



ELEMENTOS FAVORABLES PARA LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS EN INGLÉS EN UN CURSO VIRTUAL

Favorable elements for the reading comprehension of texts in english in a virtual course

MABEL OSNAYA-MORENO ¹, ARNOLDO LLANES- MEDINA ²

¹Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

²Universidad Autónoma de Sinaloa, México

KEYWORDS

*Virtual
English Reading comprehension
PPP
Learning
Second language*

ABSTRACT

The objective of this study was to promote reading comprehension (CL) of texts in the English language in 12 Spanish-speaking students with level A2 of the MCE. To achieve this objective, we worked with a virtual course composed of the PPP teaching methodology, applied practical situations, analysis of the cognitive processes underlying the exercises by the participants, continuous feedback and, all of this, under the interactive reading model. . The evaluation of the CL was done before and after the course. The result was ten participants who passed the MCE level B1 reading comprehension exam.

PALABRAS CLAVE

*Virtual
Comprensión lectora del inglés
PPP
Aprendizaje
Segunda lengua*

RESUMEN

El objetivo en este estudio fue favorecer la comprensión lectora (CL) de textos en el idioma inglés en 12 estudiantes hispano parlantes con nivel A2 del MCE, mediante un curso virtual compuesto por la metodología PPP de enseñanza, situaciones prácticas aplicadas, análisis de los procesos cognitivos subyacentes a los ejercicios por parte de los participantes, retroalimentación continua y, todo ello, bajo el modelo de lectura interactivo. La evaluación de la CL se hizo antes y después del curso. El resultado fueron diez participantes aprobados en el examen de comprensión lectora nivel B1 del MCE.

Recibido: 06/ 07 / 2022

Aceptado: 17/ 09 / 2022

1. Introducción

La comprensión de textos en una lengua extranjera reconocida a nivel internacional es de gran relevancia porque brinda acceso a la información más reciente, es requisito de contratación de empresas y universidades de prestigio, así como requisito de ingreso o permanencia en distintos programas de posgrado en México y en el mundo.

Para los estudiantes de posgrado, la comprensión de textos en inglés es una necesidad apremiante; a lo largo de sus estudios tienen que acceder a información que se encuentra en textos, artículos académicos y libros escritos en dicho idioma. En el área de la educación, como en muchas otras, la información más reciente y novedosa está, generalmente, en inglés. Jaimechango (en Chávez *et al.*, 2017) afirma que “se trata de la lengua del mundo actual. Es una lengua reconocida a nivel internacional que ha repercutido en todos los países no anglosajones y en los diversos campos y profesiones”. Es así que la comprensión lectora de textos en inglés no es un lujo, sino una necesidad evidente.

La comprensión lectora, se ha definido por distintos autores que se mencionarán a continuación. Para Barnett (1989, p. 19), leer es una interacción entre el lector y el lenguaje escrito, durante el cual el lector intenta reconstruir el mensaje del autor del texto. Solé (1992, p. 21) señala que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto. Mediante este proceso, el lector intenta extraer información pertinente y, así satisfacer sus propios objetivos que motivaron su lectura. Dechant (1991, p. 6) afirma que la lectura es el proceso de construir una representación o modelo mental del texto a través de relación que se establece entre el contenido del texto y el conocimiento o experiencia del lector. Grellet (1998, p. 7) la define de la siguiente manera: “*Reading is an active skill, and it constantly involves guessing, predicting, checking and asking oneself questions*” (la lectura es una habilidad activa, involucra constantemente predecir, revisar y hacerse preguntas a uno mismo). Para Rumelhart (1985) el proceso de comprensión del lenguaje escrito comienza con una serie de patrones en la retina y finaliza (si es exitoso) con una idea definida de la intención del autor en su mensaje. La lectura es al mismo tiempo tanto un proceso “perceptivo” como “cognitivo”; es un proceso que une y “funde” esas dos distinciones tradicionales. Un lector hábil debe ser capaz de utilizar información de diferentes fuentes: sensorial, sintáctica, semántica y pragmática. Estas fuentes de información interactúan de diferentes maneras durante todo el proceso de lectura (Ferreri, 2015; Montesdeoca *et al.*, 2020; Roth *et al.*, 2020).

2. La comprensión lectora concebida desde un modelo interactivo.

Para los fines de este trabajo se ha adoptado un modelo interactivo de la comprensión lectora; en éste la comprensión del texto se debe tanto a los conocimientos previos del lector como a las características que presentan los textos. Si bien el proceso es llevado a cabo por el lector, no es de manera unidireccional, sino que por medio del texto, hay una interacción entre el escritor y éste. El proceso de la comprensión lectora implica no solamente el uso de las habilidades de decodificación, sino también el uso de estrategias cognitivas que facilitan al lector la integración de la información contenida en el texto con sus conocimientos previos para así poder entonces construir significado. Algunos ejemplos de modelos interactivos son el de LaBerge y Samuels (1977), Kintsch y Van Dijk y Carpenter (1980) (en Barnett, 1989), Goodman (2002). Ferreri (2015) menciona que dentro de los modelos interactivos se encuentra el de Stanovich (1980). Toda lectura implica varios procesos, si un lector no es eficiente en una estrategia, se apoyará en otros procesos para compensar el proceso deficiente. Es una propuesta muy interesante especialmente en la lectura de una lengua extranjera.

Goodman plantea que para comprender el proceso de lectura se debe tener en cuenta de qué manera el lector, el escritor y el texto contribuyen a él. La lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto (Rosenblatt, 1978 en Ferreiro, 2002).

La relativa capacidad de un lector en particular es obviamente importante para el uso exitoso del proceso pero también lo es la cultura, los conocimientos previos, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales. Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto de tal manera que puedan construir significado o comprenderlo. Se usan estrategias en la lectura pero también las estrategias se desarrollan y se modifican durante ésta, de hecho no hay manera de desarrollar estrategias de lectura sino a través de la lectura.

