esta estrategia sería una especie de diálogo de sordo, del lector consigo mismo” (Gárate, 1994, p. 135).

Respecto a la adquisición del vocabulario, Laufer (1997) señala que el conocimiento insuficiente de las palabras impide la comprensión de textos auténticos, puesto que el sujeto que aprende una segunda lengua se ve imposibilitado de aplicar las estrategias de lectura que le han servido en el trabajo con textos en el idioma materno, ya que, desde el enfoque sociopsicolingüístico, se ha logrado comprender que “leer” no es únicamente la acción de decodificar el texto, sino un

La lectura es un proceso cognoscitivo muy complejo, que involucra el conocimiento de la lengua, la cultura y el mundo; por lo tanto, es vital en la educación superior

proceso de interacción que involucra el conocimiento del lenguaje, la cultura y su contexto. Lo ratifican Goodman y Goodman (1990), cuando indican que se busca construir y atribuir significados interactuando con el texto y compartiendo información con otros lectores, práctica que es común en la formación superior.

Los CL convencionales son grupos de discusión, por lo general pequeños, que se forman teniendo en mente leer y hablar en torno a una historia (Daniels, 1994, citado en Obregón, 2006), cuya práctica es presencial. Desde cada uno de los roles que asumen los miembros del CL se estimula su participación, el intercambio y la comprensión lectora, beneficios que se sintonizan con el pensamiento de Sánchez y Contreras (2012), quienes afirman que, por medio de la lectura, se logran mantener vigente todos los conocimientos que han sido plasmados por medios escritos a lo largo de la historia. Según Gago (1995, citado por Cabero, Llorente y Gómez, 2011), la meta es lograr que los estudiantes universitarios tomen conciencia de la realidad y obtengan aprendizajes mediante un proceso de comunicación social con sus iguales al trabajar textos en lenguas extranjeras; para ello, se deberán recorrer los pasos desde la lectura del texto, su comprensión, la relación con otras experiencias acumuladas en la memoria de largo plazo de cada lector hasta llegar a la exposición de nuevas ideas, siguiendo el ciclo *input-process-output* (Krashen, 1985).

Collie y Slater (1987) indican que la literatura involucra a los alumnos con el texto que se trabaja durante la revisión y el análisis, lo que es un ejercicio personal o colectivo

A continuación, exponemos los objetivos del CL propuestos por Daniels (1994, citado en Obregón, 2006) y Obregón (2006):

- Aprender a discutir sobre literatura, hablando sobre las historias que han sido leídas.
- Vincular la literatura con experiencias personales desde roles asumidos, como artista, conector de puentes, detective de dicción, líder de la discusión y reportero.
- Lograr una comprensión profunda del texto.
- Aprender a dar opiniones y a respetar las opiniones de los demás, aprendiendo de los diferentes puntos de vista.
- Vincular la literatura con otras áreas del aprendizaje, como la escritura, ortografía, estilo y retórica.
- Conocer más acerca del mundo y los contextos de países anglosajones a través de la literatura (Obregón, 2006).

En cuanto a la estimulación de la capacidad reflexiva en lectores, Collie y Slater (1987) indican que la literatura involucra a los alumnos con el texto que se trabaja durante la revisión y el análisis, lo que es un ejercicio personal o colectivo. Desde dicha práctica, se logra en los lectores el fortalecimiento de la capacidad reflexiva, y los conduce a la comparación de situaciones que aparecen en el escrito con aquellas que se viven en la vida real; la naturaleza humana, por su parte, mueve a las personas a compartir las interpretaciones propias de lo leído, sea de forma oral o escrita. Dicho comportamiento corresponde a la etapa de producción y es el resultado de la exposición o contacto con la lengua y la cultura extranjera desde la cotidianidad (Krashen, 1985).

Esta práctica académica genera múltiples posibilidades de trabajo con la participación de estudiantes de diversa edad, nivel de conocimiento, lugar de residencia, entre otros aspectos importantes, y que, en este trabajo, se centran en el alumnado universitario. En este proceso se requiere la motivación a la lectura, entendida como aquella fuerza que mueve a las personas hacia el

logro de un objetivo o la resolución de un problema (Eggen & Kauchak, 1994).

Estudiosos de la didáctica para el aprendizaje de lenguas extranjeras, como Carroli (2011) y Bland y Lütge (2013), afirman que para el desarrollo de la comprensión lectora en lenguas diferentes a la materna se utilizan textos literarios de manera frecuente, debido a que estos ofrecen la oportunidad de adquirir vocabulario desde el contexto específico y, podríamos decir, desde su real uso. Además, los lectores descubren las formas gramaticales de una lengua extranjera que se emplean en los escenarios convencionales. Así, los textos literarios llevan al lector a una interacción que supera la secuencia inicio-respuesta-realimentación o IRF (British Council, 2015), y logran sintonía positiva del estudiante universitario con el aprendizaje de una lengua extranjera, que intenta seguir el orden natural y social de las cosas (Krashen, 1985).

Procesos de adquisición de lenguas extranjeras apoyados en la Web

Las técnicas para la adquisición de lenguas extranjeras en la actualidad sugieren la aplicación de

actividades que siguen el orden natural de las experiencias humanas. A este punto, Krashen (1985) plantea que “las personas adquieren una segunda lengua sólo si hay exposición a lenguaje que sea comprensible y si su filtro afectivo está lo suficientemente bajo, como para permitir que los datos entren en su acumulado de conocimiento” (p. 4).

Desde la clase de inglés, se busca exponer a los estudiantes a dicha lengua extranjera y se acude a las TIC para cumplir con este cometido, ya que “favorecen la participación, espíritu crítico y el aprendizaje colaborativo” (Esteve, 2009, p. 59) y, además, potencian en los aprendientes las macrohabilidades (Herrera, 2011). La enseñanza de idiomas encuentra en la Web una oportunidad para la comunicación global entre personas que adquieren una lengua y personas nativo-hablantes; esto favorece el acercamiento a culturas extranjeras y genera situaciones motivacionales.

El surgimiento de la Web 1.0 ha facilitado la autonomía de los estudiantes, en especial en lo referido al avance del aprendizaje a sus propios ritmos, puesto que se ofrecen diversos servicios y plataformas que pueden ser trabajados según la disponibilidad de tiempo de cada aprendiente. La Web



1.0 inició con la distribución de material de estudio usando los medios comunicacionales, como correo electrónico, y desde páginas web diseñadas en forma amigable por los técnicos expertos que lograron atraer a los usuarios a los cursos de idiomas en línea.

