



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

**Compresión lectora en inglés en estudiantes de Ingeniería
Mecatrónica UPTlax: diseño e implementación de una
aplicación multimedia**

Tesis presentada para obtener el grado de
Maestría en Educación Superior

Presenta:

Marco Antonio Gomez Corona

Asesor:

Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez

Enero 2018

Índice

Introducción	
Planteamiento del problema	
Preguntas de investigación	
Objetivo	
Objetivos específicos	
Justificación	
Metodología	
Alcances y limitaciones	
Capítulo I Marco Contextual	1
1.1 La UNESCO y el contexto de la comprensión lectora en inglés y el uso de las TIC	1
1.2. La perspectiva del Banco Mundial en cuanto al dominio de una LE y el uso de las TIC como parte del desarrollo económico de toda sociedad.	3
1.3. La OCDE y sus recomendaciones con respecto a la importancia de la lectura y el uso de las TIC	4
1.4. El contexto nacional de la competencia lectora en inglés y el uso de las TIC: ANUIES	5
1.5. Situación de la competencia lectora en inglés y las TIC en la educación superior: SEP	7
1.6. Contexto en la UPTLAX	8
Capítulo II Marco Teórico	9
2.1. Lectura en lengua extranjera	9
2.2. Teorías sobre la lectura	11
2.3. Modelos de lectura	13
2.4. Tipos de lectura	16
2.5. Niveles de comprensión	20
2.6. Estrategias de lectura	23
2.6.1. Estrategias previas a la lectura	26
2.6.2 Estrategias durante la lectura	29
2.6.3. Estrategias para después de la lectura	33
2.2.7 Las TIC en la educación	35
2.8. Tipos de herramientas multimedia	37
2.9. La web y la educación	39
2.9.2 Usos específicos de la web	41
2.10. Moodle	43
2.10.1. Moodle como plataforma para el aprendizaje	43
2.10.2. Características principales de Moodle	44
Capítulo III Metodología	45
3.1 Metodología	45
3.2 Sujetos	47
3.3. Instrumento	47
3.4. Materiales	49

3.5. Tareas	50
3.6. Procedimiento	50
Capítulo IV: Resultados	52
4.1. Fase diagnóstica del nivel de lectura de los participantes	52
4.1.1. Nivel de comprensión de lectura con base en los resultados de la pre-prueba y post-prueba	52
4.2. Revisión de resultados por nivel de comprensión lectora	54
4.2.1. Nivel Literal	54
4.2.2. Nivel inferencial	59
4.2.3. Nivel crítico	65
4.3. Uso de la plataforma Moodle	70
4.3.1. Percepción de Moodle	70
4.3.2. Utilidad del diseño de Moodle	72
4.3.3. Práctica de estrategias mediante Moodle	74
Capítulo V Conclusiones	77
5.1. Contexto	77
5.2. Conclusiones	78
5.3 Preguntas de Investigación	89
5.4 Implicaciones	90
5.5 Alcances y limitaciones	91
5.6 Recomendaciones para futuras investigaciones.	92
Referencias	
Anexo 1	

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 2.1 Teorías implícitas en la lectura	12
Tabla 2.2 Estrategias clasificadas para antes, durante y después de la lectura	25
Tabla 4.1 Percepción de la aplicación Moodle	71
Tabla 4.2 Utilidad del diseño de la aplicación Moodle	72
Tabla 4.3 Práctica de estrategias mediante la aplicación Moodle	74
Figura 4.1 Resultados generales	53
Figura 4.2 Entiende lo literal	55
Figura 4.3 Identifica información específica	57
Figura 4.4 Reconoce lo implícito	58
Figura 4.5 Infiere	60
Figura 4.6 Profundiza	61
Figura 4.7 Explica	63
Figura 4.8 Elabora conclusiones	64
Figura 4.9 Análisis crítico	66
Figura 4.10 Asimilación crítica	68
Figura 4.11 Comprensión crítica	69

Introducción

Hoy en día, es muy importante para la educación de las nuevas generaciones que estas tengan el dominio de al menos una lengua extranjera. Organizaciones internacionales tales como La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura (UNESCO) han pronunciado su postura acerca de este tema y han aseverado que dada la importancia que el idioma Inglés ha adquirido como la lengua de comunicación mas extendida en el planeta, esta debería ser considerada como la *lingua franca* que todos deben aprender (UNESCO, 2009). Si bien los esfuerzos de esta organización han dado lugar la creación de nuevas políticas para fomentar en las nuevas generaciones el aprendizaje de dicha lengua, también es importante mencionar que para lograrlo aún quedan aspectos muy importantes, como el desarrollo óptimo de competencias y la calidad educativa. Acerca de esta ultima, la UNESCO (2015) considera que para lograrla se deben conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y medibles, por lo que dentro de los seis objetivos esenciales en el programa llamado “Educación para todos” destaca su búsqueda. Esta habla primordialmente de favorecer las competencias básicas para la vida que son: la escritura, la aritmética, competencias practicas esenciales y la lectura; a esta ultima la UNESCO (2015) la considera como una competencia que todo individuo debe poseer ya que es primordial para la adquisición de nuevo conocimiento. Si bien organizaciones como la UNESCO aseveran que la comprensión lectora es de gran relevancia para la adquisición de nuevo conocimiento, entonces desarrollar una comprensión lectora en una lengua extranjera, además de la propia, significaría una ventaja aun más amplia a la de aquellos que solo tienen dominio de dicha competencia en la lengua materna.

Además, de acuerdo a esta organización, la comprensión lectora es fundamental ya que es una competencia que además de contribuir al bienestar individual también permite a las personas lograr sus objetivos en el trabajo, en la vida diaria y participar plenamente en la sociedad (UNESCO, 2015). Esto significa que un individuo que posee la capacidad de leer de

una manera adecuada, va a ser capaz de realizar diferentes actividades de la vida diaria que conllevan de por medio la comprensión lectora. Esto lleva a plantearse la idea que si la comprensión lectora en la lengua materna puede llevar a tantos beneficios individuales como sociales, se podría lograr un beneficio mayor si se desarrollara la habilidad lectora en el idioma que es considerado como la *lingua franca* de todo el mundo. Lo cual nos conduce a creer que, desde el nivel básico hasta el nivel superior, esta habilidad debería ser tomada en cuenta en los modelos curriculares para observar su desarrollo, evaluar los resultados y propiciar actividades que la fortalezcan.

Por otra parte, el Banco Mundial (2011) afirma que el tener dominio de una habilidad como la comprensión lectora es significado de crecimiento económico y reducción de pobreza. Es decir que invertir en el desarrollo de competencias básicas no solo aporta beneficios cognitivos sino también económicos, tanto individuales como para la sociedad. Sin embargo, en México esta premisa no aplica del todo, ya que de acuerdo al informe de la organización “índice del nivel de inglés (EFEPI)”, que realizó por última vez en el año 2015 a un total de 70 países, nuestro país ocupa el lugar número 40 en cuanto a dominio del inglés. De acuerdo a la escala de esta organización que comprende cinco niveles; desde muy alto hasta muy bajo, México se encuentra en el nivel “bajo”. Estos resultados indican que los esfuerzos que hasta ahora ha realizado el gobierno mexicano no han sido suficientes en cuanto al tema, ya que la enseñanza de este idioma no ha centrado sus esfuerzos en la mejora de la comprensión lectora pues resulta ser una de las menos favorecidas en los programas educativos de inglés. Por lo tanto, es urgente encontrar nuevas estrategias para ayudar a potenciar esta competencia. Por otra parte, el Proyecto Tuning en América Latina, tiene el interés de crear un espacio de debate donde se logre el intercambio de información y la colaboración entre las instituciones de educación superior, y así promover el desarrollo de la efectividad, transparencia y calidad (Beneitone, 2007). Este proyecto sostiene que la calidad educativa debe centrarse, entre otras

cosas, en el desarrollo de competencias tanto específicas como genéricas. En lo que concierne a las competencias genéricas, se asevera que aprender y actualizarse permanentemente, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, la capacidad de comunicación oral y escrita y la capacidad de comunicación mediante una lengua extranjera, son competencias tomadas en cuenta como la base de todas las áreas educativas. No obstante, este informe revela que muchos de los jóvenes no han desarrollado estas habilidades incluso después de haber finalizado su formación profesional. Esto implica, que sea de carácter urgente la necesidad de intervenir para apoyar el desarrollo de estas competencias en el nivel superior.

Esta inquietud se ha hecho patente en el plano nacional, por lo que la Asociación Nacional de las Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se refiere a la educación superior como un nivel que necesita de atención a la formación y refuerzo de los valores, así como el desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, como son el desarrollo de la creatividad, la innovación permanente, el manejo de lenguajes, el pensamiento lógico y la practica de los idiomas extranjeros, ya que esta ultima tampoco esta suficientemente desarrollada entre los estudiantes y los profesores. Desde esa perspectiva, es evidente que el sistema de educación superior debe afrontar la necesidad de atender a los estudiantes de una manera integral y darle respuesta a esas necesidades que son de carácter urgente. Además, esta organización manifiesta que debido a que no es suficiente enfocarse a los mecanismos de ingreso y egreso, por lo cual es preciso poner atención a todo aquel proceso al que cualquier estudiante se podría enfrentar a lo largo del trayecto que recorre desde que ingresa hasta que concluye sus estudios (ANUIES, 2000). De esta manera, los egresados universitarios tendrán las herramientas educativas y estarán en condiciones de formar parte del desarrollo de nuestro país y así cumplir con algunos de los objetivos que la se plantean para una educación de calidad: el crecimiento sustentable y el combate a la pobreza.

Así mismo, el Programa Sectorial de Educación (PSE) coincide que la educación de calidad es un detonante para el desarrollo político, social, económico y cultural de México. Para lograr una educación de calidad hace falta más que ideas; es decir, acciones que lleven al país a una posición que permita a todo ciudadano el acceso a una cultura, donde el uso del conocimiento lo guíe a ser un individuo listo para influenciar hacia un sociedad democrática y económicamente activa. Pero esto no se logra sino mediante el uso y aprecio de conocimiento, un conocimiento que de acuerdo al PSE se gesta desde la educación básica, se profundiza en la educación media superior y debe ser alentada en los estudios superiores (SEP, 2013). Lo cual a su vez conllevaría a “reforzar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita & verbal, razonamiento analítico y crítico, creatividad y de manera destacada, la capacidad para aprender a aprender” (SEP, 2013: 23). Esto da pauta para creer que si estas propuestas se llevaran a cabo, tal vez la habilidad lectora no sería uno de los problemas más serios a resolver en el sector educativo mexicano.