De acuerdo con Dubois (1986), “*una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información*” (p. 49), los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto, de tal manera que pueda construir el significado o comprenderlo; mismas que se desarrollan y modifican durante la lectura.

En 1992, Solé definió las estrategias de comprensión como “*procedimientos que implican la planificación de acciones que se desencadenan para lograr los objetivos*” (p. 68), son acciones realizadas activamente por el lector, antes, durante y después de la lectura, lo que permitirá al lector, construir el sentido al texto, ampliar sus competencias y ser más eficiente.

A efectos de la presente investigación también, se consideraron las tres estrategias mencionadas por Jouini (2005). Para este autor existen tres estrategias básicas para comprender un texto: a) el muestreo o la capacidad para seleccionar las palabras e ideas más útiles para la comprensión del texto; b) la predicción o la capacidad que

posee el lector para anticipar el contenido de un texto, ya sea el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja, etc., c) la inferencia o la capacidad para sacar deducciones y conclusiones sobre lo que no está explícito en el texto.

Estrategia de Muestreo

Los lectores desarrollan estrategias de muestreo cuando se enfrentan al texto, éste les provee de índices redundantes que, no todos, son igualmente útiles (Peña, 2000). El lector debe seleccionar solamente aquellos que le son más útiles.

El lector debe desarrollar estrategias y aprender a emplear claves textuales para darle sentido al texto, es decir, construir significado. Algunos investigadores han llegado a la conclusión de que una extensa cantidad de vocabulario es un prerrequisito para ser un lector competente, pero están equivocados: el vocabulario es el resultado de leer. Esto nos enseña una lección acerca del desarrollo de la lectura, y es que, en la interacción entre el lector y el texto, el texto actúa como mediador. El autor ha usado palabras, frases, sintaxis, estilo, y la construcción de texto y significado por parte del lector es mediada por los elementos del texto escrito (Goodman, 2003).

Estrategia de Predicción

Solé (1992) señala que la lectura puede considerarse como una constante elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación. Consiste en establecer “hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose para ello en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó y sobre el bagaje de conocimientos y experiencias del lector” (p.120).

El ciclo sintáctico requiere el uso de estrategias de predicción y de inferencia. Los lectores deben ser capaces de utilizar elementos clave de las pautas de oración, nexos y sufijos gramaticales y puntuación para predecir pautas sintácticas cuando comienzan a procesarlas. De otro modo, no pueden dar su valor correcto a cada elemento sintáctico y saber dónde buscar la información más útil. Esto quiere decir que el significado por construir no está explícito en el texto, el lector lo construye gracias a la activación de sus esquemas de conocimiento apropiados (Goodman, 2002).

Los textos tienen pautas recurrentes y estructuras, que facilitan el que los lectores sean capaces de anticipar el contenido del texto, puedan utilizar estrategias de predicción, por ejemplo, para predecir el final de una historia, la lógica en la explicación de estructura de una oración compleja y el final de una palabra. Los lectores utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado sobre la base de los índices a partir de su muestreo del texto y muestrean con base en sus predicciones.

La búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura, es en el ciclo semántico que todo toma su valor. El significado es construido mientras se lee, pero también es reconstruido ya que se debe acomodar continuamente en una información y adaptar el sentido de significado en formación. A lo largo de la lectura de un texto, e incluso luego, el lector está continuamente reevaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que tiene nuevas percepciones. La lectura es, pues, un proceso dinámico muy activo. Los lectores utilizan todos sus esquemas conceptuales cuando tratan de comprender.

Estrategia de Inferencia

Goodman (1996) señala que en el proceso de lectura el lector reconstruye el significado del texto a partir de los datos que encuentra en el mismo y de la información previa que posee, de su experiencia. Las inferencias sirven para establecer relaciones entre los diferentes elementos de un texto, son fundamentales y útiles para integrar la información del texto con el conocimiento previo.

La inferencia es un medio por el cual las personas complementan la información disponible, utilizan el conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estas estrategias para inferir lo que no está explícito en el texto pero también infieren cosas que serán explícitas más adelante, ya que el muestreo, las predicciones y las inferencias son estrategias básicas de lectura, útiles para asegurarse de que tenga sentido mediante el control de su propia lectura.

Problema objeto de estudio

Entre los problemas detectados en el aprendizaje de una segunda lengua, Chandran (2019), Simon *et al* (2021) mencionan que los alumnos de lenguas extranjeras presentan dificultades frecuentes en la comprensión de las palabras desconocidas en los textos escritos, lo cual obstaculiza los procesos cognitivos. En este sentido, se debe prestar más atención a la didáctica del desarrollo de la comprensión lectora mediante la creación de estrategias conscientes, como la estrategia de inferencia (Hamel *et al.*, 2021). Se debe lograr que el alumno distinga palabras importantes o relevantes, aquellas que sustentan el significado del texto, distinguirlas de las que no lo son (Jouini, 2005). Una palabra no tiene importancia aisladamente, sino dentro del contexto de la secuencia- se pueden definir como el pensamiento más general del cual se desprenden ideas, conceptos, características, casos, hechos históricos, definiciones, principios, reglas, hipótesis, etc. Cassany *et al.* (2000) señalan que las palabras relevantes son las que designan conceptos clave en el texto: suelen repetirse varias veces, ocupan lugares eminentes en el texto y pueden estar marcadas con señales distintivas (tipografía, mayúscula, etc.).