Ambientes de aprendizaje más auténticos y atractivos han sido diseñados para la Web, tras la indagación de los intereses, edad, lenguaje, entre otros factores personales de los usuarios potenciales (Villafuerte, Carreño y Demera, 2015). Las experiencias que hacen uso de la Web han favorecido de modo significativo la producción escrita y el trabajo colaborativo. Así, Carrera y Villafuerte (2015) afirman que el trabajo académico en adquisición de lenguas extranjeras con estudiantes universitarios logra mejores resultados de expresión oral cuando se articula el uso de TIC y los juegos de salón para traducir palabras, redactar mensajes y reflexiones, crear sociodramas, simulación de roles, etcétera.

El término Web 2.0 fue presentado por primera vez en 2004 por el irlandés Tim O'Reilly en el marco de una conferencia internacional sobre la evolución del uso de internet. Se trata de un proceso que destaca la colaboración en línea, la interactividad y el intercambio de recursos de internet. La Web 2.0 se caracteriza porque promueve

la generación e intercambio de información entre los usuarios y los logros son superiores en aquellos que están en realidad interesados en adquirir un idioma (Intriago *et al.*, 2016). Es una nueva generación de sitios web que poseen contenidos producidos por los propios usuarios del portal; es una práctica de creación colectiva que tiene mayor penetración en el ámbito universitario en la actualidad (Bartolomé y Grané, 2009; Cabero y Castaño, 2009).

Este proceso parte de la facilitación de múltiples herramientas que la Web 2.0 proporciona a los usuarios a través de plataformas de fácil uso llamadas redes sociales. Estas aplicaciones combinan artículos de opinión, fotografías, maquetas, videos, archivos de audio, foros y bases de datos para generar productos frutos de la creatividad. Tales recursos comunicacionales son usados para intercambiar datos y potenciar la producción colectiva de nuevos conocimientos, por lo cual se ratifica la premisa propuesta por Michavila y Parejo (2008) respecto a que son los aprendientes quienes asumen su propio aprendizaje.

La Web 2.0 facilita la participación de comunidades o colectivos humanos que están en otros puntos geográficos, lo que se considera como una forma innovadora para la construcción social del conocimiento que usa ambientes virtuales (Intriago *et al.*, 2016), pero, en el hecho consentido de intercambio de recursos y creaciones realizadas por los usuarios, se producen relaciones e interacciones humanas a través de las plataformas de información que dan soporte a la inteligencia colectiva (Bartolomé y Grané, 2009), cuya contribución abre un capítulo por explorar.

En cuanto a las cualidades de la Web 2.0 que la potencian como herramienta didáctica para su empleo en el contexto universitario en América Latina, se ha identificado que estas poseen facilidad de acceso desde lugares remotos; costos reducidos, al punto de que la prensa escrita está migrando hacia las pantallas en una sociedad con público hiperfragmentado, y la combinación de una amplia gama de aplicaciones informáticas

Carrera y Villafuerte (2015)
afirman que el trabajo académico
en adquisición de lenguas
extranjeras con estudiantes
universitarios logra mejores
resultados de expresión oral
cuando se articula el uso de TIC y
los juegos de salón

que se acopla a las necesidades personales de carácter concreto. Con la Web 2.0, cada aprendiz de lenguas extranjeras puede concentrarse en el contenido de su interés (gramática, vocabulario o pronunciación), o en aquellas destrezas de la comunicación a fortalecer (expresión oral y escrita; comprensión auditiva y de lectura), y al superar las barreras que constituyen las distancias físicas, los aprendices son expuestos de manera controlada a situaciones reales y cotidianas, las cuales son fundamentales para la adquisición de una lengua desde su propio contexto (Oxford, 1990, citado en Etxebarria, Garay y Romero, 2015).

Por su parte, la Web 3.0 apoya la realización de trabajos académicos colaborativos entre las personas que comparten intereses temáticos similares o metas semejantes. Su aplicación puede darse siguiendo el proceso de adquisición de una segunda lengua al considerar el contexto social del alumno, el que determina, desde su individualidad, las actitudes, personalidad, valores, y también el medio social donde se desempeña habitualmente (Gardner, 1983). La Web 3.0 propone el uso de aplicaciones múltiples a través de redes sociales como Facebook, Tuenti, YouTube, Google+. Por su parte, Google para la Educación ofrece aplicaciones como Google Docs, Google Sheets, Google Slides, Google Drive, Google Translator, entre otras, que apoyan procesos de educación digital y generan potenciales usos en las escuelas, colegios, universidades, organizaciones públicas y privadas (Railean, 2012).

Innovaciones educativas de aplicación factibles ante desastres naturales

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) ha promovido el uso de herramientas digitales para mejorar la calidad y efectividad de la interacción enseñanza-aprendizaje en todos los niveles de la educación; ante circunstancias adversas que afectan a los sistemas educativos, se procura la revisión de las “prácticas pedagógicas” para dotarlas

Con la Web 2.0, cada aprendiz de lenguas extranjeras puede concentrarse en el contenido de su interés (gramática, vocabulario o pronunciación), o en aquellas destrezas de la comunicación a fortalecer (expresión oral y escrita; comprensión auditiva y de lectura)

de tal flexibilidad (Libedinsky, 2001) y hacerlas capaces de responder favorablemente ante los impactos que podrían causar los sismos, huracanes, inundaciones, etcétera.

La innovación educativa requiere el conocimiento de la realidad y el deseo de cambiarla por una situación mejorada fruto de la interacción social (Barraza, 2005), pero para alcanzar el éxito, se deben usar las tecnologías educativas (conectividad a internet, dispositivos electrónicos, software...) que estén al alcance de la mayoría de la población. Las TIC y las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento pueden emplearse para lograr que las personas interactúen, expresen sus opiniones, intercambien materiales de lectura, fotografías, videos, en torno a un tema de mutuo interés, lo que ha resultado ser una herramienta que motiva el aprendizaje y activa la creatividad (Esteve, 2009), y es capaz de poner en marcha procesos educativos complejos.

En tal escenario, la educación a distancia es un modelo que procura que aquellos individuos que se localizan geográficamente en diferentes lu-

Tanto la educación a distancia como la digital plantean el conocimiento profundo y uso práctico de las herramientas informáticas desde el nivel utilitario hasta llegar al uso didáctico

gares alrededor del planeta, y que por diversas razones están impedidos de reunirse en forma presencial, puedan interactuar en torno a un tema de interés común. Así, se acude a las TIC por su capacidad para superar las distancias físicas y su potencialidad, lo que favorece el trabajo colaborativo (Cabero, Llorente y Gómez, 2011). Entendemos como aprendizaje colaborativo aquellos “esfuerzos de grupo entre el profesorado y los estudiantes, y que requieren participación activa e interacción por parte de profesores y alumnos, frente a los modelos tradicionales de aprendizaje acumulativo” (Salinas, 2004, p. 4).