Sin embargo, la Universidad Politécnica de Tlaxcala no es la excepción y de igual manera, los alumnos de la Ingeniería en Mecatrónica muestran un bajo nivel en comprensión lectora en inglés. De acuerdo a los últimos resultados obtenidos del examen que se aplica internamente a todos los alumnos del último cuatrimestre, solo dos de cada diez pasaron satisfactoriamente el examen mientras que los otros ocho muestran niveles bajos especialmente en comprensión auditiva y lectora. Por lo tanto, esta investigación se centrará principalmente en investigar cuáles son los principales posibles factores que afecten la comprensión lectora entre los estudiantes

Planteamiento del problema

Como se ha venido discutiendo la comprensión lectora es una competencia que siempre presenta retos a los estudiantes para lograr adquirirla. Es por eso que siempre ha sido un foco

de atención y base de nuevas investigaciones tanto nacionales como internacionales. Un ejemplo de esto es la investigación “Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios” de la universidad Cooperativa de Colombia, Barrancabermeja, Colombia. Esta investigación se llevo a cabo con el propósito de reflexionar acerca del bajo nivel de comprensión lectora e identificar sus características y habilidades en cuanto a esta competencia se refiere. La metodología que se utilizo para esta investigación fue mixta donde se utilizó como fuente de información fundamental el test “CLOZE” y para la parte cualitativa se trabajo con entrevistas que permitieron indagar sobre las variables socioculturales y sociodemográficas. Los resultados arrojaron que no hay una evidencia de que los jóvenes estén pasando por los diferentes niveles de adquisición, la retención, integración, recuperación y transferencia de información. Además, estos jóvenes aun se encuentran en un nivel de comprensión literal. Eso indica que no trascienden en el texto, no hay capacidad de leer entre líneas y el léxico de los lectores es muy reducido. Investigaciones como esta muestran la importancia de trabajar en el desarrollo de la comprensión lectora con los estudiantes universitarios ya que la carencia de esta habilidad indica que hay un problema que repercute en sus estudios.

Por otra parte, el estudio sobre la comprensión lectora en Inglés en la carrera de Medicina, Veterinaria y Zootecnia llevada a cabo en la Universidad de Granma, Cuba tuvo el objetivo de presentar una propuesta de un procedimiento donde se integraron técnicas estudiadas de forma aislada con actividades retadoras para guiar a los estudiantes a que desarrollaran una adecuada competencia con fines académicos. Es decir, tener la capacidad de procesar documentos escritos, y tener la habilidad de utilizar con eficacia el idioma extranjero y las herramientas tecnológicas mas avanzadas de la época. Los resultados demostraron que las actividades implementadas a través del tratamiento propuesto para mejorar la comprensión

lectora si contribuyeron a la formación de las capacidades y habilidades necesarias para desempeñarse de la mejor manera en su medio profesional.

De la misma manera, en la Universidad Politécnica de Tlaxcala (UPTx) se observa el mismo fenómeno con los grupos de octavo semestre de la Ingeniería en Mecatrónica. A pesar de que estos alumnos están actualmente cursando el penúltimo semestre de inglés, aún muestran un bajo nivel en las 4 habilidades, particularmente en la comprensión lectora ya que esta es la menos favorecida en las clases.

La última evaluación de inglés que se hizo a los alumnos a través de un examen de nivel B1 de la Universidad de Cambridge que evalúa cuatro competencias, reflejó resultados de bajo nivel donde solo dos de cada diez lograron la certificación. Otro factor que da indicios acerca del problema que existe en cuanto a esta competencia, es el índice de reprobación de la materia que actualmente está alrededor del 30%. Además, cabe mencionar que aunque el número de alumnos que dan de baja la materia es de uno de cada diez, lo cual resulta bastante significativo si tomamos en cuenta a esos alumnos junto con el número de reprobados.

Si bien las cuatro competencias son importantes, esta investigación se centrará en favorecer el desarrollo de la comprensión lectora dado que esta es primordial para que los alumnos puedan, entre otras cosas, utilizar manuales de su especialidad, cumplir con el requisito de obtener la certificación nivel B1 para titularse y desempeñarse adecuadamente en su vida profesional. Por esta razón surge la inquietud de saber ¿cómo favorecer la comprensión lectora en inglés en los alumnos de octavo semestre de la Ingeniería en Mecatrónica?

Preguntas de Investigación

1. ¿Hasta qué punto las estrategias de lectura son importantes dentro del desarrollo de la comprensión lectora en inglés?
2. ¿Qué tipo de actividades se pueden utilizar para favorecer la habilidad lectora en inglés?

3. ¿En qué medida se ve favorecida la comprensión lectora en inglés mediante el uso de una aplicación multimedia?

Objetivo General

El objetivo general de esta tesis será diseñar actividades de comprensión escrita a partir de estrategias de lectura para su práctica mediante la plataforma Moodle y determinar el incremento de la habilidad lectora en inglés de los estudiantes de octavo semestre de la Ingeniería Mecatrónica de la UPTlax.

Objetivos específicos

- Diseñar actividades de comprensión lectora a partir de la selección de estrategias de lectura para su aplicación mediante Moodle.
- Determinar el incremento de la comprensión lectora en inglés a partir de la aplicación multimedia.

Justificación

La Universidad Politécnica de Tlaxcala fue fundada en el año del 2004, en ese mismo año dio inicio la Ingeniería en Mecatrónica con un sistema educativo basado en competencias y una visión que, entre otras cosas, busca alianzas de alcance internacional. De acuerdo al plan de estudios, en su formación el alumno tiene que, entre otras cosas, tener dominio del inglés como lengua extranjera con un nivel intermedio con base en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Sin embargo, los resultados no han sido los esperados. Particularmente, la comprensión lectora ha sido una de las principales competencias en donde los alumnos han mostrado los niveles más bajos. Es por esto que el objetivo de esta

investigación será favorecer la comprensión lectora en Inglés mediante la propuesta estrategias y actividades desarrolladas en una herramienta multimedia.

Metodología

La metodología a seguir en la presente investigación es de enfoque cuantitativo con método cuasi experimental sin grupo control. El diseño es transversal con un alcance descriptivo. El tipo de método nos permitirá realizar un diagnóstico o pre-prueba, una intervención y una post-prueba, con lo cual se verificará la efectividad y/o utilidad de la práctica de estrategias de lectura mediante la plataforma Moodle para mejorar la comprensión lectora en inglés.

Para la presente investigación se trabajó con una muestra probabilística no intencional, la cual estará representada por un grupo de 8° de la Ingeniería Mecatrónica en el curso de Lengua Extranjera VIII. Entre los materiales que se utilizaran para llevar a cabo las intervenciones en ambos grupos respectivamente, será un cuestionario y una aplicación multimedia. El procedimiento en que se utilizaran estos materiales es el siguiente: en un primer momento se aplicará un cuestionario al grupo para así saber su nivel de comprensión lectora, en un segundo momento se utilizara la aplicación multimedia para hacer una intervención en el grupo experimental y finalmente, después de la intervención, se volverá a utilizar un cuestionario para volver a verificar su nivel de comprensión lectora.

Alcances y Limitaciones

El siguiente segmento presenta los alcances y limitaciones que se desarrollaron al hacer la investigación sobre la comprensión lectora en inglés en un grupo de alumnos universitarios de la UPTIax. Por un lado, uno de los alcances es que después de haber realizado la investigación se tendrá una mejor perspectiva de los factores académicos que afecta la

comprensión lectora en Inglés, lo cual se puede considerar como punto de partida para ayudar a entender situaciones similares en otros grupos o carreras de la misma universidad y tal vez de otras universidades. Otro impacto positivo de la realización de este estudio es la herramienta multimedia que se realizara, ya que esta puede ser de gran valor educativo para otros estudiantes que enfrenten la misma situación ante la comprensión lectora en Inglés. Un último alcance favorable es que la aplicación multimedia podría servir para que en investigaciones futuras sea tomada como referencia en la creación de nuevas herramientas multimedia de otra competencia a fortalecer en el aprendizaje del inglés.

Por otra parte, las limitaciones que de la actual investigación son distintas como por ejemplo el numero de participantes que se utilizaron para realizar la investigación, solo se utilizo un grupo de 28 participantes dado que por el tiempo en el que se llevará a cabo el estudio no es suficiente para tomar mas grupos, por lo que se sugiere que se le pudiera dar continuidad a esta investigación pero con un numero de grupos mayor. Además el grupo experimental ya estaba pre-hecho, lo cual no permitió que los participantes fueran seleccionados de acuerdo a las características precisamente deseadas, por lo cual algunos factores que no son del todo académicos podrían ser ajenos a lo que se pretende con la actual investigación.

CAPITULO I: MARCO CONTEXTUAL

La educación en el mundo actual, representa un gran reto para la humanidad en general. Aún existen aspectos en el que se debe de trabajar para así lograr que la sociedad global avance y comience a hacer cambios en los grandes problemas que por años han persistido en el sector educativo. Se entiende que en el siglo XXI el mundo se encuentra más conectado que nunca; sin embargo, existe un factor el cual no se ha cumplido del todo y que es fundamental; el dominio del que en el siglo XXI se le considera como la lengua universal, el inglés. Sin embargo, aún hay situaciones en las que se debe de trabajar, por lo cual es necesario encontrar una manera con la cual se pueda favorecer el aprendizaje de dicha lengua.

Por su parte, las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han ayudado en gran medida al desarrollo de la sociedad moderna como ahora la conocemos. Estas son parte del desarrollo exponencial de casi cualquier campo, han sido un factor detonante en casi todas las áreas incluyendo la educación. Aunque aún existen sectores que podrían ser aún más favorecidos mediante la implementación de las TIC.

Es por ello que resulta necesario revisar el contexto en el cual nos encontramos inmersos en cuanto al desarrollo de la competencia lectora y al uso de las TIC se refiere. Por lo cual se revisara que es lo que las organizaciones de la educación proponen en cuanto al uso de las TIC y como se encuentran los niveles en cuanto al desarrollo de la competencia lectora se refiere. Cabe señalar que se revisara el contexto internacional para después continuar con el nacional y finalizar con el local.