El esfuerzo por dotar de significado la información presupone que la comprensión se logra a partir de diversos procesos cognitivos que circunscriben la decodificación de la palabra, el acceso léxico, el procesamiento sintáctico,

los niveles de representación mental, la ejecución de múltiples inferencias y las actividades de post-lectura, como resumir, argumentar o responder a preguntas (Escudero, 2010; Simon, 2021). La elaboración de inferencias para interpretar el texto requiere de las tipologías textuales, las cuales presentan particularidades contextuales o pistas que posibilitan al estudiante establecer conexiones en los niveles semántico y pragmático entre las palabras, oraciones e ideas que integran el texto (Hamel *et al.*, 2021). Un alumno puede presentar dificultades para inferir cuando no posee experiencias relacionadas con el tipo de texto: narrativo (tipo de texto en el que se cuenta el desarrollo de unos acontecimientos en el tiempo y en el espacio); descriptivo (la información expresa características de objetos en el espacio); expositivo (la información explica la interrelación de los elementos como un todo significativo); argumentativo (demuestra proposiciones concernientes a la relación entre conceptos u otras proposiciones); e instructivo (brinda instrucciones e integra procedimientos, reglas y condiciones que definen ciertos comportamientos) (Jouini, 2005).

Para el desarrollo de la secuencia didáctica del curso, se eligió el Modelo de secuenciación de actividades PPP, estrategia pedagógica cuyo nombre anuncia las tres fases principales de las que se compone, las cuales son el patrón secuencial utilizada para la enseñanza principalmente de un idioma extranjero y su adquisición como lengua (Criado, 2013). Si bien, en esta alternativa didáctica se estipula una secuencia de pasos, se aplicó de manera flexible, en atención al proceso lector de los estudiantes que participaron en este curso.

Sus inicios se remontan a mediados del siglo XX, cuando este modelo se convirtió en la secuencia de enseñanza adoptada o adquirida por los “métodos estructurales” cuyo objetivo era la adquisición de estructuras en la enseñanza.

Consiste de tres fases, P1, P2 y P3, a saber, una fase de presentación inicial (P1) en la que el profesor controla el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los materiales de esta fase contienen todos los elementos y estructuras lingüísticos específicos de la unidad. Esta presentación puede tomar un modo deductivo o inductivo. En el primero, el maestro/libro de texto modela la estructura objetivo o elementos léxicos y ofrece la explicación detrás de la construcción de tales estructuras o el significado de las palabras. En este último, también llamado aprendizaje por descubrimiento, el profesor proporciona a los propios alumnos materiales con estructuras de muestra y/o vocabulario contextualizado en textos orales o escritos.

Una fase de práctica (P2), que aún refleja un alto nivel de control del docente en el sentido de que verifica la correcta comprensión de los ítems presentados en la primera etapa por parte de sus alumnos. Estas actividades están dirigidas a lograr la precisión de los formularios para luego lograr la fluidez en las actividades de producción. Las actividades están dirigidas a la consecución de los objetivos lingüísticos presentados en la fase inicial (P1), siguiendo los modelos a los que deben ajustarse los alumnos. Representan el tipo de actividades prácticas más comunes, pero de ninguna manera el único.

Una etapa de producción (P3), que apunta a aumentar la fluidez en el uso lingüístico, precisamente a través de “actividades autónomas y más creativas”. Las estrategias para lograr tal objetivo se basan en un uso más libre de las estructuras objetivo. El tipo de actividades en la etapa de producción puede implicar discusiones, debates, juegos de roles, actividades de resolución de problemas, lagunas de opinión e información, etc.

Desde esta estrategia pedagógica, la práctica controlada hace referencia a:

Notar lagunas en la interlingüística (incluida la influencia de la primera lengua («transferencia»), la interferencia contrastiva de la lengua de destino y la generalización excesiva de las normas recién encontradas de los estudiantes). El mismo hecho de promover cualquier tipo de producción puede hacer que los alumnos se den cuenta de que no pueden decir algo con precisión. En otras palabras, pueden notar un “agujero” en su interlingüística y, por lo tanto, darse cuenta de una brecha entre lo que ya saben y el segundo idioma. Esto los llevará a prestar más atención a aquellas características que no dominan.

(Re) formulación y comprobación de hipótesis. La producción de los estudiantes puede hacer que ellos mismos prueben sus hipótesis sobre el funcionamiento del sistema lingüístico, reestructuren su interlingüística en consecuencia y formulen hipótesis alternativas si lo consideran conveniente.

Función metalingüística. El hecho de que los estudiantes verbalicen sobre el sistema lingüístico (metatalk) también los hará conscientes de su conocimiento del idioma: las formas del segundo idioma, sus estructuras y significados subyacentes.

Procesamiento sintáctico. En una interacción verbal bidireccional, la propia producción lingüística a) promoverá y aumentará la atención de los aprendices sobre la forma en que expresan sus significados utilizando formas lingüísticas específicas, y b) les hará conscientes de cuán efectiva es su verbalización para ser entendidos por el o los interlocutores.

La forma en que se implementó el curso, fue en modalidad virtual. Area y Adell (2009) plantean que el e-learning se trata de una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consta de fases como el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan educativo desarrollado a través de redes de ordenadores y que es ofrecida a individuos que están geográficamente distanciados o que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos. Para estos autores, una característica de este proceso es que tiene lugar total o parcialmente a través de una especie de aula o entorno virtual en el cual sucede la interacción profesor-

alumnos. Entonces, Area y Adell (2009) señalan un aspecto que los conceptos como educación a distancia o teleeducación no consideraban: el espacio de formación.

Según Cabero (2006), la Red ha pasado progresivamente de ser un depositario de información a convertirse en un instrumento social para la elaboración de conocimiento. Enfatiza la importancia de que en todas las fases de aplicación, diseño y desarrollo de las acciones de e-learning, los docentes tengan tanto la presencia cognitiva como la social.