En el contexto universitario a nivel mundial se han ejecutado experiencias que hacen uso de plataformas digitales educativas, redes sociales y otros servicios en línea (Esteve, 2009; Cabero y Castaño, 2009; Intriago *et al.*, 2016), por ser el medio que ofrece oportunidades innovadoras para diseñar y poner en marcha programas educativos que utilizan el poder de atracción que poseen las redes sociales (Facebook, YouTube, Google+, etcétera), los juegos de consola y otras tecnologías disponibles (Villafuerte *et al.*, 2015).

La comunicación global es llevada al campo del proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras por medio de la modalidad de educación digital; con ello se ha facilitado el intercambio directo entre “aprendiente a

aprendiente” o de “aprendiente a docente”, o viceversa. Además, se hace uso de dispositivos y nubes informáticas para el almacenamiento de datos, y las personas que los utilizan crean repositorios de información que crecen en la medida de la necesidad de sus usuarios (Intriago *et al.*, 2016), pueden ser permanentes o temporales, y ofrecen buenos niveles de seguridad, a pesar de los riesgos naturales con los que se coexiste.

Sin embargo, tanto la educación a distancia como la digital plantean el conocimiento profundo y uso práctico de las herramientas informáticas desde el nivel utilitario hasta llegar al uso didáctico. Estos asuntos están aún en discusión debido a la existencia de sectores que se resisten a considerar la producción de materiales didácticos como una competencia docente (Martínez, s.f.). Se trata de la superación de las brechas entre el nivel esperado y el actual nivel de logro (Kahane, 2008), donde una cualidad humana conjuga el “saber ser, saber conocer y saber hacer”, con el propósito de obtener el desempeño idóneo a partir de los recursos personológicos del sujeto (Tejeda y Sánchez, 2012); a efectos de este trabajo, estos recursos se concentran en el uso de herramientas informáticas requeridas para adaptar, poner en operación, participar y evaluar los círculos de lectura literaria en ambiente digital y a distancia para el fortalecimiento de la comprensión lectora en idioma inglés.

Entre los trabajos previos relevantes al uso de los “círculos de lectura”, la aplicación de TIC en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto universitario se cita en la investigación a cargo de un grupo de profesores de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, quienes han utilizado Moodle como recurso tanto para las clases presenciales como para la formación a distancia y semipresencial. En dicho trabajo, los estudiantes presentan artículos, imágenes, videos o cualquier contenido de una página web en torno a un tema de estudio. Entre los logros aparece la gestión con mayor facilidad de la comunicación

entre docentes y estudiantes, y se amplían hasta la aplicación de Moodle en evaluaciones y autoevaluaciones de manera permanente. Los resultados indican un aprovechamiento destacado de la plataforma para potenciar los intereses y ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Otra experiencia a considerar se dio en la Universidad de Alcalá de Henares. Allí se utilizan web-blogs para promover la enseñanza colaborativa y destacar el principio de aprender haciendo. Entre los logros se identifica un avance en la elaboración activa de la información trabajada en las clases presenciales mediante reflexiones y comentarios. El fomento de los procesos metacognitivos de planificación, supervisión y revisión, y la motivación del alumno y del profesorado al momento de autodirigir el aprendizaje son algunos de los hallazgos (Iborra y Viejo, 2010).

Chun, Choi y Kim, en 2012, investigaron sobre la eficacia relativa de la lectura extensiva en comparación al *paired-associate learning* en Corea del Sur. Los resultados indicaron que la lectura extensiva generó mejores resultados en la comprensión lectora, y en cuanto a la adquisición de vocabulario, este fue mayor.

En el contexto de Ecuador, podemos citar la Universidad Particular de Loja y sus cursos a distancia para las licenciaturas en Inglés y Psicología, como una demostración de las potencialidades y del éxito de la educación que es apoyada en plataformas virtuales, las cuales han ido mejorando a partir del acumulado de experiencias.

METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación-acción recurre al método cualitativo para documentar el proceso de evaluación operativa y logros didácticos del e-CL. La muestra estudiada se compone de 38 estudiantes matriculados en la asignatura Taller de literatura inglesa de la licenciatura en Idiomas de la ULEAM. Se trata de una muestra heterogénea

integrada por 29 mujeres y 9 hombres en edades comprendidas entre veintiuno y cuarenta y cinco años (tabla 1), quienes reportan al inicio del proceso conocimiento del idioma inglés en los niveles A2 y B1 del Marco Común Europeo de Referencia de la Lengua (MCERL, 2002).

Tabla 1. Muestra de estudiantes participantes según edad y sexo

GRUPO ETARIO	MUJERES	HOMBRES	TOTAL ESTUDIANTES
21-26 años	19	5	24
27-35 años	5	2	7
36-40 años	3	1	4
Mayores de 40 años	2	1	3
Total	29	9	38

Fuente: registro de estudiantes de ULEAM (2016).

Instrumentos

La medición de la producción generada por los participantes se llevó a cabo mediante un proceso cualitativo que analizó la calidad de dicha producción a partir del uso adecuado del lenguaje escrito en idioma inglés, la claridad en la expresión de los mensajes, la pertinencia de los productos (informes, gráficos, textos y otros) presentados en comparación con el texto trabajado, la dedicación en tiempo a la intervención y las competencias digitales. De acuerdo con los objetivos planteados, los instrumentos diseñados fueron:

- Grupo focal que realizó un análisis comparativo de la modalidad y roles entre el CL convencional y el e-CL.
- Observación de las actitudes de los participantes ante la introducción y el trabajo con el e-CL desde la cantidad y calidad de la producción escrita de los participantes.
- Entrevistas a tres participantes para evaluar las potencialidades del e-CL como espacio virtual de aprendizaje siguiendo la secuencia *input-process-output*.

Procedimiento

Los pasos para la ejecución de este estudio fueron:

- Con base en los protocolos éticos de la Asociación Americana de Psicología (APA), se obtuvo el certificado de consentimiento informado de cada uno de los 38 participantes.
- Explicación de los objetivos del proyecto a los dos grupos de trabajo, así como los roles a ejecutarse durante el e-CL.
- Capacitación para el uso de las aplicaciones Google educativo; dos talleres cortos presenciales introductorios; y tutoría en línea permanente a lo largo de la intervención educativa.
- Ejecución del e-CL durante cuatro meses.
- Evaluación del e-CL. Inicia con la toma de datos a través de los instrumentos grupo focal, observación de las actitudes de los participantes y entrevista semiestructurada.