1.1 La UNESCO y el contexto de la comprensión lectora en inglés y el uso de las TIC

El avance de la sociedad a través de los años ha sido muy significativa pero más aún en el siglo XX dado que ha sido a finales de este siglo que comenzó un desarrollo impresionante de las

tecnologías de la información y la comunicación (TIC); lo cual ha traído a su vez un desarrollo económico, social y cultural de forma considerable. Por su parte la UNESCO (2015) habla de una multiculturalidad que se ha dado en gran medida gracias al desarrollo de un mundo globalizado. El cual a su vez ha sido posible gracias al desarrollo de las TIC; estas han permitido que el mundo se encuentre conectado en todo momento, y esto a su vez ha propiciado que prácticamente todas las áreas y ciencias de la humanidad se hayan visto beneficiadas, sin que el aprendizaje de lenguas haya sido la excepción. En cuanto a esto último la UNESCO (2015) señala que el sistema educacional requiere de una actualización de las prácticas y contenidos que sean acordes a la nueva sociedad de la información; lo cual nos lleva a concluir que dada la gran potencialidad que se encuentra en las TIC, las maneras de enseñanza-aprendizaje se deben ver restructuradas para incrementar el beneficio que se puede obtener de estas herramientas tecnológicas y así mejorar los resultados en cuanto a los niveles de desarrollo en competencias genéricas de todo sistema educativo, ya que de acuerdo a la UNESCO (2015) estas son piezas fundamentales para el buen desarrollo de cualquier sociedad.

Aunque no resulta nada fácil la actualización del sistema de educación, si es algo que al lograrse los beneficios que se obtendrían serían muy buenos para la educación en general. Además, de acuerdo a la UNESCO (2015) se desarrollarían sociedades más justas democráticas e integradas. Sin embargo en el lapso de 20 años en los cuales se ha hecho uso de las TIC, esto no se ha cumplido del todo ya que de acuerdo a la UNESCO (2015) estos esfuerzos no han contemplado aspectos tan importantes como lo son los objetivos pedagógicos o las estrategias propias para alcanzarlos; por lo cual no ha sido posible que el uso de las TIC hayan impactado en la educación de manera notable.

Por lo cual es importante diseñar y utilizar aplicaciones multimedia que estén bien contextualizadas y que cumplan con un objetivo específico para no caer nuevamente en un uso mal

planificado en pro de la educación. Para después propiciar el desarrollo y uso de las TIC para así lograr explotar todo el potencial que se puede obtener y que este impacte directamente en el sector educativo superior. Por su parte la UNESCO (2015) expresa su interés por encontrar un sentido y buen uso de las TIC para así lograr sociedades que además de democráticas, también fortalezcan la creatividad, la colaboración y la distribución del conocimiento científico de una manera más justa; lo cual a su vez permitiría una educación más equitativa y de calidad para todos.

1.2. La perspectiva del Banco Mundial en cuanto al dominio de una LE y el uso de las TIC como parte del desarrollo económico de toda sociedad.

Por su parte el banco mundial también menciona la importancia que las TIC tienen en el mundo actual y sostiene que estas han impulsado el crecimiento, ampliado las oportunidades y mejorado la prestación de servicios (Banco mundial, 2011: 2). Con base en esta aseveración, notamos cuán importante se ha vuelto el uso de las TIC en casi todas las áreas del conocimiento y es por ello que su implementación en el sector educativo también resulta de vital importancia. Las TIC con fines educativos podría ser una herramienta que ayudara a reducir los índices tan bajos que tenemos en el desarrollo educativo y por ende las competencias genéricas que todo individuo debe poseer y esto daría como resultado que tanto los individuos como las sociedades se vieran beneficiadas en su desarrollo personal, profesional e incluso económico. Es por ello que el Banco Mundial (2011) propone apostar e invertir en el uso de las TIC para así lograr que estas se vuelvan un factor determinante hacia el crecimiento de todos los países pero principalmente aquellos que están en vías de desarrollo.

1.3. La OCDE y sus recomendaciones con respecto a la importancia de la lectura y el uso de las TIC

En cuanto a la OCDE (2012) respecta es importante que todo individuo posea al menos un nivel básico en cuanto a literacidad y habilidad matemática se refiere para que así todo individuo sea capaz de participar de manera activa en la sociedad moderna en la que vivimos. Por lo que se entiende que para lograr esos niveles, el primer lugar al que debemos virar es al sector educativo y buscar la manera con la cual a través de estrategias y/o herramientas tecnológicas del siglo XXI podamos alcanzar esos estándares que de acuerdo a la OCDE (2012) son cruciales para que los individuos sean capaces de entender y responder de una manera apropiada a textos escritos además de tener la habilidad de comunicarse de forma escrita y así lleven a cabo sus diferentes roles en la sociedad; ya sea como ciudadano, trabajador, consumidor etc. Además, la OCDE (2012) añade que aunque en el mundo actual los índices de iliteracidad no son altos, el nivel de esta misma si es muy bajo. Lo cual significa que existe un gran número de personas que si bien si saben leer y escribir, también es cierto que poseen un nivel bastante pobre en cuanto a esas habilidades se refiere. Lo cual conlleva a que estos factores estén relacionados con resultados negativos en la vida de las personas; como lo es un nivel bajo de salario y un mayor riesgo de desempleo en el mercado laboral. Es por ello que la OCDE (2012) se ha dado a la tarea de sugerir determinadas políticas que engloban el mejoramiento de la competencias lectora y escrita pero además resalta que es importante prestar atención a la inclusión de las TIC en el sector educativo ya que estas han permeado casi toda área del mundo actual. Por lo cual diferentes gobiernos del continente europeo han hecho caso a estas políticas sugeridas por la OCDE y han comenzado a buscar la manera de mejorar las competencias antes mencionadas puesto que estas son indispensables para el desarrollo de las personas en diversos ámbitos.

1.4. El contexto nacional de la competencia lectora en inglés y el uso de las TIC: ANUIES

Sin embargo dentro del sector educativo nacional a nivel superior no ocurre lo mismo. La misma Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES, 2000) señala que los estudiantes de educación no han llegado a ser de interés prioritario por lo que esta asociación dice que a los estudiantes de este nivel educativo se les conoce mal y poco. Es decir, no se tiene conciencia de aspectos tan relevantes como lo son: situación económica, social o cultural, trayectorias u otros aspectos que son importantes en cuanto a su formación se refiere. Tales motivos nos incitan a decir que es de carácter urgente que se priorice la educación en todos y cada uno de los niveles educativos; los cuales van desde el nivel básico hasta el superior. ANUIES (2000) por su parte menciona que dadas las características del mundo actual, el país al igual que los países más desarrollados debe avanzar y aprovechar las oportunidades que desde la actualidad ya se comienzan a dar. Como lo es la apertura al mundo exterior, la creciente movilidad de personas y el intercambio cultural que se puede llegar a dar entre naciones (ANUIES, 2000). Sin embargo, para lograr una movilidad al exterior existe un factor que es vital; el dominio del idioma inglés ya que al ser considerado como la lengua universal en el mundo actual, es necesario buscar los mecanismos, políticas y/o estrategias para favorecer el aprendizaje del idioma Inglés dentro del nivel educativo superior para de esa manera equipar a los jóvenes con esta herramienta (Inglés) que resulta indispensable, para entonces si hacer caso de las recomendaciones de ANUIES (2000) y aprovechar las oportunidades inéditas que las instituciones de educación superior (IES) tienen para establecer programas de cooperación e intercambio que permitan una movilidad que rebase tanto las fronteras institucionales como las nacionales tanto de profesores como de estudiantes. Sin embargo, esto no se está dando del todo ya que los niveles de intercambio académico están muy por debajo de lo planteado.

Por su parte ANUIES (2000) recalca que en los procesos educativos no se da la atención necesaria ni a la formación y refuerzo de los valores, como tampoco a las habilidades intelectuales básicas, como son el desarrollo de la creatividad, la innovación permanente, el pensamiento lógico y el manejo de lenguajes. Por lo tanto, se entiende que si no hay la más mínima acción por parte de los diferentes actores principales que entran en juego en la educación a nivel superior, entonces será complicado, por no decir imposible, que los jóvenes de este nivel educativo mejoren su nivel de competencia en cuanto al manejo de lenguajes se refiere.

Aunado a esto ANUIES (2000) agrega que no existe una práctica, por parte de los profesores ni de los alumnos, ni siquiera cercana a lo deseado en el uso de las lenguas extranjeras. Esto solo muestra cuan mal atendido está el fomento del uso del idioma inglés en todo el sistema educativo nacional en el nivel superior. Es por ello que resulta necesario tomar acciones inmediatas, y buscar la manera con la cual se pueda cambiar esta dinámica que no beneficia a nadie. Como ya se ha dicho anteriormente, el que los jóvenes de este nivel educativo no logren desarrollar esta competencia del dominio del inglés afecta en distintos ámbitos de la sociedad.

Por otra parte, como ya hemos visto, las TIC y su aplicación en las diferentes áreas del conocimiento han llegado para quedarse; puesto que a través de estas se ha logrado que el mundo avance a pasos agigantados. Sin embargo, en la educación no las hemos aprovechado del todo ya que de acuerdo a ANUIES (2000) aún es insuficiente el uso que se le ha dado a estas herramientas tecnológicas (TIC). Por lo cual resultaría de interés hacer uso de ellas para beneficiar todas las áreas en las que sea posible, pero mejor aún aquellas áreas que necesitan de especial atención para su desarrollo; como lo es la lengua extranjera, la cual se le pide a todo universitario a nivel nacional que la desarrolle en un nivel básico intermedio (B1).

1.5. Situación de la competencia lectora en inglés y las TIC en la educación superior: SEP

En cuanto a instituciones nacionales como lo es la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013) también señalan la necesidad de establecer una serie de metas y objetivos a alcanzar a nivel nacional, por lo cual establece estrategias específicas para así llevarlas a cabo, de entre las cuales la misma SEP (2013) destaca la necesidad de promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de la enseñanza aprendizaje. Esta afirmación que hace la SEP solo termina demostrando que aún incluso después de ya bastante tiempo que en muchos países se han incorporado las TIC en el sector educativo, en México apenas estamos empezando a entender que son una gran herramienta en el quehacer educativo. Es por ello que debemos trabajar en ese sentido lo más pronto posible y formar parte de aquellas sociedades que aprovechan de la mejor manera las diferentes herramientas tecnológicas.