Para Cabero (2006), la modalidad de formación virtual o basada en la red ofrece ventajas sobre la formación presencial tradicional que encajan con las necesidades de los alumnos y egresados de MIE, por ejemplo: permite que los estudiantes vayan a su propio ritmo de aprendizaje, permite la combinación de diferentes materiales (auditivos, visuales y audiovisuales), el conocimiento es un proceso activo de construcción. Facilita la autonomía del estudiante, permite que en los servidores pueda quedar registrada la actividad realizada por los estudiantes.

De acuerdo con Lana *et al* (2021), el e-learning mejora los desempeños académicos de los estudiantes a diferencia de quienes se forman con métodos de enseñanza tradicionales. Enfatiza el uso eficiente de los materiales educativos digitales, las guías de buenas prácticas para el diseño de formación en línea y la selección de recursos e infraestructura tecnológica según los propósitos educativos o competencias a lograr.

Desde una perspectiva general, existen algunos principios propuestos por Pallof *et al* (2003) que garantizan la realización de buenas prácticas educativas, y que deberemos contemplar como referentes para crear acciones formativas de calidad soportadas en redes. Esta serie de principios y lecciones, que de ellos se desprenden para la puesta en funcionamiento de acciones formativas en la red, garantizan el éxito de buenas prácticas educativas.

Lección Principio 1. Anima al estudiante a tomar contacto con la facultad: el instructor debe ofrecer guías claras para la interacción con los estudiantes. Principio 2. Anima a la cooperación entre los estudiantes: una discusión bien diseñada facilita significativamente la cooperación entre los estudiantes. Principio 3. Facilita un aprendizaje activo: el estudiante debe presentar proyectos durante el curso. Principio 4. Implica un feedback rápido: el instructor necesita ofrecer feedback y de acuse (de haber recibido la información). Principio 5. El tiempo en la tarea: los cursos en línea necesitan una fecha tope. Principio 6. Comunica elevadas expectativas: se provocan tareas, ejemplos de caso y comentarios positivos sobre la calidad de los trabajos. Principio 7. Respetan los diversos talentos y caminos de aprendizaje: se permite a los estudiantes elegir los temas de los proyectos y se permite que emerjan diferentes puntos de vista.

El curso fue desarrollado en respuesta a la necesidad presentada en una institución, en la que reportaron datos de un programa de posgrado en educación en México, de la generación 2018, conformada por 22 estudiantes quienes al presentar el Examen de Comprensión de Textos con criterios con base en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), sólo 15 estudiantes lograron acreditarlo, esto es, el 31% de los alumnos que conformaron esta generación, no lograron demostrar que poseen el nivel de comprensión lectora en inglés B1 del MCER (Ríos López, 2020). Para la generación 2020, de dos programas de posgrado, con 35 estudiantes, 23 lograron aprobar la evaluación de Examen de Comprensión de Textos con indicadores establecidos por el MCER, por lo que este curso atendió al 34% que requería fomentar la comprensión de textos en inglés como segunda lengua.

3. Objetivo

El objetivo del presente estudio ha sido fortalecer la comprensión lectora de textos en el idioma inglés, en estudiantes hispano parlantes con el nivel A2 del MCER, y, de esta manera, lograr aprobar el examen de Comprensión de Textos en Inglés nivel B1 del MCER.

4. Metodología

4.1. Procedimiento

A solicitud de los programas de posgrado para apoyar el fortalecimiento de la comprensión de textos en inglés como segunda lengua, se realizó el examen diagnóstico de los 12 participantes con el examen de comprensión de textos con base en la estructura y requisitos del MCER. Posteriormente se les invitó a participar en el curso en línea. Al finalizar el curso, presentaron el examen de comprensión de textos nivel B1 del MCER, en el Centro

de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la institución a la que pertenecen ambos programas de posgrado. El examen se realizó en línea con evaluadores ajenos al programa analizado en el presente documento.

4.2. Descripción de la Muestra poblacional

La muestra fue intencional, constó de doce participantes, estudiantes de dos programas de posgrado en México con nivel de la comprensión lectora del idioma inglés A2, conforme al MCER. Con acceso a internet y computadora con explorador Chrome o Mozilla.

4.3. Instrumento

Examen de comprensión de textos con base en el MCER. La evaluación consta de un texto en inglés compuesto por seis párrafos, cada uno con un máximo de siete líneas. Consta de 17 reactivos que se deben resolver en máximo de dos horas con veinte minutos, con los cuales se evalúan las habilidades de Identificación de palabras clave, conectores de secuencia, comparación y contraste, causa/ efecto y descripción; inferencia de vocabulario, elementos tipográficos e iconográficos; identificación de la idea principal, identificación de grupos de palabras; escaneo (scanning), palabras con varios significados; barrida de texto (skimming); selección de información importante, colocaciones lingüísticas; sinónimos; referentes. La evaluación de la comprensión lectora de textos en inglés se realizó antes y después del curso, ambos en línea.

4.4. Curso

A partir de las habilidades identificadas en la muestra del Examen de Comprensión de Textos basado en el MCER y con base en literatura especializada en el desarrollo de comprensión lectora en inglés (Craven, 2009), el curso fue diseñado e impartido en modalidad virtual, con una duración de ocho semanas. Los contenidos a desarrollar a lo largo del curso se distribuyeron de la siguiente forma: *Semana 1*: Identificación de palabras clave: Conectores de secuencia, comparación y contraste, causa/ efecto y descripción. *Semana 2*: Inferencia de vocabulario, elementos tipográficos e iconográficos. *Semana 3*: Identificación de la idea principal, identificación de grupos de palabras. *Semana 4*: Escaneo (Scanning), palabras con varios significados. *Semana 5*: Barrida de texto (Skimming) y sinónimos. *Semana 6*: Selección de información importante, colocaciones lingüísticas *Semanas 7 y 8*: Referentes. El Modelo de secuenciación de actividades empleado fue el PPP, el modelo de lectura empleado fue el interactivo, se brindó soporte y retroalimentación continua (el máximo de tiempo de respuesta del tutor virtual fue de 24 hrs), práctica guiada acompañada con comentarios en foros, tareas y en caso de ser necesario, por videoconferencias sincrónicas.