RESULTADOS

Análisis comparativo de los roles del CL convencional y el e-CL

A continuación exponemos el análisis comparativo que el grupo focal hizo respecto a los roles de las dos modalidades del CL (tabla 2).

Los roles del e-CL promueven el uso de las herramientas de Google para la educación. Existen tres roles que han sido introducidos al e-CL: creadores de recursos web, inspectores del MCER y la policía del ciberespacio. Incluso, los nombres de los roles también adquieren una vinculación directa con las aplicaciones de Google. En definitiva, hay preferencia por la consecución de unos roles sobre otros; por ejemplo, de forma unánime, el rol más atractivo y productor de placer es el del artista, el cual ha dado una ventana de expresión raramente explorada por los aprendientes en clases EFL anteriores, y permite conexiones relevantes entre el contenido de los textos y las representaciones no lingüísticas creadas.

El rol menos popular es el de *diction detective*, pues el concepto de dicción se limita al enfoque de palabras nuevas o difíciles, y deja de lado figuras literarias como las metáforas, frases idiomáticas, refranes, entre otros recursos léxicos.

Observación de las actitudes de los participantes frente al e-CL

A continuación exponemos las actitudes observadas en los participantes durante la ejecución de las tareas autónomas del e-CL. Las observaciones de la tabla 3 analizan las categorías: calidad de la producción literaria, uso adecuado del idioma inglés en el e-CL, presentación de los productos, ideas, diseños y otras manifestaciones creativas durante el e-CL, cantidad de la producción literaria durante el e-CL y cumplimiento de los plazos para entrega de productos durante el e-CL, en contraste con las variables sexo, edad, competencia digital, destreza de la comunicación escrita en inglés, destreza de la expresión escrita en inglés y destreza de la lectura comprensiva en inglés.

Las observaciones sobre las actitudes de los participantes permiten notar que existe una relación directa entre la competencia digital y la producción literaria manifestada en la cantidad de escritos entregados por los participantes, pero no precisamente en la calidad de los productos.

Más que la influencia de la variable edad en la producción literaria, observamos que son las rutinas y los factores como lo laboral y familiar los que actúan sobre la calidad y cantidad en la producción literaria de los participantes.

La variable sexo no influye en las actitudes para la producción literaria de calidad; sin embargo, advertimos una mayor dedicación de parte de las mujeres al e-CL. Tanto mujeres como hombres han elaborado documentos de calidad y su nivel creativo tiene una relación directa con el nivel de conocimiento del idioma; los mejores trabajos fueron elaborados por los estudiantes que poseen un nivel más alto de conocimiento del inglés (tabla 4).

Tabla 2. Análisis comparativo de los roles del CL y el e-CL

ROLES DEL CL	FUNCIONES Y ROLES EN EL CL	ROLES DEL E-CL	NUEVAS FUNCIONES Y ROLES EN EL E-CL
	Modalidad Proceso que se desarrolla principalmente en forma oral		Modalidad Proceso que se desarrolla principalmente en forma escrita
LÍDER DEL DEBATE	Conduce y motiva la discusión diariamente. Crea preguntas a discutir sobre el texto leído. Utiliza su nivel de conocimiento para generar interpretación y análisis universal	MONITOR DEL DEBATE	Se encarga de enviar mensajes a los participantes con instrucciones durante el e-CL de lectura usando Gmail, WhatsApp u otras herramientas
DETECTIVE	Identifica formas literarias en el texto y fundamenta razones por las que el autor las utiliza Busca palabras, frases y pasajes que son descriptivos, poderosos, cómicos e incluso confusos en el texto leído Genera ideas explicando razones por las que el autor las utilizó	INSPECTOR DE LA GRAMÁTICA	Se buscan errores gramaticales y de puntuación para mejorar los productos escritos. Se apoya en Google Translator Se debate sobre posibles confusiones en la aplicación de reglas gramaticales
CONSTRUCTOR DE PUENTES	Establece relaciones entre el libro y los lectores Establece relaciones entre el libro y los lectores del círculo Busca lugares o eventos, comunidades o valores culturales y los trae a su propia vida local	ENTRENADOR	Entrena las destrezas de comunicación de los miembros del e-CL Promueve la discusión por escrito entre los participantes usando recursos de Google+ Invita a la publicación de carteles, esquemas y resúmenes, o posts y el uso de la nube
REPORTERO	Inyecta interés en la lectura desde la presentación de noticias sobre las tramas en el texto Identifica y extrae del texto los puntos esenciales en forma de reportaje	BLOGGER YOUTUBE	Ingresa nuevos niveles de discusión al introducir noticias reales en relación con las tramas de los textos leídos Diseña blogs y videos para introducir nuevos elementos en la discusión
ARTISTA	Aporta con una mirada artística de la trama y la expresa artísticamente por medio de pintura, dibujo, escultura, etcétera	CREADORES DE RECURSOS WEB	Elabora piezas usando programas para desarrollo de gráficos compatibles con Google+ Combina estilos artísticos desde lo clásico y renacentista hasta el arte abstracto para reflejar la trama acorde con el texto que se trabaja
		INSPECTORES DEL MCER	Insiste en los participantes por la producción que fortalezca las destrezas de la comunicación en lengua extranjera Promueve la medición de destrezas de la comunicación con los enfoques del MCER
		POLICÍA DEL CIBERESPACIO	Mirada de censura de los niveles de discusión Observa y vigila la convivencia y el diálogo constructivo

Fuente: informe de grupo focales, agosto de 2016.