De esta manera, la adquisición de conocimiento en cualquier disciplina se vería beneficiado. Sin dejar de lado el aprendizaje de una lengua extranjera, dado que esta presenta una brecha importante entre el nivel de adquisición que se debería de tener entre los alumnos del nivel superior, y lo que se ha logrado hasta ahora. Además, si entre las metas de la SEP (2013) se plantea que los jóvenes desarrollen las mejores capacidades para ser aceptados en posgrados tanto nacionales como internacionales; así mismo como la internacionalización de la educación superior. Entonces es necesario que además de desarrollar habilidades en cuanto al uso de las TIC, también es importante que estos mismos jóvenes tengan un buen nivel de competencia en cuanto al uso del inglés, dado que este es el idioma con más importancia en el mundo además de que es indispensable si se quiere que los jóvenes del nivel superior formen parte de una educación superior reconocida internacionalmente de calidad.

1.6. Contexto en la UPTLAX

En cuanto a la Universidad Politécnica de Tlaxcala, la cual dio inicio en 2005, es una universidad que desde que comenzó ha seguido el modelo constructivista; el cual a su vez está enfocado en el desarrollo de competencias tanto genéricas como específicas. Por su parte la universidad posee una misión y visión que va de la mano de lo que el modelo constructivista plantea; es decir, que promete jóvenes ingenieros especializados en diferentes áreas, que sean competentes e innovadores y que contribuyan al desarrollo tecnológico, económico y sustentable del país.

Por otra parte, la UPTLAX mostró desde un inicio su interés por que todo alumno acreditara un nivel de competencia básico intermedio en inglés al fin de la carrera. No obstante, esos resultados no se han logrado del todo. Y es que los resultados, que arrojan las evaluaciones que se hacen año con año a los alumnos que cursan el último periodo antes de finalizar la carrera, muestran niveles muy bajos en cuanto a las 4 competencias que les son evaluadas: redacción, auditiva, comunicativa y lectura; todas estas muestran resultados que resaltan la necesidad de hacer algo al respecto para lograr que se vean favorecidas de alguna manera y así superar uno de los objetivos que la universidad se plantea y propone como un objetivo importante a alcanzar. Es por ello que surge la necesidad de plantearse nuevas estrategias para evitar que los resultados sigan en el mismo sentido y lograr que estos mejoren.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Hoy en día se le considera a la lectura como una capacidad de suma importancia, dado que es necesaria en casi todo momento de la vida cotidiana de una persona. Por su parte Moreno, Ayala, Díaz y Vázquez (2010) señalan que leer es una milenaria práctica comunicativa; y que existir como humano exige permanentemente procesar signos, cifrar y descifrar, desentrañar enigmas, descubrir indicios, leer. Esto es, llevar a cabo un gran número de procesos y acciones para comprender un mensaje. Sin embargo, es importante recalcar que a través de los años se han desarrollado distintos tipos de percepciones y teorías por lo que la lectura no puede ser definida desde un punto de vista fijo e inerte; habría que tomar en cuenta diferentes aspectos para lograr un significado específico para lo que es la lectura.

Ahora bien, también es importante mencionar que se han llevado a cabo distintas investigaciones con distintas perspectivas y con diversos caminos metodológicos (Moreno y otros, 2010). Esto a su vez ha conducido a distintas maneras de percibir lo que es la lectura y como es que se debe llevar a cabo. Es por ello que a través de los siguientes apartados se revisaran algunos de los aspectos más relevantes que encierra la lectura.

2.1. Lectura en lengua extranjera

La lectura es considerada como una competencia indispensable en la vida del ser humano, por permitir el fácil acceso a la información, a la cultura, al conocimiento y por ser un medio de comunicación y transmisión de sentimientos, opiniones, etc. En efecto, Cassany, Luna y Sanz (2007) afirman que la lectura es una puerta para acceder a la cultura escrita, conocimientos e informaciones. Asimismo, es una herramienta que impulsa el aprendizaje ya que mediante la lectura se puede acceder a cualquier saber. De ahí que se le considere como una actividad imprescindible la cual no solo debe desarrollarse en la educación básica, sino que debe fomentarse

en todos los niveles educativos a fin de que esta se desarrolle y consolide. Por tal razón, Solé (2003) explica se debe de practicar estrategias de comprensión y de evaluación de la lectura durante la primaria y en niveles posteriores exhortar a los estudiantes a practicar y leer para que la comprensión de los estudiantes se fortalezca. De esta manera, los jóvenes al llegar al nivel universitario habrán desarrollado el nivel requerido para cursar y concluir satisfactoriamente sus estudios. No obstante, se ha observado que, en el nivel universitario, los jóvenes aún no alcanzan los estándares mínimos de lectura. En efecto, Amador y Alarcón (2006) exponen y resaltan la preocupación del personal docente ya que los estudiantes no cuentan con hábitos de lectura; no leen.

Dada la importancia que tiene el aprender el inglés hoy en día, se hace patente la necesidad de que se tenga dominio de las cuatro destrezas en esta lengua extranjera, en particular la lectura. Pues tal como asevera Moncada (2013) el inglés es el idioma más usado en la ciencia y tecnología, de ahí su relevancia, principalmente en las carreras de las áreas de ciencias exactas.

En cuanto a la lectura en una lengua extranjera, esta, al igual que la lectura en lengua materna, permite el acceso a la cultura y sobre todo ayuda a tener una visión diferente acerca del mundo. Leer en lengua extranjera es un proceso interactivo en el cual el lector aborda el texto, lo relaciona con sus conocimientos previos, procesa la información para darle significado al texto e interpretarlo con base en el dominio del idioma que tiene el lector (Jiménez, 2013). Esto implica que el lector realice y desarrolle una mayor cantidad de procesos mentales, por lo que el estudiante puede encontrar mayor dificultad al buscar el significado del texto, pues puede tener un conocimiento limitado de vocabulario, de conocimientos gramaticales, pragmáticos y socioculturales, y poca exposición al idioma. En efecto, alcanzar el dominio de la competencia lectora en inglés es un desafío, dado que los estudiantes poseen poco conocimiento del idioma, particularmente la habilidad comunicativa y la comprensión de textos (Ponticelli, 2003).

A su vez esto, es un reflejo de las debilidades y limitaciones de comprensión lectora en la lengua materna y del poco manejo de las estrategias de lectura. Para Chacón y Chacón (2011) los estudiantes universitarios muestran dificultad para comprender la información de forma asertiva, lo cual es el reflejo de la carencia de habilidades de comprensión lectora en la lengua materna. Además, cuando se aprende una lengua extranjera se van desarrollando las cuatro habilidades al mismo tiempo (escuchar, escribir, hablar y leer), mientras que en la lengua materna se aprende gradualmente y cuando un niño aprende a leer ya tiene un conocimiento base de seis mil palabras (Grabe y Stoller, 2002). Asimismo, es muy común que durante la enseñanza de lenguas el profesor de idiomas se centre más en el desarrollo de la producción y comprensión oral, minimizando el énfasis en la lectura y la escritura. Por lo tanto es importante, coadyuvar a los estudiantes en el aprendizaje y aplicación de estrategias de lectura, que no fueron aprendidas en niveles básicos en lengua materna.

2.2. Teorías sobre la lectura

Hay muchos elementos que pueden desprenderse a partir de lo que encierra la lectura; de entre los cuales destacan las distintas que existen en torno a esta actividad. La lectura se puede entender de diferentes maneras dependiendo del punto donde se parta. Es ahí donde las teorías de lectura prescriben las distintas direcciones en las que se puede ver lo que encierra este proceso. A partir de estas teorías es como muchos autores han construido un significado y sentido de lo que es la lectura, aunque posteriormente se revisará a estos autores. A continuación en la tabla 2.1 se revisan las tres teorías de lectura que más destacan.

Tabla 2.1 Teorías implícitas en la lectura

<i>Teoría implícita de lectura</i>	<i>Descripción</i>
Reproduccionista	La comprensión de un texto se reduce a un acto de recuperación del mensaje o significado que fue redactado por el autor que “sabe” acerca del tema. En ese sentido, el lector realiza la lectura para instruirse de ella y repetir las ideas que se encuentran en ella. Por lo tanto el fin principal de la lectura es “transmitir saberes”.
Interpretativa	La comprensión de textos se da de una manera en la cual la actividad del lector es activa frente a la lectura; es decir que el papel del lector es estar en búsqueda o interpretación del significado de los textos. La dificultad que es considerada en la comprensión lectora va a depender sobre todo de la participación del lector en dos dimensiones: motivacional y cognitiva.
Constructiva	Se considera que la lectura es una actividad de construcción de significado por parte del lector, todo esto basado en lo que el autor dice en su texto. Se puede llegar a asumir actitudes valorativas o críticas sobre el texto o sobre lo que dicen y como lo dicen los autores. La dificultad de un texto va a depender en gran medida de lo que haga o deje de hacer tanto el lector como el autor.

Fuente: Díaz Barriga y Hernández. 2010.

Una vez mencionadas las tres teorías de mayor importancia para la presente investigación. Es necesario mencionar que estas tres teorías están relacionadas entre sí; es decir que son una secuencia escalonada; partiendo de la teoría reproduccionista, siendo esta el primer nivel en donde

se entiende la lectura como un proceso donde el lector simplemente repite la información que encontró. En cuanto a la teoría interpretativa, esta se enlaza con la primera dado que parte de la premisa de entender lo que está escrito de una manera literal en el texto; sin embargo va más allá; el lector realiza otro tipo de procesos mentales, los cuales se consideran de más alto nivel, e interpreta lo que está escrito entre líneas; todo esto se logra llevar a cabo dado que el rol del lector es más activo frente al texto. Finalmente, en la lectura constructiva se pasa de la teoría de interpretar a la de construir significados por el propio lector, lógicamente basado en lo que el autor dice en el texto y tomando conocimientos previos por parte del lector. Esto permite que el lector no solo realice una interpretación sino también una construcción de nuevos conocimientos.

2.3. Modelos de lectura

Una vez definido las diferentes perspectivas teóricas desde las que se puede abordar la lectura, ahora resulta necesario tomar en cuenta los diferentes modelos de lectura. Es decir que el proceso de lectura puede ser abordado desde diferentes modelos. En efecto, Trejo y Alarcon (2006) coinciden en que el proceso lector depende de cada lector, pues cada uno lleva a cabo procesos diferentes cuando se enfrenta a la lectura de un texto. De esta manera se reconocen tres modelos, de acuerdo con Adam (1992): *modelos de procesamiento ascendente*, *modelos de procesamiento descendente* y *modelos interactivos*.