El curso se llevó a cabo mediante la plataforma Moodle, en el servidor perteneciente al *proyecto eamvi*. El curso inició con instrucciones y contenidos en la lengua materna para cambiar progresivamente a contenidos e instrucciones en el segundo idioma, proceso mediante el cual se fomentó la comprensión, no el desciframiento ni el deletreo. En las actividades del curso diseñado, se plantearon situaciones prácticas aplicadas, que fomentaban la necesidad de comprender un texto vigente reflejo de los aspectos socioculturales que permean la situación de los participantes; que les ayudara a resolver alguna situación cotidiana, o bien, darse a entender con los compañeros con textos en el idioma inglés. Se solicitó a los participantes realizar el análisis de los procesos cognitivos subyacentes a la habilidad ejercitada o, la realización de una tarea, qué hay detrás para solucionar el problema, o la aplicación de conceptos o de la interpretación de la información.

4.5. Análisis de datos

Para analizar las diferencias estadísticas entre la evaluación de la comprensión lectora de textos en inglés antes y después del curso, se llevó a cabo la prueba Wilcoxon para muestras relacionadas.

Para analizar las estrategias a emplear, cada sesión se analizó con base en lo postulado por la estructura didáctica de PPP y las secuencias pedagógicas que en la literatura se señala apoyan la comprensión lectora de una segunda lengua. En este análisis se revisaron todas y cada una de las actividades, sus contenidos, la presencia o ausencia de la promoción de las interacciones que se realizaron con el docente, entre estudiantes.

5. Resultados

El punto crítico para una significación de ($\alpha 0.05$) es 14 para una n de 12, como el valor W calculado es 13 menor que el de la tabla, se rechaza la H_0 . Se concluye que hay diferencias estadísticamente significativas entre el pre test y el post test.

Los doce participantes del curso, estudiantes de dos programas de Posgrado en México, al ingresar al curso, se encontraban en el nivel A2 del examen de comprensión de textos en inglés con base en el MCER. De los doce participantes, dos abandonaron el curso en la primera semana de actividades bajo el argumento de no tener tiempo suficiente para atender sus actividades académicas del posgrado y el curso. Los restantes diez participantes, al finalizar el curso, obtuvieron el nivel B1 en comprensión lectora del MCER.

Las actividades dentro de cada sesión fue la PPP, cada una contó con presentación clara de los propósitos y metas, descripción clara y demostración secuenciales a los participantes del contenido a trabajar –recordemos que se inició con instrucciones y contenidos en la lengua materna para cambiar progresivamente a contenidos e instrucciones en el segundo idioma, proceso acorde con el modelo interactivo–se fomentó el aprendizaje, la comprensión, no el desciframiento ni el deletreo ni repetir o memorizar palabras sin significado.

Se brindó soporte y retroalimentación continua para dar una guía permanente del avance del trabajo (el máximo de tiempo de respuesta del tutor virtual fue de 24 hrs), la práctica fue guiada mediante comentarios (principalmente se emplearon foros y secundariamente, entrega de tareas. En los foros se promovieron las participaciones de contenido- estudiante, estudiante – estudiante, estudiante – profesor), la práctica independiente se llevó a cabo una vez que se alcanzó cierto nivel de dominio; mediante la variación de las estrategias con las cuales se propició el aprendizaje (fomentar el incremento de las participaciones grupales y retroalimentación entre estudiantes/pares) así como el avance sistemático de los alumnos hacia un desempeño independiente y cada vez más autónomo.

Cuando los participantes tuvieron dudas específicas que no quedaron resueltas en las interacciones asíncronas o se ausentaban en varias actividades fue necesario aperturar videoconferencias síncronas para promover la interacción, la discusión, la argumentación, o bien, que los participantes se reintegraran a las actividades.

Se describe el ejemplo de una de las sesiones diseñadas. Esta sesión, corresponde a la semana 3, conformada por:

1. Foro social
2. Understanding the main idea and identifying word groups (Libro): *Fase de Presentación*
3. Understanding the main idea (Foro).
4. Understanding the main idea II (Foro)
5. Identifying the main idea (Examen)
6. Word Groups (Examen)
7. Word groups (Foro) Inicia Fase de producción
8. Word Groups (Tarea)

A manera de ejemplo, a continuación, se desglosará cada actividad.

Foro social: (Es una fase de socialización e ingreso a la unidad, que también ha servido como Fase de Producción para los objetivos a lograr en esta sesión).

Lee el siguiente comic del clásico de Shakespeare „Romeo y Julieta“ y publica en este foro tus respuestas a las siguientes preguntas:

¿Has leído esta novela o has visto alguna película basada en ella? ¿Qué opinión tienes de esta novela?

Busca en un diccionario o traductor las palabras en inglés que no conozcas (debes incluir al menos 5 palabras). Una vez que hayas encontrado los significados en español, elabora un pequeño glosario y publícalo en este foro. Comenta los aportes de tus compañeros ¿buscaron las mismas palabras o diferentes? ¿Los aportes de tus compañeros te sirvieron para incrementar tu vocabulario en inglés?

Libro: understanding the main idea and identifying word groups (Fase de Presentación).

Libro en el que se exponen los temas: understanding the main idea, ¿cómo encuentro la idea principal en un texto?, identifying word groups, ¿cómo identifico los grupos de palabras?

Understanding the main idea I (foro) (Fase de Práctica).