Tabla 3. Las actitudes de los participantes ante el e-CL

CATEGORÍA	SEXO	EDAD	COMPETENCIA DIGITAL
CALIDAD DE LA PRODUCCIÓN LITERARIA DURANTE EL E-CL	No se observa una tendencia que determine si las mujeres o los hombres tienen mejor actitud para la composición literaria. Tanto mujeres como hombres demuestran creatividad El grupo en suma demuestra una muy buena capacidad creativa que se estimula con la lectura literaria	No se observa una tendencia a partir de la edad y la calidad literaria Se observa a participantes muy jóvenes que tienen una capacidad de creación literaria destacada al igual que los adultos	La calidad en la producción literaria considera la creatividad, estilo de redacción, coherencia, registro utilizado Esta no se ha afectado por la poca competencia digital Aquí se trata de capacidades comunicativas y composición literaria
USO ADECUADO DEL IDIOMA INGLÉS DURANTE EL E-CL	Indiferente. Tanto mujeres como hombres hacen uso correcto o cometen errores similares al escribir en inglés	Los participantes de mayor edad cometen más frecuentemente los errores típicos en el uso del inglés, pero creemos que esto se debe a la menor disponibilidad de tiempo para dedicar a las tareas autónomas	Los participantes con mayor competencia digital emplean diccionarios digitales y controladores ortográficos para mejorar su producción escrita Los estudiantes con menor competencia digital no aplican programas de corrección
PRESENTACIÓN DE LOS PRODUCTOS, IDEAS, DISEÑOS, ETCÉTERA, DURANTE EL E-CL	Las mujeres han sido las participantes que han demostrado mayor dedicación al uso del e-CL. Sus trabajos tienen mejor presentación a diferencia de sus compañeros hombres	Los participantes más adultos elaboran trabajos con menor detalle, mientras que los participantes más jóvenes personalizan y decoran sus trabajos Las actividades laborales y familiares influyen de igual manera en las actitudes de adultos y jóvenes para la producción literaria	Los participantes con mayor competencia digital demuestran mejor desempeño al momento de la presentación de las opiniones y los productos
CANTIDAD DE LA PRODUCCIÓN LITERARIA DURANTE EL E-CL	El grupo de mujeres ha sido el que ha tenido una mayor producción inédita Mujeres: 8 productos. Hombres: 6.5 productos	Se observa la tendencia de que los participantes más jóvenes han tenido una producción superior a la de los miembros adultos del grupo de participantes	Claramente, los participantes con mayores competencias digitales han presentado un mayor número de productos
CUMPLIMIENTO DE LOS PLAZOS PARA ENTREGA DE PRODUCTOS DURANTE EL E-CL	Se observa la tendencia de que las mujeres presentan a tiempo sus trabajos. Los varones esperan acumular varios productos para subirlos al portal	No se advierte una tendencia marcada de cumplimiento de plazo según edad	Los participantes con mayor experiencia se adelantan en la entrega de los productos solicitados

Fuente: resultados del proceso de observación, agosto de 2016.

Tabla 4. Las destrezas de comunicación evaluadas

CATEGORÍA	DESTREZA DE LA LECTURA COMPRESIVA EN INGLÉS	DESTREZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN INGLÉS
CALIDAD DE LA PRODUCCIÓN LITERARIA DURANTE EL E-CL	Se requiere un buen nivel de comprensión lectora para asegurar un <i>input</i> de calidad	Los participantes que poseen un mejor nivel de conocimiento del idioma son aquellos que han logrado más éxito en la producción de mayor cantidad de fichas de libros y otros productos gráficos
USO ADECUADO DEL IDIOMA INGLÉS DURANTE LOS E-CL	La exposición a buenas fuentes textuales que han sido elaboradas con un correcto nivel estructural y gramatical contribuye al enriquecimiento de la capacidad lectora de los participantes	Hay un esfuerzo por utilizar elementos estructurales progresivamente en la creación de lenguaje escrito. En forma general, el hecho de tomarse el tiempo para socializar elementos desde los distintos roles permite que los aprendientes accedan a reglas sintácticas y morfológicas aprendidas en ejercicios controlados y sin contexto. Notamos un esfuerzo de automatizar la aplicación de corrección al discurso
PRESENTACIÓN DE LOS PRODUCTOS, IDEAS, DISEÑOS, ETCÉTERA, DURANTE EL E-CL	La lectura comprensiva posibilita a los participantes juntar los datos sobre los cuales se realiza la producción. La lectura proporciona detalles relevantes de los escenarios descritos en los textos que han sido tomados por los participantes para guiarse en la reproducción gráfica, textual, reflexiva de los textos	A partir del nivel de expresión escrita de los participantes, es posible notar diferencias en la redacción de los textos de las portadas de los trabajos, en la redacción de los textos y la selección del material. Los elementos de formatos fueron aplicados por todos los participantes
CANTIDAD DE LA PRODUCCIÓN LITERARIA DURANTE EL E-CL	La producción requiere la profunda comprensión de los mensajes que el autor desea transmitir. Para esta actividad, se necesita una capacidad de comprensión lectora desarrollada que permita un ingreso o <i>input</i> de calidad	La producción de lenguaje, en términos de cantidad, varió de grupo en grupo. Sin embargo, se pudo observar un interés por expresar de forma contundente la opinión sobre las manifestaciones de roles distinto a cada estudiante. En ese sentido, la preferencia de comentar fue direccionada hacia el rol del artista. Muchos querían expresar su interpretación y comentar sobre la conexión presentada por los artistas
CUMPLIMIENTO DE LOS PLAZOS PARA ENTREGA DE PRODUCTOS DURANTE EL E-CL	La lectura puede tomar más tiempo para su realización en aquellos participantes en los que persiste una débil comprensión lectora. Esto influye en los tiempos de entrega de la producción final	No se observa una tendencia clara respecto a la destreza, expresión escrita y cumplimiento de plazos. Al parecer las fuerzas que mueven el cumplimiento de plazos van por la responsabilidad y uso eficiente del tiempo

Fuente: resultados del grupo focal, agosto de 2016.

Análisis triangular de las entrevistas en torno a las potencialidades del e-CL

A continuación presentamos el proceso de triangulación a partir de entrevistas semiestructuradas aplicadas a tres participantes del e-CL (tabla 5). Las dimensiones abordadas fueron:

- 1) Potencialidades del e-CL como espacio de aprendizaje.
- 2) Potencialidades del e-CL como elemento que motiva la producción literaria en los participantes.
- 3) Potencialidades del e-CL para la estimulación de la creatividad literaria.
- 4) Potencialidades del e-CL como espacio para el aprendizaje colaborativo.