I. Modelos ascendentes:

Este modelo, también conocido como *bottom up* se caracteriza por procesar o decodificar un texto y su significado de lo simple a lo complejo. Es decir, dicho modelo se centra en el reconocimiento de los signos lingüísticos, empezando por el reconocimiento de letras, después de palabras y frases más complejas (Brown, 1994; en Moncada, 2013). Como se puede observar lo

fundamental de este modelo es la decodificación por lo que se deja de lado al lector y sus conocimientos previos. De ahí que nos lleve a considerar a los modelos ascendentes como procesos de lectura tradicionales, donde el objetivo sería la decodificación para la repetición de lo que dice el texto y el autor, sin llegar a los significados implícitos.

II. Modelos descendentes:

Estos modelos también llamados *top down* son característicos por enfatizar la importancia del rol del lector como actor principal en el proceso de lectura. En efecto, para Santiago y otros (2007) el lector es el protagonista, puesto que sus experiencias y conocimientos previos son los que le ayudaran a darle significado a un texto. Smith (1992) a su vez considera y recalca la importancia del lector pues durante la lectura la información visual se conecta con los conocimientos del lector. Este modelo se caracteriza por ser un proceso de lectura que va de lo complejo a lo simple; es decir un modelo deductivo. Al igual que el método anterior, este modelo es jerárquico pero en este caso la lectura comienza en el lector y va bajando hacia el texto, el párrafo la frase, la palabra, la letra y la grafía. En este modelo de lectura los conocimientos previos son aún más importantes que el texto o el mensaje mismo para alcanzar la comprensión. Existen algunos autores quienes basan sus modelos de lectura en el que ya ha sido descrito previamente:

a) Modelo de Goodman (citado en Jiménez, 2004)

Como podremos recordar, Goodman considera la lectura como “un juego psicolingüístico de adivinación; esto significa que existe una interacción entre el texto y el lector al momento de realizar la lectura. Esta interacción da pauta a deducir que los conocimientos previos son importantes; ya que esta es un punto primordial para que se logre la interacción. De acuerdo a Jiménez (2004) el lector llega a la comprensión del

texto a través de una serie de claves que resultan relevantes en la formulación de hipótesis y para crearse expectativas.

b) Postulados de Smith (1982)

Smith propone tres momentos que considera fundamentales en su trabajo:

1.-El lector experto no necesita pasar por la información gráfica para acceder al significado.

2.- En una lectura existen dos tipos de información: la visual, la cual se refiere a lo impreso, y no visual; las cuales son las categorías y reglas que están implícitas en la lectura y que ya se encuentran en la memoria las cuales permiten leer con rapidez y facilidad. Esta última característica es considerada como una de las más importantes en este modelo de lectura, dado que el poseerla da cierta ventaja al lector y le hace depender en menor medida del texto para lograr su comprensión.

Como podemos ver con las aseveraciones de Smith es muy claro cómo es que está constituido el modelo de lectura descendente. Este modelo parte de la importancia que el lector tiene y se continua en forma descendiente hasta tocar los aspectos más específicos. Sin embargo de acuerdo a Moreno (2003) si la lectura fuera tal cual lo dicta este modelo, sería muy improbable que el lector aprendiera algo nuevo a partir de los textos además de que no se aumentaría su bagaje cultural del lector si es que solo se confiara y se tomara como referente único al conocimiento previo.

III. Modelos interactivos:

El modelo interactivo está basado en una mezcla de los dos modelos anteriores; es decir que toma los elementos principales de ambos y los une en uno solo para darle el mejor sentido a un texto. En este modelo interactúan simultáneamente los conocimientos y experiencias previas del

lector y los indicios del texto. Es por ello que para Santiago y otros (2007) este modelo es constructivo ya que toma en cuenta los elementos que aporta el texto en conjunto con las experiencias del lector, lo cual implica una mejor comprensión. Esto a su vez implica que el lector sea consciente de su proceso lector y por lo tanto que pueda evaluar su propio rendimiento (Tejo y Alarcón, 2002).

Por lo tanto, este modelo establece que para lograr una buena reconstrucción del significado del texto es necesario que interactúen dos tipos de información; esto significa que para que el lector logre comprender la lectura es necesario que trabajen simultáneamente el conocimiento previo como las características y el contenido del texto.

2.4. Tipos de lectura

Como lectores es muy probable que realicemos diferentes tipos de lectura dependiendo del texto o de nuestro propósito. En efecto, Cassany y otros (2007) explican que la lectura no es una capacidad homogénea y única, sino que esta misma implica un conjunto de destrezas que utilizamos de forma aleatoria según la situación que se nos plantee. Es así como podemos diferenciar el tipo de lectura que realizamos si leemos un informe, una carta, documentos científicos, una revista o un anuncio. De esta manera podemos distinguir distintos tipos de lectura, de acuerdo a Argudín y Luna (2011) existen distintos tipos, los cuales son: lectura de exploración, crítica, de comprensión, y de interpretación.

a) Lectura de exploración

Esta se basa en el primer acercamiento que tiene el lector con un texto con la finalidad conocer su estructura general. De acuerdo con Argudín y Luna (2011) esta se da de una manera en la que el lector debe comenzar por establecer sus objetivos y expectativas. Al tener claridad en estos dos

aspectos, entonces se puede definir lo que se debe leer y buscar de una manera más específica lo que se necesita. Después de haber establecido los objetivos, algunas de las estrategias que habrá que considerar en este tipo de lectura es hojear, leer el título, el nombre del autor, la fecha de publicación la bibliografía, el índice, los títulos de los capítulos y los subtítulos.

Estas son características en una lectura exploratoria, y permiten tener al lector tener una idea más clara sobre el contenido del libro, además de que permitirá realizar una primera evaluación del material de lectura (Argudín y Luna, 2011). Esta primera evaluación permite al lector saber el contenido del texto en un sentido general; lo cual a su vez, ayudara al lector a determinar si es de relevancia o importancia para leerlo o no. De igual manera, revisar el índice permite al lector hacerse de una idea del contenido que puede encontrar en los diversos capítulos que pueda presentar el material; a su vez esto permitirá al lector seleccionar el capítulo que ayude a lograr sus objetivos establecidos o abandonar la lectura porque no cumple con los intereses del lector.

En conclusión, utilizar estas estrategias permite al lector cerciorarse de que el texto contenga la información de su interés, además de que le ahorra tiempo de lectura; es decir que de esta manera, el lector solamente leerá la información que le es de utilidad en ese determinado momento.

b) La lectura crítica

La lectura crítica se da cuando el lector posee una serie de habilidades específicas que le permiten ser efectivo en el logro de su meta. Esto conlleva que el lector sea capaz de seleccionar de manera rápida y efectiva lo que le interesa. Por su parte Argudín y Luna (2011) mencionan que un lector crítico es aquel utiliza como técnica la elaboración de preguntas tales como:

1. ¿Cuál es la fuente? ¿es confiable? ¿está actualizada?
2. ¿Cómo presenta el autor la información? (hechos inferencias u opiniones)
3. ¿Cuál es el propósito y objetivo del autor?

4. ¿Qué tono utiliza?
5. ¿Qué lenguaje emplea?
6. ¿Cuál es la hipótesis o tesis que el autor propone?
7. ¿Es coherente y sólida la argumentación?
8. ¿Modificó el texto mi opinión? ¿me hizo reflexionar?
9. ¿Tomé una posición frente al texto?

Estas preguntas son muy específicas durante la lectura crítica; es decir, más allá de hacer una revisión de manera general de material, se realizan diferentes estrategias que lo llevan a decidir si es que el documento es lo suficientemente bueno para ser leído, si aportara la información que necesita, o bien, si la fuente es confiable. Como pudimos observar, las preguntas que se plantea un lector crítico, se dan antes, durante y después de la lectura; es decir que se cubren los tres momentos más importantes frente a una lectura; y a su vez esto guarda relación con lo que Solé (2003) propone como una manera adecuada de realizar una lectura. De esta misma manera, Klett (2005) expone que la lectura no solo permite comprender sino aumentar capacidades previas, es decir, las capacidades de aprender y comunicar, con el objetivo de leer de forma crítica y autónoma escritos y documentos universitarios, así como acceder a otros saberes. Esto es a forma de resumen lo que finalmente se busca que todo individuo posea al momento de leer.

c) Lectura de Comprensión

El término lectura de comprensión se refiere específicamente a los aspectos más relevantes que se obtienen directamente de un texto. Este tipo de lectura encierra varias de las características que ya hemos visto en los tipos previos de lectura. Sin embargo también se agregan otras características especiales, como lo son los enunciados de apoyo; los cuales de acuerdo a Argudín y Luna (2011) son las frases u oraciones que ayudan a comprender los puntos principales; es decir que desarrollan,

complementan o explican las ideas principales de un texto. A su vez estos enunciados de apoyo pueden ser organizados como explicaciones, ejemplos, preguntas-respuestas o listados. Estas características pueden ser: hechos, inferencias u opiniones, en formato de pregunta respuesta o causa y efecto; esto significa que pueden ser variados, pero siempre aludiendo al mismo fin. El cual es sustentar las ideas más importantes en un texto ya que son estas las que exponen el tema central y la tesis (Argudín y Luna, 2011).

Por último, Argudín y Luna (2011) señalan que resulta de vital importancia distinguir la organización del texto dado que esta permitiría que el lector localice de una manera más fácil a los enunciados de apoyo, además de que ayuda a comprender el propósito y el objetivo del autor. Sin embargo, también es importante mencionar que la construcción del aprendizaje que hace cada persona difiere del aprendizaje de otras personas, pues afectan las experiencias y conocimientos previos (Schunk, 2012). Es de esta manera que debemos entender que más allá del tipo de lectura que se espera que desarrolle por parte del alumno, es necesario comprender que este aprenderá a su ritmo, es decir de acuerdo a sus conocimientos y experiencias previas.

d) La lectura de interpretación

Finalmente revisaremos la lectura de interpretación la cual se da exclusivamente después de haber pasado por las formas de lectura previamente mencionadas. Una vez que se haya pasado por los momentos de la lectura crítica y de comprensión es momento de pasar a la interpretación. De acuerdo a Argudín y Luna (2011) la interpretación es la explicación personal que da el lector al texto. Esta explicación puede estar influenciada por los gustos, las experiencias, la posición, la cultura y los conocimientos del lector. Es por ello que resulta necesario mencionar lo que Trejo y Alarcón (2006) afirman, pues mencionan que los procesos de lectura no pueden ser observados de forma directa, pues cada individuo lleva a cabo diferentes procesos. Es por ello que, Argudín y

Luna (2011) mencionan que los elementos clave que toda interpretación debe contener los siguientes: evalúa la fuente, su veracidad, confiabilidad y actualización, identifica el propósito y objetivo del autor, descubre el tema, define la tesis o hipótesis central, evalúa los razonamientos con los que el autor defiende su tesis o hipótesis, distingue las contradicciones internas.