1.-Revisa el instrumento de evaluación dando click aquí para que conozcas los indicadores que se tomarán en cuenta al evaluar tu actividad. *Con este rubro, se brindan los criterios de calidad esperables en la tarea.*

2.- Encuentra un texto corto en Inglés que te llame la atención, puede ser de cualquier tema. La extensión deberá ser de un párrafo o 6-7 líneas.

3.- Cópialo y pégalo en un archivo Word.

4.- Debajo del texto, escribe en una oración la idea principal en tus propias palabras.

5.- Con un color diferente, señala las palabras clave del texto que te ayudaron a identificar la idea principal.

6.- Cuando tu actividad esté terminada, guarda tu archivo con el siguiente nombre:

(...)especificaciones (...) Nota: El nombre del archivo electrónico debe ir en minúsculas, sin acentos, letras “ñ” o caracteres especiales, como: ¿, ¡, =,), (, /, &, %, \$, #, ”,).

7.- Comparte tu archivo en este foro. Retroalimenta los trabajos de tres de tus compañeros y comenta si estás de acuerdo con la idea principal que ellos identificaron en sus textos. ¿Cambiarías algo o agregarías algo a sus aportes?

Understanding the main idea II (foro) (Fase de Producción)

1.- Revisa el instrumento de evaluación dando click aquí para que conozcas los indicadores que se tomarán en cuenta al evaluar tu actividad. *Con este rubro, se brindan los criterios de calidad esperables en la tarea.*

2.- Encuentra un texto corto en inglés que llame tu atención (debe ser distinto al de la actividad anterior)

3.- Cópialo y pégalo en un archivo Word.

4.- Guarda tu archivo con el siguiente nombre (...)especificaciones.

5.- Comparte tu archivo en este foro para que tus compañeros identifiquen la idea principal en él.

6.- Identifica la idea principal en los archivos de tus compañeros y redacta una oración para cada texto. No te preocupes si alguien más ya publicó la idea principal antes que tú, lo importante es que uses tus propias palabras para expresarla.

7.- ¿Concuerdas con las ideas principales que proponen tus compañeros? ¿Cómo las complementarías? ¿Por qué? Comenta en las respuestas de tus compañeros.

Examen Identifying the main idea. Ejercicios similares a los que estarán presentes en el examen de CL (**Fase de Práctica**)

Examen Word Groups. Ejercicios similares a los que estarán presentes en el examen de CL (**Fase de práctica**)

1.- Read the checklist by clicking here, so you know what aspects will be evaluated in your activity. *Con este rubro, se brindan los criterios de calidad esperables en la tarea.*

2.- Here you have 5 different topics. Choose only one to work with:

Tips to study for an exam

Activities to do when you are on vacations

Adjectives to describe your best friend

Ideas to help the environment

Ways to help a friend when they are sad

3.- Once you have chosen your topic, think of 10 - 15 words in English related to it (word groups).

4.- Design a word cloud clicking here. Use your imagination, there are many options for colors and fonts.

5.- Once you have finished, save your word cloud with the following format (...) especificaciones.

6.- Post your word cloud in this forum and give feedback to the rest of your classmates. Do you agree with the words and phrases they used? Would you have chosen different words or phrases? Why?

Se agrega material en video que explica cómo realizar esta nube y qué herramientas tecnológicas emplear.

Word groups (tarea) (práctica)

1.- Revisa el instrumento de evaluación dando click aquí para que conozcas los indicadores que se tomarán en cuenta al evaluar tu actividad. *Con este rubro, se brindan los criterios de calidad esperables en la tarea.*

2.- Descarga el archivo Word Groups Activity dando click aquí o bien en la parte inferior de las instrucciones.

3. Responde las preguntas. Puedes utilizar diccionarios y traductores si lo consideras necesario.

4.- Cuando tu actividad esté terminada, guarda tu archivo con el siguiente nombre (...) especificaciones

5.- Sube tu archivo a la plataforma a través de este apartado.

Instrucciones del archivo Word groups activity:

Identifica el nombre del grupo (campo semántico) al que pertenecen las siguientes palabras.

Escribe tu respuesta en español en cada recuadro. Utiliza una (1) palabra.

6. Discusión

Este curso fue diseñado para población universitaria con nivel de inglés A2, los estudiantes cuentan con bagaje cultural que les ha permitido llegar al nivel de Educación Superior específicamente al nivel de Posgrado. Cuentan con acceso a internet (ya sea en la universidad o en casa), con habilidades para manejar una computadora y realizar videoconferencias. Si bien no todos dominaban la plataforma Moodle, la primer semana se dedicó a una introducción básica al uso de la plataforma mediante su exploración libre, la manera de participar en los foros, cómo subir a plataforma las tareas, etc. Sin embargo, se recomienda que en una futura emisión, se integre un módulo guía al respecto o diseñar un módulo a manera de propedéutico.

El curso fue diseñado con una duración de ocho semanas. El Modelo de secuenciación de actividades empleado fue el PPP, el cual consta de tres fases: 1. Presentación, 2. Práctica y 3. Producción. El curso en línea tuvo mayor énfasis en actividades referentes a las fases de práctica y producción.

En la entrega en modalidad virtual, se recomienda mantener las buenas prácticas aplicadas durante el curso: ofrecer guías claras para la interacción entre los estudiantes y de estudiantes con el docente; definir y estructurar aquello que se será motivo de cada discusión a fin de fomentar la cooperación entre todos los participantes; fomentar el aprendizaje autónomo de forma progresiva; retroalimentar las participaciones de los estudiantes en no más de 24 hrs de forma amable, directa, orientadora y constructiva; indicar fechas de entrega tanto del primer producto y si procede, de entrega de las aportaciones con las retroalimentaciones brindadas integradas; retroalimentaciones puntuales y apegadas al objetivo de cada sesión; permitir a los estudiantes emitir sus opiniones, realizar aportaciones tanto en contenidos como en material y sugerencias al docente y a los compañeros.