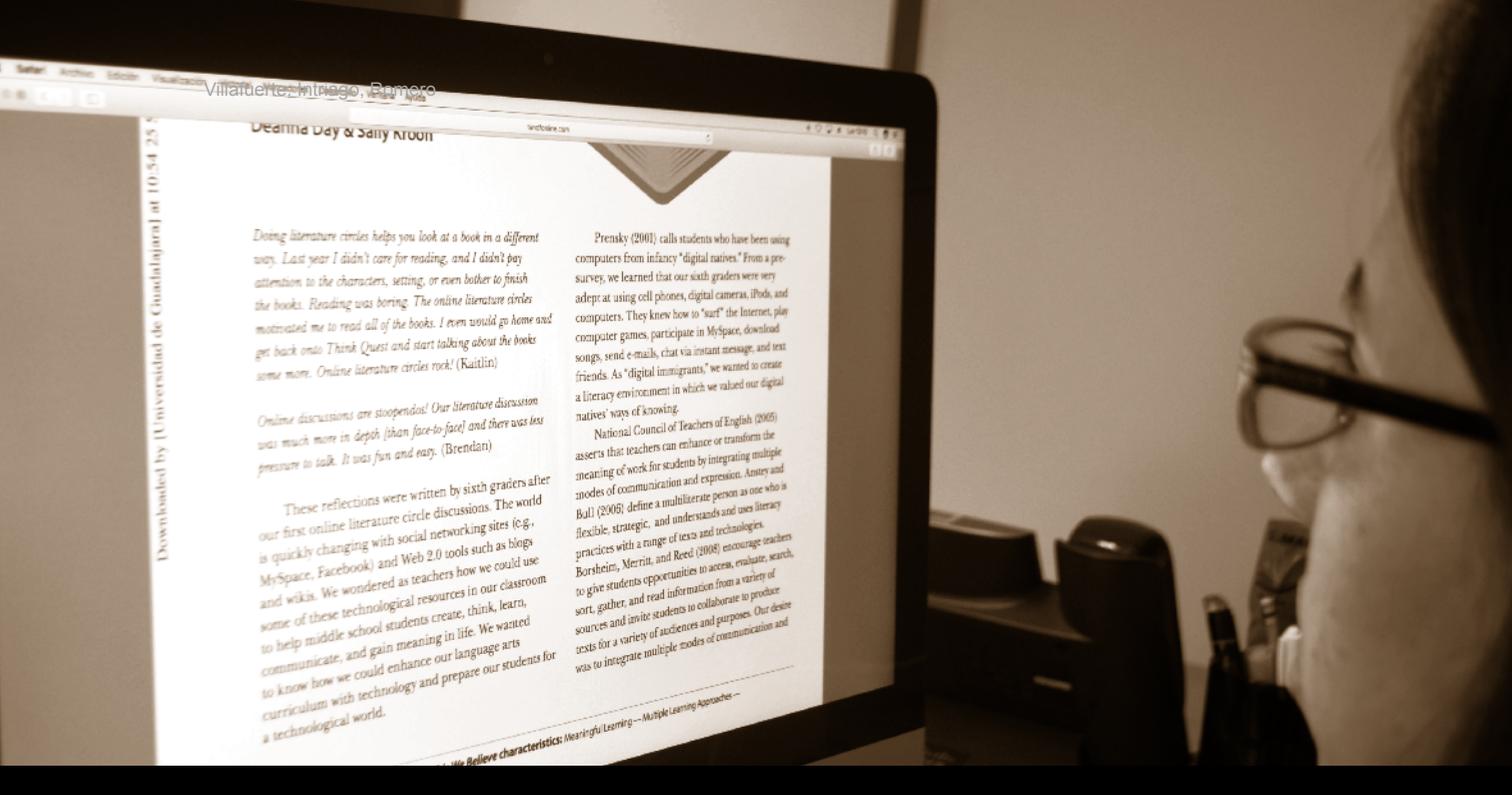
Tabla 5. Triangulación de entrevistas sobre potencialidades del e-CL

1. POTENCIALIDADES DEL E-CL COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE			
PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2	PARTICIPANTE 3	TENDENCIA
<p>En parte, Google ayuda con sus herramientas a una mayor facilidad a quien la utiliza, en este caso al estudiante</p> <p>El e-CL ayuda también en la argumentación e ideas que los lectores tienen desde sus puntos de vista</p> <p>El e-CL me ayuda a expresar ideas nuevas o quizás también a ver la vida de otra manera y el hecho de leer obras literarias que solo se saben de título mas no de la historia detrás de ellas</p>	<p>La aplicación del uso de círculos de lectura promueve la lectura en inglés como medio de aprendizaje del idioma</p> <p>La mayor potencialidad radica en el desarrollo de la destreza lectora</p> <p>Un beneficio esencial del e-CL a través de "Google platform" fue el sentido de argumentación que se le da al libro por medio de sus integrantes de grupo</p>	<p>En mi caso, el uso de la plataforma de Google como medio de argumentación en los círculos de lectura</p> <p>El e-CL sí fue propicio para la reflexión del contenido de los libros leídos, estimulando la creatividad y la interpretación personal</p> <p>En el ámbito educativo es una excelente herramienta para unir las TIC y una destreza necesaria para el idioma inglés</p>	<p>Argumentación de ideas nuevas</p> <p>Reflexión excelente</p> <p>Herramienta para unir las TIC y una destreza necesaria para el idioma inglés</p>
<p>Comentario: Los participantes coinciden en que el e-CL potencia la argumentación y reflexión durante las prácticas o talleres. La lectura usando las TIC potencia el aprendizaje de inglés</p>			
2. POTENCIALIDADES DEL E-CL COMO ELEMENTO QUE MOTIVA LA PRODUCCIÓN LITERARIA EN LOS PARTICIPANTES			
PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2	PARTICIPANTE 3	TENDENCIA
<p>Se puede entender que he leído los libros por obligación, pero la verdad, es que quizás sea necesario un empujón que yo no había tenido antes</p> <p>Lo que ahora me ha motivado a leer otros libros por voluntad propia. De esa manera, me ha ayudado a leer más libros de preferencia en inglés</p>	<p>En mi caso, la motivación por uso de Google como instrumento de interacción virtual fue llamativa, por lo que me motivó personalmente a aprender más sobre el uso de Google como instrumento administrador de tareas virtuales</p>	<p>Pues es relativo desde mi perspectiva</p> <p>Clasificar por géneros literarios los textos, ayudaría mucho de manera individual y de manera grupal sería aún mejor si se usaran artículos de tres hojas [...] pero hubo ocasiones en las cuales había interés por el asunto "NOTAS", esa fue la motivación de algunos</p>	<p>Me ha motivado a leer otros libros por voluntad propia</p> <p>Me motivó personalmente a aprender más sobre el uso de Google como instrumento</p> <p>El asunto "NOTAS" fue la motivación de algunos</p>
<p>Comentario: La motivación generada por el e-CL es dispersa, y se refleja el interés personal de cada lector y sus preferencias. Así, algunos se motivan por la lectura, otros por el uso de la herramienta informática, y otros están motivados para aprobar el curso</p>			