Todos estos lineamientos permiten que se haga una interpretación de textos de la forma más adecuada posible; sin embargo el uso de algunos de estos lineamientos solamente se puede dar después de haber realizado la acción de leer. Es decir que casi todo este proceso que se debe dar después de haber pasado incluso por los otros tipos de lectura.

En conclusión, podemos notar que la lectura es mucho más que una interpretación del código escrito. Los tipos de lectura que hemos revisado son un primer indicio de los niveles de lectura que una persona puede desarrollar a través de diferentes estrategias. Estas estrategias y niveles de comprensión serán discutidos a través de los siguientes apartados.

2.5. Niveles de comprensión

En la habilidad lectora existen diferentes niveles de comprensión que se entienden como diferentes procesos de pensamiento que se dan durante el proceso de lectura. Estos niveles de comprensión lectora se van desarrollando de acuerdo a diferentes factores (Solé, 2003). En primer lugar veremos cuáles son estos niveles de comprensión lectora junto con sus definiciones respectivamente.

a) Nivel literal o comprensivo

Este nivel hace referencia a la comprensión de la información de un texto tal cual se encuentra escrito, el lector no va más allá de lo explícito. De acuerdo con Sánchez Carlessi (2013) la comprensión se da principalmente por la retención y memorización y supone los procesos de

percepción, observación y de memoria para identificar, asociar u ordenar. Este nivel puede ser dividido en dos: Lectura literal en un nivel primario y Lectura literal en profundidad.

- *Nivel primario*

El lector es capaz de entender todo aquello que se encuentra de manera explícita en el texto, se utilizan para lograr aspectos muy generales de una lectura (Solé, 2003); estos son los primeros acercamientos que se pueden tener con una lectura si se quiere lograr una buena comprensión de ella. Aunque es un nivel muy básico, donde el lector es capaz de entender cosas que se encuentran de manera explícita en el texto, también es muy relevante; si el lector no pasara por este nivel, entonces no podría llegar a los más complejos, los cuales tienen mayor exigencia en cuanto a procesos cognitivos que se deben llevar a cabo. Por ende, se puede decir que estos son los niveles base para lograr los más avanzados.

- *Lectura literal en profundidad*

En este nivel de comprensión, la lectura se efectúa de una manera más profunda y esto permite al lector saber las ideas principales y el tema principal; lo cual permite que se pueda sintetizar la información de diversas maneras (Ramos, 2008). Por ejemplo, cuadros sinópticos, mapas conceptuales o resúmenes. Sin embargo, es importante recalcar que el tipo de lectura aún sigue siendo literal; es decir que no hay que perder de vista que aunque el lector ahora tiene las habilidades de distinguir tanto las ideas como el tema principal, aún no tiene la capacidad de distinguir las ideas principales que no se encuentran de manera explícita en un texto.

b) Nivel Inferencial

En este nivel el lector debe ser capaz de comprender la información implícita, por lo cual requiere de mayor concentración para inferir y sacar sus propias conclusiones de lo expuesto en el texto. Según Solé (2003) en este nivel de lectura se va más allá de lo leído, y el lector es capaz de explicar el texto de una manera más amplia y profunda, relacionando lo leído con los saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. Es decir que el lector puede complementar o agregar elementos que no están presentes en el texto a partir de sus conocimientos previos con la finalidad de favorecer la interpretación del texto. De acuerdo con Gagné (en Muñoz, 2011) en el nivel inferencial el lector debe asociar lo expresado por el autor con información conocida, mediante procesos como el resumen, la elaboración y la integración, con el fin de ayudar a recordar la información del texto. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones.

c) Nivel Crítico

En este nivel el lector ya es capaz de emitir un juicio acerca de lo leído y al ser capaz el lector de esto, también tiene la posibilidad de aceptar o rechazar las ideas que se planteen pero siempre con fundamentos (Solé, 2003). Desde la perspectiva de Argudín y Luna (2001, 2011) en este nivel el estudiante es capaz de evaluar la confiabilidad de un texto, descubrir el tema de un texto, identificar y formular hipótesis, identificar los razonamientos que apoyan la argumentación, reconocer contradicciones y ambigüedades y explicar los razonamientos que utilizo para el análisis del texto. Este tipo de lectura tiene un carácter evaluativo donde factores como la formación del lector, su criterio y los conocimientos de lo leído ya entran en juego.

Hoy en día, esta no solo involucra los textos sino también la comprensión de otros medios de comunicación (internet, noticieros, discursos políticos y pedagógicos) con el fin de desentrañar los mensajes implícitos (Pérez y Hospital, 2014). De ahí la importancia y la exigencia de adoptar un

rol más activo y crítico, así como el empleo de estrategias que permitan buscar, localizar, seleccionar y evaluar la información contenida en el texto (Valero, Vázquez y Cassany, 2015).

d) Nivelpreciativo

En este nivel el lector es capaz de realizar comentarios estéticos o de contenido del texto, es decir el lector puede realizar inferencias sobre los motivos, las causas y las posibilidades lógicas. Asimismo, sobre las ambigüedades, las relaciones espaciales y temporales, por mencionar algunas. Este nivel permite la reflexión, la consideración objetiva, la evaluación crítica y una apreciación sobre las características del lenguaje que utiliza el autor como la ironía, el humor, el doble sentido (Sánchez, 2008).

En cuanto a este nivel se refiere, los procesos cognitivos son más susceptibles a ser utilizados. Es decir que al momento en que el lector realiza una lectura, este regularmente tiene una respuesta o reacción emocional ante este; es decir que el lector puede presentar diferentes reacciones como lo son: interés, aburrimiento, miedo. Todo esto va a depender del tipo de texto pero también de cuestiones internas del lector. Además, el lector puede tener un cierto grado de simpatía o desagrado por los personajes que ya ha identificado previamente; todo esto porque se puede sentir identificado con estos.

2.6 Estrategias de lectura

En cuanto a las estrategias de lectura, se considera que estas se realizan siempre de manera consciente e intencional, las cuales a su vez están dirigidas a un objetivo que guarda relación con el aprendizaje (Nisbet y Schucksmith; Schmeck citados en SEP, 2007). Esto indica que las estrategias no son algo que sucede al azar, ya que es algo planeado y bien establecido; se realizan de una manera consciente y con todo el propósito de lograr un fin específico. Por otra parte las

estrategias de aprendizaje también son definidas como procesos de toma de decisiones, las cuales son conscientes e intencionales, en las cuales el alumno recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para completar una determinada demanda o propósito...” (Monereo,1998).

Ahora bien, una vez tratado el tema específicamente desde el significado del concepto estrategias, es momento de mencionar que precisamente las estrategias de lectura son una herramienta que es de gran ayuda para aquellos que quieren mejor en esta competencia. De acuerdo a Farrell (2001) la enseñanza de estrategias de lectura ayuda a que los estudiantes mejoren su conocimiento acerca del proceso de lectura. Esto quiere decir que las estrategias de lectura son deseables en el desarrollo del proceso lector. Además Wenden (1985) agrega que las estrategias en los estudiantes son herramientas que les permiten ser responsables de su propio aprendizaje. Esto daría pauta para que los estudiantes logren ser autónomos en el aprendizaje, la adquisición de nuevo conocimiento y la realización de diferentes tareas que tuvieran que ver con la lectura.

Por su parte Díaz Barriga y Hernández (2010: 243) mencionan que “la clave del uso de las estrategias es el conocimiento condicional y situado, el cual se refiere a que las estrategias deben emplearse en función de determinados contextos, situaciones y demandas...”. Lo cual significa que aunque el estudiante sea capaz de reconocer y utilizar las diferentes estrategias; es necesario que también se tenga la certeza de que estrategia utilizar en cada momento y contexto específico. Para lograr esa distinción de uso de las diferentes estrategias, es necesario que el estudiante se vea inmerso mediante la práctica.

En seguida hablaremos de las distintas estrategias de lectura. Sin embargo dado que son muchas las que han surgido a través de distintas investigaciones, nos centraremos específicamente en las estrategias que propone Solé (2003), las cuales se presentan en la tabla 2.2.

Tabla 2.2 Estrategias clasificadas para antes, durante y después de la lectura

<i>Momentos</i>	<i>Estrategias autorreguladoras</i>	<i>Estrategias de lectura</i>
Antes de la lectura	Establecimiento del propósito	<ul style="list-style-type: none"> • Activación del conocimiento previo • Elaboración de predicciones • Elaboración de preguntas
Durante la lectura	Monitoreo o supervisión	<ul style="list-style-type: none"> • Determinación de partes relevantes del texto • Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global del texto).
Después de la lectura	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la idea principal. • Elaboración de resumen. • Formulación y contestación de preguntas.

Fuente: Solé, en Díaz barriga y Hernández, 2010.

Como podemos ver, existen 3 momentos determinantes en la lectura, y es en ellos donde se aplican los diferentes tipos de estrategias. Cabe aclarar que aunque las estrategias de lectura están dividida en tres momentos importantes, esto no quiere decir que esta división sea tajante; es decir que esta división de los tres momentos de lectura es un tanto artificial ya que de acuerdo a Solé (citada en Díaz Barriga y Hernández, 2010: 244) “algunas de las estrategias son intercambiables, para varios momentos”. Esto significa que aunque se ha intentado hacer una división de la lectura las estrategias en tres momentos, no necesariamente siempre tiene que ser así; por lo cual, cualquier estrategia puede ser utilizada sin importar el momento necesariamente.

2.6.1. Estrategias previas a la lectura

Las estrategias empleadas antes de la lectura tienen la finalidad de activar conocimientos previos y establecer un propósito de lectura, con el fin de que el lector se prepare para leer un documento escrito. Desde la mirada de Condemarín y Medina (1998) las estrategias para antes de la lectura favorecen la activación de conocimientos previos sobre un tema, por lo que esquemas cognitivos estarán disponibles para el lector, a su vez se activaban conocimientos acerca de la organización de un texto y de la información, lo cual implica que el lector sea capaz realizar predicciones. En efecto, Yusuf (2011) recalca que la función principal de las actividades previas a la lectura, son activar las estructuras de conocimiento previo o hacerlas accesibles para el lector que carezca de ellas. A continuación se presentan algunas estrategias para antes de la lectura.

a) Establecer un propósito de lectura

En un primer momento al realizar una lectura, es necesario que el lector establezca el propósito de la lectura. Esto es, de acuerdo con Nunan (1999, en Lopera Medina, 2012) saber qué es lo que se quiere obtener del texto. Esto es necesario dado que es el primer momento que le va a dar sentido y dirección hacia donde queremos llegar al realizar una lectura.