A través de este estudio, se encontró que la modalidad virtual es una forma de entrega que fomenta el proceso de enseñanza – aprendizaje, ayuda a la construcción del conocimiento siempre y cuando se cuide el diseño, la secuencia de aprendizaje de los propios participantes/estudiantes, las actividades del curso y las buenas prácticas de estos cursos en línea. El curso en línea tuvo mayor énfasis en actividades referentes a las fases de práctica y producción.

El modelo de lectura empleado en el curso fue el interactivo, el cual considera que la comprensión del texto se debe tanto a los conocimientos previos del lector como a las características que presentan los textos; a través de los textos existe interacción entre el escritor y el lector, no solamente la decodificación, sino también el uso de estrategias por parte del lector que le faciliten integrar la información contenida en el texto con sus conocimientos previos para poder entonces construir significado. De ahí la relevancia del tipo de textos integrados en el curso (obras literarias clásicas, noticias, cuentos, textos científicos) que implican contar con un bagaje cultural universitario y que a su vez, el contenido de los textos resulten interesantes para la población universitaria, textos que estimularon su interés en la comprensión del contenido de los materiales, que estuvieron en el contexto cotidiano de lo que caracterizaba la situación mundial nacional o estatal, ya fuese de carácter social, cultural o científica.

Un eje transversal en las sesiones ha sido el análisis que los participantes realizaron de los procesos cognitivos subyacentes a los ejercicios de una habilidad (Pájaro *et al*, 2021) o la realización de una tarea, reflexionar acerca de qué hay detrás de un problema y qué alternativas hay para solucionarlo.

Mediante el curso se ha impulsado el desarrollo de capacidades para un aprendizaje permanente (aprender a aprender, aprender a pensar) mediante la reflexión sobre la manera en que se aplican algunas estrategias como el scanning, identificar las ideas principales de un texto a partir de los títulos, subtítulos, actividades para localizar la información necesaria mediante el análisis de la estructura del texto, así como actividades que implican comprender que el idioma del inglés tiene una estructura distinta al español y que se debe evitar la traducción literal de las palabras, tomando como base el parecido con algunas palabras en español (falsos cognados). El contenido del curso puede ser comprensivamente utilizado para la resolución de problemas que les son significativos a los participantes (comunicación, acceso a información especializada y vigente de sus áreas de estudio) con su posible utilización en contextos distintos.

7. Conclusión

El aprendizaje del idioma inglés o la consolidación de su dominio en estudiantes del posgrado permite la consulta de libros, artículos científicos, documentos e información en la web, la mayoría de los cuales se encuentra en este idioma, posibilita conocer nuevas culturas, tradiciones, relacionarse con el mundo, entender y analizar mejor a las diversas sociedades.

El conocimiento de las necesidades y limitaciones de los estudiantes para comprender la información contenida en los textos escritos en lengua extranjera, requirió poner en práctica un modelo interactivo de la comprensión lectora de manera que los lectores abordaran los textos con sus motivaciones, sus conocimientos previos sobre las características de los textos y sobre el contenido de estos. Por esta misma razón fue necesaria la selección de textos apropiados a sus circunstancias actuales. Para lograr la lectura de diversos textos con autonomía y eficacia, se diseñaron situaciones didácticas que favorecieran el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora como el muestreo, la predicción y la inferencia (Oliveira, 2019; Usó-Juan, 2019).

Las estrategias didácticas para el aprendizaje de una segunda lengua deben profundizar en los procesos cognitivos del lector que le permitan interactuar con el texto. La lectura es un proceso de construcción de significado a partir de la interacción entre el lector y el texto. El núcleo de este proceso es la elaboración de inferencias que va más allá del sentido literal y explícito que presenta el texto. Los lectores deben saber qué estrategias y procedimientos utilizar para poder inferir la información implícita del texto. En el programa educativo presentado, ha sido de relevancia estructurar las sesiones que les permitan desarrollar inferencias, basadas en sus conocimientos previos y lingüísticos, acerca del significado de una palabra desconocida que hacen referencia a propiedades de objetos, características o rasgos de los personajes, el modo de realizar acciones, causas y efectos de sucesos, entre otras, para desarrollar su habilidad comprensiva y convertirlos en lectores autónomos capaces de superar los obstáculos que dificultan su proceso de comprensión lectora.

La secuencia didáctica para optimizar el trabajo de inferencias y estrategias cognitivas para estudiantes hispanohablantes que los lleve de nivel A2 a nivel B1 del MCER, debe presentar la secuenciación organizada en las fases de prelectura, lectura y post-lectura, teniendo en cuenta los principios que potencian el paso de una lectura pasiva (decodificación del texto, sin integración entre los contenidos y los conocimientos previos del lector), a una lectura activa (construcción del significado del texto mediante la activación de los esquemas de conocimiento y fomenta las estrategias de comprensión) como en el 2019, lo reportó Usó-Juan. Dichos principios deben guiar la comprensión lectora dentro del enfoque comunicativo para formar lectores estratégicos desde una visión didáctica que enfatice el rol activo del lector en dicho proceso, en correspondencia con un modelo diáctico compuesto por fases: instrucción explícita a los alumnos sobre el uso de estrategias en la lectura de un texto; práctica; producción y retroalimentación, mediante la secuenciación de actividades.