3. POTENCIALIDADES DEL E-CL PARA LA ESTIMULACIÓN DE LA CREATIVIDAD LITERARIA			
PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2	PARTICIPANTE 3	TENDENCIA
Es más fácil ver un video o una película en donde casi todo lo del libro está plasmado en imágenes y no permite que nuestro cerebro trabaje o imagine. Leyendo solo dos líneas se podría imaginar millón de cosas y hacer nuestra propia película del libro que ha leído, quizás son casos que no nos han pasado o casos que jamás nos imaginábamos que pasaban. Y también el hecho de que uno quiere más cuando el libro se ha terminado. Y que no todo tiene un final feliz	En mi caso, el uso de la plataforma de Google como medio de argumentación en los círculos de lectura sí fue propicio para la reflexión del contenido de los libros leídos, estimulando la creatividad y la interpretación personal	Desde mi perspectiva fue más motivación de pasar el seminario que su deseo de mejorar su comprensión lectora y las características del "READING"	Leyendo solo dos líneas se podría imaginar un millón de cosas y hacer nuestra propia película del libro que ha leído Estimulando la creatividad y la interpretación personal Más motivación de pasar el seminario que su deseo de mejorar su comprensión lectora
Comentario: Se observa un buen nivel de estímulo hacia la lectura y la reflexión creativa a partir de la lectura en dos de los tres participantes. El tercer participante plantea la prioridad de aprobar el curso más que el interés por aprender literatura inglesa			
4. POTENCIALIDADES DEL E-CL COMO ESPACIO PARA EL APRENDIZAJE COLABORATIVO			
PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2	PARTICIPANTE 3	TENDENCIA
Sí promueve el aprendizaje colaborativo El estar uno pendiente de todos, siendo o no siendo el líder del grupo Siempre se mantuvo más un trabajo en equipo y así de esa manera aprendíamos los unos de los otros al poder ver desde el punto de vista de la otra persona	Yo considero que la plataforma sí promueve el aprendizaje colaborativo siempre y cuando los integrantes del grupo de lectura presenten cierto grado de interés aceptable por el trabajo que se está realizando	La experiencia no fue grata en la participación, tomaba mucho esfuerzo pedir la colaboración de todo el grupo, no querían leer, se molestaban por comentar el trabajo de los otros, fue tedioso... Bueno, considerando la experiencia virtual, diría que la interacción es factible siempre y cuando exista una necesidad y motivación de parte del participante ... Siendo un asunto cultural, la lectura podría ser aburrida para quien no tiene la costumbre	Siempre se mantuvo más un trabajo en equipo Aprendizaje colaborativo siempre y cuando los integrantes del grupo de lectura presenten interés Se requiere la colaboración de todo el grupo La interacción es factible siempre y cuando exista una necesidad y motivación
Análisis: Existe una tendencia sobre la voluntad requerida en los participantes para colaborar en las actividades del e-CL. Se resaltan las dificultades en la colaboración y en el cumplimiento de las responsabilidades respecto a las lecturas			

Los participantes entrevistados coinciden en que el e-CL potencia la capacidad de argumentación y reflexión durante las prácticas o los talleres. Se afirma que la lectura usando TIC potencia el aprendizaje de inglés.

En cuanto a la motivación que el e-CL genera, esta es dispersa. Gana espacio el interés personal y preferencias de cada lector. Así, algunos participantes están motivados por la lectura, mientras otros se interesan más por el uso de la



herramienta informática y, finalmente, otro participante está motivado por aprobar el curso. Observamos un buen nivel de estimulación hacia la lectura y la reflexión creativa a partir del e-CL en dos de los participantes. Un hallazgo adicional de este trabajo es que se ha logrado motivar la lectura literaria en personas que en un principio rechazaron dicho tipo de textos; aquí la incorporación de las TIC ha sido relevante.

En el aprendizaje colaborativo existe una tendencia sobre la voluntad requerida en los participantes para colaborar en las actividades del e-CL. Se resaltan las dificultades para lograr la colaboración de todos los participantes y, ante todo, el cumplimiento de las responsabilidades sobre las lecturas.

Entre otros comentarios recogidos acerca del funcionamiento de los e-CL, aparece una tendencia a la falta de disfrute de la lectura por parte de los participantes; sin embargo, ellos completaron todas las actividades previstas:

Las lecturas están fáciles [*input comprensible*].

A mí no me gusta leer, pero como no había muchas palabras nuevas y pudimos escoger [*student-centered*].

Escogimos una lectura sobre detectives y eso me mantuvo muy interesada porque a mí no me gusta leer.

CONCLUSIONES

Este trabajo logra el objetivo de innovar el CL presencial hacia el e-CL virtual como una herramienta que utiliza el Google para la educación y que opera de manera exitosa en el marco del Sistema de Educación Superior de Ecuador. Esta innovación aportó a la recuperación de las actividades educativas en la carrera de idiomas de la ULEAM después del terremoto 16A en Ecuador; redujo la exposición a riesgos del estudiantado y profesorado, y minimizó su efecto negativo sobre los logros de aprendizaje planeados originalmente. Los resultados evidencian que se puede fortalecer la producción escrita en idioma inglés de los participantes por medio de la aplicación del e-CL, ya que las adaptaciones a los roles para su operación virtual propician la expresión de ideas y reflexiones de manera escrita.

En cuanto a las potencialidades del e-CL como espacio de aprendizaje, se indica que la utilización de las aplicaciones de Google para la educación traen consigo elementos como la fácil accesibilidad y un ambiente amigable por su sencillez, compatibilidad con múltiples funciones de multimedia en internet (YouTube, Google Plus, Sites, Chrome, entre otros). Estas características han sido decisivas al momento de optar por el Google educativo como plataforma para el desarrollo de esta innovación.

Una de las limitaciones del CL tradicional, así como del e-CL, es la gran cantidad de tiempo que demanda en la generación de *feedback* para que los aprendientes puedan observar dónde están las debilidades a superar con el uso de la lengua extranjera. Carecer de un plan sólido para este acompañamiento podría ser causa de que el proceso de superación de errores comunes quede incompleto. Aquí se invita a desarrollar investigación sobre nuevas formas de acompañamiento y evaluación de la educación digital.