Realizar una lectura no es algo que pase de la nada y sin ningún sentido. Es por ello que veremos las causas más comunes por las que se puede dar la lectura en un contexto escolar. De acuerdo a Díaz Barriga y Hernández (2010) existen cuatro tipos de propósitos principales para realizar una lectura:

1. Leer para encontrar información (específica o general)
2. Leer para actuar; es decir, para seguir instrucciones realizar procedimientos, etc.
3. Leer comprendiendo para aprender.

4. Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido (para actividades de evaluación).

Cada propósito va a determinar la manera en la que se va a llevar a cabo la lectura; es decir, las estrategias que se van a utilizar para realizar la tarea de la mejor manera. Por otra parte, de acuerdo a los cuatro propósitos que se proponen, el de mayor interés para efectos de la presente investigación es el cuarto y último; ya que el último objetivo es apoyar en el desarrollo de esta competencia para que los alumnos sean capaces de encarar una prueba de evaluación. Sin embargo a juicio personal, este último propósito va ligado de los tres anteriores en mayor o menor medida. Por lo tanto, estos mismos cuatro propósitos se verán favorecidos.

b) Uso del conocimiento previo

Hablar del conocimiento previo que se necesita al realizar una lectura nos estamos refiriendo a una serie de esquemas mentales que el lector debe tener. Esto quiere decir que el lector debe de utilizar lo que ya sabe y relacionarlo que la información nueva del texto (Nunan, 1999, en Lopera Medina, 2012). Díaz Barriga y Hernández (2010) argumentan que de no ser así, entonces es prácticamente imposible construir un significado. Es por ello que es necesario que el lector posea y tenga dominio de estos esquemas que en un primer momento le van a permitir formular una estructura mental acerca de lo que van a leer. Por su parte Solé (citada en Díaz Barriga y Hernández, 2010: 247) señala que “comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta”. Esto significa que se da una correlación entre lo que ya se posee y lo nuevo; lo cual da pauta para que se logre la comprensión de un texto.

Por su parte Resnick (citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010) menciona que existen tres tipos de esquemas que son necesarios durante una lectura. A continuación se enlistan los esquemas:

1. Esquema de conocimiento acerca del dominio o temática específica que trata el texto. Básicamente se refiere a los diferentes tipos de contenido que se pueden encontrar en un texto, todo esto dependiendo del área (historia, geografía, matemáticas, biología, química)
2. Esquemas de conocimiento acerca de las estructuras textuales. Básicamente se refiere a los distintos formatos o secuencias que dan estructura a los textos. Si el lector es capaz de distinguir las diferentes estructuras que existen, entonces tendrá una mayor probabilidad de realizar una lectura de comprensión. Habrá que recordar que una persona que ya conoce los diferentes caminos y sus características principales, podrá decir de mejor manera como llegar a su destino.
3. Esquema de conocimiento general del mundo. Este esquema se refiere al conocimiento multidisciplinario que un individuo puede tener, la cual está basado principalmente en las experiencias personales de cada individuo; a su vez estas le van a permitir la interpretación de contextos académicos y extra-académicos.

Analizando estos tres esquemas, podemos ver cómo es que explican tres aspectos que son importantes no solo antes de realizar una lectura, sino durante todo el proceso. La falta del conocimiento de incluso solo uno de estos elementos podría dificultar la tarea y el nivel de comprensión lectora. Estos esquemas remarcan no solo la necesidad de las diferentes estrategias de lectura, sino también el conocimiento de otros elementos que permiten que las estrategias puedan ser ejecutadas.

c) Predicción y elaboración de preguntas

Por otra parte tenemos la predicción y elaboración de preguntas. Estas dos estrategias son muy similares en cuanto a su uso. Es decir, ambas ayudan al lector a inferir algunas de las características y contenido relevante del texto, a ir un paso delante de lo que un texto pueda ofrecer, tanto en su

forma, como su contenido. En efecto, para Nunan (en Lopera Medina, 2012) predecir implica anticiparse a lo que vendrá en el texto. Por su parte Brown y Palicsar (citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010) menciona que estas estrategias sirven para proponer un contexto y al mismo tiempo permiten que se active el conocimiento previo que el lector pueda llegar a tener. Lo cual a su vez dará más bases para que el lector logre su cometido final.

d) Estructura de los textos

Esta estrategia se trata de que el estudiante tenga una mirada preliminar sobre cómo está organizado un texto. De acuerdo con Condemarín y Medina (1998) esto se refiere a las habilidades que poseemos y ponemos en juego cuando leemos, esto implica que el lector reconozca y sea consciente que dependiendo del texto que lea será la estructura. Por ejemplo: en un cuento encontraremos descripción y narración, personajes y un conflicto, en una reseña crítica encontramos argumentos y opiniones. Según Pérez Domínguez y otros (2016) la estructura de un texto condiciona la forma en que leemos, pues no se lee de la misma manera un texto expositivo de uno narrativo, además exponen que reconocer y utilizar la estructura de los textos es una estrategia que utilizan los buenos lectores con el fin de identificar de forma asertiva información en el texto y recordar mejor el contenido; lo cual a su vez es una base para redactar mejor. Es de esta manera que un lector aplica esta estrategia, tiene una mayor conciencia acerca de la estructura de los textos, por lo que al escribir este lo aplicará.

2.6.2 Estrategias durante la lectura

Las estrategias aplicadas durante la lectura permiten al lector profundizar acerca sobre la información del texto, a la vez que este da respuesta a las preguntas planteadas antes de la lectura y confirma o rectifica sus predicciones. Para Condemarín y Medina (1998) las estrategias durante

la lectura permiten confirmar hipótesis y predicciones, identificar vocabulario desconocido y realizar nuevas inferencias. El trabajar este tipo de estrategias favorece las estrategias metacognitivas como la supervisión y la evaluación. Ya que el lector verifica si comprende el texto y examina su desempeño con el fin de atender problemas de incomprensión. A continuación se hace mención de las estrategias que se pueden aplicar durante la lectura.

a) Supervisión

Esta es una estrategia que se emplea principalmente durante la interacción directa con el texto. Esto constituye un momento de reflexión y a su vez evaluación durante la lectura. Además de que esta estrategia es ejecutada en función del propósito y del plan previamente especificado; los cuales a su vez guardan una relación con los siguientes puntos:

1. La consecuencia del proceso de comprensión (la experiencia metacognitiva de sentir que estoy aprendiendo)
2. La intensificación del proceso
3. La identificación y resolución de distintos problemas u obstáculos que pudieran presentarse durante la lectura.

Estos tres elementos son ejecutados durante la lectura, y a su vez están conectados consecutivamente. Es decir que si en el primer nivel (la consecuencia del proceso de comprensión) el lector detecta que no hay un buen proceso de la información; es decir que no se está comprendiendo lo suficiente del texto, entonces entra en juego el segundo elemento (la intensificación del proceso) la cual se refiere a poner mayor énfasis al proceso de lectura, una vez realizado esto, finalmente se considera el último punto (la identificación y resolución de distintos problemas u obstáculos que pueden irse presentando a lo largo de la lectura).

Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que detectar carencias y fallas en la comprensión, la cuales sean causa del mismo texto que no ofrece la suficiente información o del lector que haga una mala interpretación del texto, es una habilidad de mucho valor. Esto permite saber si se está logrando la comprensión y se está fallando, y esto es crucial ya que esto determinaría que acciones llevar a cabo de ser el caso que no se está logrando el objetivo. No tener esta habilidad representa un problema ya que el mismo lector no tendría ni siquiera el conocimiento de que no lo está haciendo adecuadamente; a esto algunos autores lo han llamado meta-ignorancia. Lo cual representaría una falsa idea de que se está entendiendo el texto, cuando en realidad se está dejando de lado los puntos o ideas clave de una lectura. Para ello es necesario hacer conscientes a los lectores de que existen este tipo de falsas creencias de que un texto ha sido bien comprendido, lo cual a su vez los puede llevar al fracaso en la tarea, y guiarlos hacia una buena comprensión.

b) Inferencias

La inferencia dentro del contexto de la lectura permite al lector crear sus propias hipótesis mientras esta interaccionando con el texto. Para Nunan (en Lopera Medina, 2012) inferir es desentrañar ideas/información que no son presentadas en el texto de forma explícita. Además, tener la habilidad de inferir permite a los alumnos no tener la necesidad de recurrir al diccionario o al profesor. Esto es uno de los fines últimos que se busca que un alumno logre; es decir que sea capaz de leer de una manera comprensiva, sin la necesidad de factores externos como lo es un profesor u otras herramientas. Esta actividad parte de distintos niveles, se puede inferir desde una palabra, una idea hasta el sentido del texto; a esto Díaz Barriga y Hernández (2010) lo llaman el llenado de huecos o esclarecimiento de partes del texto que al lector le parezcan oscuras al lector.

Es importante señalar que de acuerdo a Nuttall (1982) es necesario que los alumnos sean entrenados para lograr el dominio de esta estrategia, ya que necesitan acostumbrarse a entender

nuevas palabras sin la necesidad de tener el significado literal. Esta estrategia sirve tanto para su aplicación en la lengua materna como en la lengua extranjera. Es decir que aquellos que están en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera bien pueden beneficiarse e inferir significados de *palabras a través del contexto*; técnica que será utilizada en la presente investigación.

c) Skimming y Scanning

Las estrategias skimming y scanning permiten al lector averiguar características clave (palabras o conceptos) de la lectura para obtener la esencia del texto (Kuta, 200; Tovani, 2000; en Nasrollahi, Krishnasamy y Noor, 2015). Para Nunan (en Lopera Medina, 2012) skimming es obtener el punto de vista del autor, mientras que scanning implica buscar detalles específicos. Por lo tanto, la estrategia skimming, esta implica ojear un texto con el fin de obtener una idea general y scanning es empleada para encontrar información o datos concretos.

d) Estrategias de apoyo al repaso

Estas estrategias que también suceden principalmente durante la lectura, están dirigidas principalmente hacia el texto y no en las ideas del lector (Nutall, 1982). Las estrategias de apoyo son "mecanismos básicos de apoyo destinados a ayudar al lector a comprender el texto, como usar un diccionario, tomar notas, subrayar o resaltar información textual" (Mokhtari y Sheorey, en Huang y Nisbet, 2014: 4). Tal es el caso del uso de técnicas como: subrayado, identificar palabras clave, la toma de nota, usar diccionarios y la relectura parcial o global del texto; estas técnicas se reflexionaran en los apartados siguientes.