El foco del diseño del presente curso ha estado en las cuestiones de calidad pedagógica de los cursos on line (calidad de los materiales didácticos, de la interacción y comunicación entre los participantes, de la tutorización, evaluación de los aprendizajes y realimentación permanente), con el empleo de diversas estrategias didácticas que promueven la participación educativa individual, así como el trabajo colaborativo entre los diferentes

participantes más que en el uso técnico de la tecnología. A través de la integración de contenidos interactivos, videoconferencias, contenidos digitales, recursos web combinados, la sincronía y asincronía, el acceso a los recursos y materiales mediante la plataforma moodle, se superaron las barreras de la distancia, del tiempo para fortalecer la comprensión de textos en inglés como segunda lengua.

El diseño del curso virtual cumplió con la meta de fomentar la comprensión lectora, la funcionalidad y eficacia del material diseñado promueve el desarrollo de las estrategias necesarias para la comprensión lectora de una segunda lengua mediante el modelo interactivo, el diseño de las tres fases PPP, el seguimiento continuo y asesoría del tutor mediante la modalidad virtud y ha sido viable la acreditación del Examen de Comprensión de Textos en Inglés B1 conforme a lo que señala en MCER.

8. Agradecimientos

Esta investigación pertenece al proyecto enseñanza – aprendizaje en modalidad virtual (eamvi.uaem.mx), de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, correspondiente al proyecto PRODEP DSA/103.5/16/7447, bajo el cual se realizó la tesis de Maestría de la Lic. Lorena Ríos López, con certificación en el idioma inglés con nivel C2 y quien fuera la tutora del grupo.

Referencias

- Area, M. Y Adell, J. (2009): —eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. 391-424. Aljibe.
- Barnett, M. (1989). *More than Meets the Eye*. New Jersey: Center for Applied linguistic
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1). DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4804>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*, Graó.
- Chávez Z. M., Saltos V. M., & Saltos D. C. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Revista Científica Dominio De Las Ciencias* 3(3), 759-771. DOI: 10.23857/dc.v3i3 mon.707
- Craven, M. (2009). *Reading keys*. MacMillan.
- Criado, R. (2013). A critical review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching. En Monroy, R. (Ed.), *Homenaje a Francisco Gutiérrez Diez*, (pp. 97-115). Edit.um.
- Dechant, E. (1991) *Understanding and Teaching Reading: an Interactive Model*. Lawrance Erlbaum Associates.
- Dubois, M., E. (1991). *El Proceso de la Lectura. De la Teoría a la Práctica*. AIQUE.
- Escudero, D.I.(2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7.
- Ferreiro, E. y M. Gómez-Palacio, M. (Comps.). (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.
- Ferreri, E. G (2015). *Estrategias compensatorias en el proceso de lectura*. En fcf.unse.edu.ar/eventos/eici-2015/contenido/pdf/02.pdf
- Goodman, K.S (2002). El proceso de lectura consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez-Palacio (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). Siglo XXI.
- Goodman, Kenneth, (1996). La Lectura, la Escritura y los Textos Escritos. Una Perspectiva Transaccional Sociopsicolingüística. *Textos en Contextos* N° 2. Los Procesos de Lectura y Escritura. Lectura y Vida. 2, 5-67.
- Goodman, K.S (2003). El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. La oralidad, la lectura y la escritura. *Enunciación*, 8(1), 77-98. <https://doi.org/10.14483/22486798.2480>
- Grellet, H. F.(1998). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamel, Q. L., Villavicencio S, Y., Causse, C., M. (2021). La estrategia de inferencia en la comprensión lectora. Estudio exploratorio en el contexto de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Educação & Formação*, 6(3), e4804, 2021. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4804>
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas Didácticas*.13, 95-114.
- Lana C, J. E., Espinoza F, L., & González, C, M. G. (2021). Análisis Pestel del e-learning en la educación en la salud durante la Covid-19. *Revista Conrado*, 17(2), 395-402.
- Montesdeoca, D. V., Gómez-Parra, M. E. y Espejo, R. (2020). Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora aplicadas y percibidas: un estudio con docentes y estudiantes de cuarto grado de educación básica de Manabí-Ecuador. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 165-180. <http://doi.org/10.37132/isl.v0i14.321>
- Oliveira, M. A.; Souza, R. M. (2019) ensino de estratégias de leitura mediado por sequências didáticas. *Entretextos*, 19(2), 165-195.
- Pájaro M, M., Zwierewicz , M. (2021). Práctica pedagógica, metacognición y comprensión lectora en lengua extranjera: una revisión sistemática desde un enfoque deductivo. *Educ. Pesqui*, 47, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147239040>
- Pallof, R., Pratt, K. (2003). *The virtual student*. Jossey Bass Wiley, 130-131.
- Peña G., J. (2000). Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula. *Educere*,4 (11), 159-163. Redalyc.Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula
- Roth, C. I., Valenzuela, F., & Orellana, P. (2020). Experiencia en el uso de una plataforma digital para el ejercicio de la comprensión lectora y el vocabulario: percepción de estudiantes de primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 21-41. <http://doi.org/10.37132/isl.v0i14.314>
- Rumelhart, D. E. (1985). Toward an Interactive Model of Reading. En *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, 722-750.
- Shah, P. M. (2019). Identifying Learners' Difficulties in ESL Reading Comprehension. *Creative Education*, 10, 3372-3384. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1013259>
- Simon, Y., V. & Cathcart, M., C. & Quesada, L., H. (2021). La estrategia de inferencia en la comprensión lectora. Estudio exploratorio en el contexto de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Revista Educação & Formação*, 6(3). DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4804>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. GRAÓ
- Usó-Juan, E. (2019). Comprensión lectora en una segunda lengua: de la teoría e investigación a la práctica docente.

ELEMENTOS FAVORABLES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EN INGLÉS EN UN CURSO VIRTUAL

En Ruiz de Zarobe, Y.; Ruiz de Zarobe, L. (ed.). *La lectura en lengua extranjera*. Octaedro, 192-218.