El e-CL se valora como una creación propia de “comunidad virtual” que se pone al servicio de la academia. Se trata de un espacio de aprendizaje colaborativo puesto en medios digitales cuyas potencialidades resultan ser favorables para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, pero cuyos usos podrían ser ampliados según los requerimientos de la educación a distancia, semi-presencial o de los escenarios educativos afectados por desastres naturales. *a*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barraza Macías, Arturo. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Revista Innovación Educativa*, vol. 5, núm. 28, pp. 19-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>
- Bartolomé, Antonio y Grané, Mariona. (2009). Herramientas digitales en una web ampliada. En J. Pablos (coord.). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 351-390). Málaga: Aljibe.
- Bland, Janice & Lütge, Christiane. (2013). *Children's literature in second language education*. Londres: United Kingdom: Bloomsbury Academic.
- British Council. (2015). *Initiation-response-feedback*. Recuperado de www.teachingenglish.org.uk/article/initiation-response-feedback-irf
- Cabero Almenara, Julio; Llorente Cejudo, María del Carmen; Gómez del Castillo Segurado, Mayte. (2011). *Competencias para la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje para la implantación del EEES*. Recuperado de <http://www.grupotecnologiaeducativa.es/images/cursos/mec2011/htm/tema9/presentacion.htm>
- Cabero Almenara, Julio y Castaño Garrido, Carlos. (coords.) (2009). *Herramientas web 2.0 para la formación*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla.
- Carrasco Altamirano, Alma. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, pp. 129-142. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_54/nr_605/a_8257/8257.pdf
- Carrera Moreno, Germán y Villafuerte Holguín, Jhonny Saulo. (2015). Desarrollo de las destrezas productivas en idioma inglés de estudiantes universitarios. *Revista Refcale*, vol. 3, núm. 3, pp. 89-98. Recuperado de <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/refcale/article/view/431/620>
- Caroli, Piera. (2011). *Literature in second language education: Enhancing the role of texts in learning*. Bloomsbury Publishing.
- Chun, Eunjin; Choi, Sungmook; Kim, Junsoo. (2012). The effect of extensive reading and paired-associate learning on long-term vocabulary retention: An event-related potential study. *Neuroscience Letters*, vol. 521, núm. 2, pp. 125-129. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2012.05.069>
- Collie, Joanne & Slater, Stephen. (1987). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Díaz Sánchez, Fátima. (2010). *Las organizaciones internacionales en la gestión de desastres naturales*. (Tesis de maestría, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de http://eprints.ucm.es/12078/1/_TFM.pdf

- Eggen, Paul. & Kauchak, Donald. (1994). *Educational psychology: Classroom connections*. The United States: Macmillan.
- Esteve, Francesc. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, núm. 5, pp. 59-68. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/viewFile/3337/3402>
- Etxebarria, Aintzane; Garay, Urtza; Romero, Asier. (2015). Implementation of social strategies in language learning by means of Moodle. *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 3, núm. 2, pp. 275-276. <https://doi.org/10.4304/jltr.3.2.273-282>
- Gárate Larrea, Milagros. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. España: Siglo XXI Editores.
- Gardner, Howard. (1983). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- Goodman, K. S. & Goodman, Y. M. (1990). Vigotsky in a whole language perspective. En L. C. Moll (ed.). *Vigotsky and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herrera, Socorro; Kavimandan, Shabina Holmes; Holmes, Melissa. (2011). *Crossing the vocabulary bridge: Differentiated strategies for diverse secondary classrooms*. Nueva York: Teachers College Press.
- Iborra, Alejandro y Viejo, Carmen. (2010). Blog para uno y blogs para todos: una experiencia de aprendizaje en red compartido y co-construido. En J. M. Sancho y C. Alba (coords.). *La formación de los docentes y la integración de las TICs en el currículum escolar* (pp. 99-118). Málaga: Universidad de Málaga.
- Instituto Real Academia de la Lengua-IRA. (1996). Standards for the English language arts. A project of International Reading Association & National Council of Teachers of English, EUA.
- Intriago Palacios, Eder; Villafuerte Holguín, Jhonny Saulo; Morales Jaramillo, María Antonieta; Lema Andrea; Echeverría, Jesús. (2016). Google apps for the development of reading and comprehension of university students. *Atoz: novas práticas em informação e conhecimento*, vol. 5, núm. 1, pp. 21-32. <https://doi.org/10.5380/atoz.v5i1.45170>
- Kahane, Ernie. (2008). Competency management: Cracking the code for organizational impact. *T+D Magazine*, vol. 62, núm. 5, pp. 71-77.
- Krashen, Stephen. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Nueva York: Longman Group Ltd.
- Laufer, Batia. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know and words you can't guess. En J. Coady & T. Huckin (eds.). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 20-34). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ley Orgánica de Educación Superior. (2011). República del Ecuador. Recuperado de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/rloes1.pdf>
- Libedinsky, Marta. (2001). [Reseña del libro *La innovación en la enseñanza: Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires: Paidós SAICF]. *Docencia Universitaria*, vol. 12, núm. 1, pp. 139-141. Recuperado de <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/2453>
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas-MCERL. (2002). Las competencias y las características del alumno. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Martínez, S. (s.f.). *Innovación educativa. Universidad Europea*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zr0KFnjlb-Q>
- Michavila, Francisco y Parejo, José Luis. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, pp. 85-118. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_05.pdf
- Obregón Rodríguez, Mercedes (2006). Los círculos de literatura en la escuela. *Revista Lectura y Vida*, pp. 48-59. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n1/28_01_Obregon.pdf
- Railean, Elena. (2012). Google Apps for Education –a powerful solution for global scientific classrooms with learner centred environment. *International Journal of Computer Science Research and Application*, vol. 2, núm. 2, pp. 19-27. Recuperado de <http://www.ijcsra.org/current-issue/v2i2>
- Salinas Ibáñez, Jesús. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037290>

- Sánchez Carrero, Jacqueline y Contreras Pulido, Paloma. (2012). De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono 14*, vol. 10, núm. 3, pp. 62-84. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.210>
- Secretaría de Gestión de Riesgos. (2016). Informe de situación No. 65.16/05/2016. Terremoto 7.8 grados. Recuperado de <http://www.gestionderiesgos.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/05/Informe-de-situaci%C3%B3n-n%C2%B065-especial-16-05-20161.pdf>
- Tejeda Díaz, Rafael. y Sánchez del Toro, Pedro. (2012). *La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios*. Ecuador: Editorial Mar Abierto/ Universidad Laica Eloy Alfaro, Manabí.
- ULEAM. (2016). *Senplades y CEPAL verifican estructuras afectadas por el terremoto en la ULEAM*. Recuperado de <http://www.uleam.edu.ec/senplades-y-cepal-verifican-estructuras-afectadas-por-el-terremoto-en-la-uleam/>
- Villafuerte Holguín, Jhonny Saulo; Carreño García, Mayra del Jesús; Demera Vera, Juan Carlos. (2015). Calidad e innovaciones para potenciar la enseñanza de lenguas extranjeras usando la red social Facebook. *Investigación y Saberes*, vol. 4, núm. 3, pp. 53-60. Recuperado de <http://utelvt.edu.ec/ojs/index.php/is/article/view/110>

Este artículo es de acceso abierto. Los usuarios pueden leer, descargar, distribuir, imprimir y enlazar al texto completo, siempre y cuando sea sin fines de lucro y se cite la fuente.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Villafuerte Holguín, Jhonny Saulo; Intriago Palacios, Eder y Romero Andonegi, Asier. (2017). e-Círculo Literario aplicado en la clase de inglés. Una innovación educativa después del terremoto de 2016 en Ecuador. *Apertura*, 9 (2), pp. 54-73. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n2.1013>