2.6.3. Estrategias para después de la lectura

Estas estrategias son comúnmente utilizadas después de haber leído el texto o al menos una parte de él (Díaz Barriga y Hernández, 2010). En esta última etapa, el lector puede relacionar la información nueva con sus conocimientos y evaluar su proceso. El objetivo de utilizarlas es para consolidar o reflexionar acerca de lo que se leyó, para construir el sentido global del texto, para evaluar y criticar. Este último momento de la lectura es una forma de evaluar si se ha comprendido lo leído o no. Para llevar a cabo esta última estrategia autorreguladora es necesario utilizar algunas estrategias o técnicas más específicas; como lo son:

1. Identificación de la idea principal
2. Elaboración del resumen
3. Formulación y contestación de preguntas

A continuación discutiremos cada una de ellas.

a) Identificación de la idea principal

Para lograr la identificación de la idea principal es necesario primero pasar por aspectos como el tema. De acuerdo a Solé (2003) es preciso saber distinguir entre lo que es el tema y lo que es la idea principal; todo esto a modo de tener mayor claridad y evitar confusiones. Por un lado el tema es parte de la macroestructura del texto y puede ser identificado mediante la siguiente pregunta ¿de qué trata el texto? la respuesta es un enunciado simple, Es decir, descubrir el significado del texto (Argudín y Luna, 2001). Por el otro lado, la idea o ideas principales son aquellas que se identifican o construyen a partir del enunciado o enunciados más importantes del que poseen mayor relevancia; estos son los que el autor utiliza o sugiere para explicar el tema (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Esto indica que en un sentido específico, las ideas principales de un texto son el fundamento o esencia del tema de un texto. Es decir que son las que ayudan a dar

soporte al tema del texto. Por lo tanto, se entiende que cuando el lector obtiene las ideas principales de un texto, está entendiendo el tema y eso indica que se está logrando la comprensión lectora, la cual es el fin último.

b) Elaboración de resumen

La elaboración del resumen, el cual es definido como “un discurso con respecto a la macroestructura de otro discurso” (Van Dijk y Kintsch, 1983), se debe de dar preferentemente después de haber realizado el primer paso (identificación de las ideas principales). Una vez realizada esta estrategia, entonces se puede pasar a pensar en un buen desarrollo de un resumen, dado que para entonces ya se habrán obtenido las ideas principales a través del uso de diferentes técnicas. Esta estrategia se relaciona a su vez con la estrategia de parafraseo, ambas permiten al lector corroborar que ha comprendido el tema, explicando con su propias palabras.

c) Elaboración de preguntas

Finalmente realizar preguntas y respuestas es una última manera de realizar una evaluación final para determinar si lo leído y comprendido hasta ese momento ha sido lo más importante o es que aún hay aspectos relevantes de la lectura y que se están dejando de lado. De ser así sería necesario analizar en donde puede estar la situación que no permite que se logre una buena comprensión. Una vez hecho esto, entonces el siguiente paso sería decidir desde cuál de los tres momentos de la lectura, sería conveniente retomarla para entonces poder tomar la marcha que pueda llevar al lector hacia el fin último de la actividad.

2.7. Las TIC en la educación

Desde inicios del siglo XXI las TIC tomaron una mayor importancia en todos los ámbitos. Aportando grandes beneficios desde la industria hasta la medicina. Asimismo la educación se vio favorecida ya que las TIC son una herramienta. En el ámbito educativo las TIC han favorecido el proceso enseñanza aprendizaje pues son una herramienta que permiten que tanto las nuevas como las viejas generaciones se mantengan actualizados y motivados. Esto a su vez permite dejar de lado las viejas prácticas y da paso a nuevas formas de aprendizaje. Es por ello que a través de este apartado se reflexionara acerca de las TIC en la práctica educativa.

Las TIC tienen su origen gracias al avance del desarrollo que se ha dado en el ámbito científico que se produjo en áreas como la informática y las telecomunicaciones. Esto se tradujo en avances que han llegado a permitir que tanto la computadora como el internet se hayan vuelto indispensables. Por lo cual a las TIC se les considera como un conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación presentada en diferentes formas o “códigos”. (Gutiérrez, 1997). Estas tecnologías pueden ser utilizadas en diferentes ámbitos de la vida diaria. Todo esto para favorecer o verse beneficiados del uso de las TIC. Dentro del ámbito educativo, también existe una variedad de usos de las herramientas ya previamente mencionadas. Por su parte Gutiérrez (1997) afirma que las TIC dentro de la educación pueden ser divididas de acuerdo a dos criterios básicos pero que tienen gran trascendencia educativa, estos son:

1. El tipo de lenguaje predominante

Según este primer criterio se pueden distinguir aplicaciones o documentos multimedia con predominio de:

- Lenguaje verbal

- Lenguaje de la imagen
- Visual
- Sonora
- Audiovisual

Todas estas características dan muestra del gran potencial que puede tener el uso de las TIC en la educación; es decir que el abanico de posibilidades que puede ofrecer una aplicación multimedia es inmensa. Los distintos tipos de lenguajes permiten que la aplicación este diseñada de una manera personalizada totalmente hacia características y necesidades específicas del alumnado. En el caso del desarrollo de las competencias en inglés, las TIC podrían ser un instrumento clave para favorecer su desarrollo. La cuestión es saber aprovechar estos distintos tipos de lenguajes, es por ello que es necesario profundizar en cuanto a las diferentes formas de uso que le podemos dar a estas herramientas multimedia que encierran un sin fin de posibilidades para la enseñanza-aprendizaje.

2. La función principal:

De acuerdo a su función principal se distinguirían aplicaciones con un objetivo prioritario el cual sería:

- La representación o modelización de la realidad objeto de estudio (centradas en los contenidos)
- Favorecer los procesos de enseñanza (centradas en la labor del profesor)
- Favorecer los procesos de aprendizaje (centradas en el trabajo del alumno)

Es importante saber diferenciar entre lo que significan las TIC en su totalidad y lo que son los recursos didácticos; cuando nos referimos a recursos didácticos, se puede estar hablando de

dispositivos como lo pueden ser los proyectores, lectores digitales, grabadoras etc. Mientras que cuando hablamos de las TIC, nos estamos refiriendo específicamente al uso de la computadora conjuntamente con el internet; los cuales de acuerdo a Gutiérrez (1997) es mediante los cuales se puede lograr que se creen herramientas multimedia que permitan avances significativos en la educación dado su alto nivel de implementación en la educación.

2.8. Tipos de herramientas multimedia

Con respecto al tipo de aplicaciones Martí (1992) nos ofrece una clasificación más específica, la cual está fundamentada en tres dimensiones: el grado de intervención del profesor, el margen de iniciativa del alumno, y la función educativa de la aplicación. Además de esta clasificación Gutiérrez (1997) agrega que una aplicación puede ser “*abierta o cerrada*”, refiriéndose a abierta a un tipo de aplicación que permite la intervención del profesor para modificar el programa y para el alumno representa un medio para aprender; mientras que del tipo cerrada, sería el tipo de aplicación que no permite casi ningún tipo de iniciativa por parte del alumno.

Martí (1992) agrega que las aplicaciones tanto abiertas como cerradas se distinguen en el sentido que a las abiertas se les puede considerar como tipos de materiales didácticos que no fueron diseñados específicamente para la enseñanza, sino que simplemente se tomaron como medios para el aprendizaje; entre estos se encuentran los programas de televisión, la radio entre otros. De la misma manera se encuentran el software cerrado, los cuales de acuerdo a Gutiérrez (1997) son aquellos cuyos objetivos instruccionales están determinados en el momento de su creación y cuyos objetivos instruccionales coinciden con los objetivos curriculares del programa; es decir, que fueron diseñados específicamente para fines educativos. En nuestro caso en particular resultaría

apropiado asegurar que el tipo de aplicación que se planea realizar sería del tipo “cerrada” ya que estará totalmente diseñada desde un principio con fines educativos.

El ordenador en las TIC

Por otra parte, enfocándonos directamente con el uso de ordenadores en la enseñanza, los cuales son la herramienta más utilizada hoy en día, Streibel (citado en Gutiérrez, 1997) divide su uso en tres enfoques o tipos de aplicaciones principales cuando se hace uso de la computadora en la enseñanza: a) adiestramiento y práctica; b) tutoría informática o enseñanza asistida c) simulación y programación. Esta categorización resume de manera muy general pero también muy sencilla las categorías principales hacia las cuales puede estar dirigida una aplicación multimedia, todo esto sin importar el área educativa a la que se quiera dirigir; a su vez esto nos permite tener un panorama más claro en cuanto a tipos de combinaciones y fines específicos que se pueden lograr a partir de estas tres enfoques.

En cuanto a los enfoques que acabamos de revisar, resulta interesante hacer notar como es que todas están dirigidas especialmente hacia los alumnos, y es en este sentido en el que Leiblum (citado en Gutiérrez, 1997) señala que existe una gran probabilidad de que en el futuro el desarrollo de aplicaciones este básicamente dirigido hacia los alumnos; es decir que sean aplicaciones en las que no sea tanta o sea nula la necesidad de un profesor. Esta aseveración tiene varias implicaciones desde diferentes puntos de vista. Por un lado, resultaría adecuado hacer uso de estas aplicaciones en contextos donde exista la necesidad de favorecer la educación y basados en lo que las diferentes organizaciones arrojan como resultados en la educación, no existe un contexto donde no sea del todo necesario. Por el otro, queda la idea, un tanto extremista, que la implementación de las TIC fuera un factor de riesgo en cuanto a que la necesidad de profesores para la enseñanza disminuyera. Ahora bien sin ser extremistas y en busca de favorecer el sector educativo a través de las TIC

Leiblum (citado en Gutiérrez, 1997) distingue cinco tipos de aplicaciones, según la función que desempeñan y que tienen oportunidad de implementarse en entornos educativos:

1. Las que ayudan a superar dificultades educativas especiales;
2. Las que aumentan las posibilidades de que el alumno haga práctica y realice ejercicios.
3. Aplicaciones que sustituyen al profesor en sesiones de trabajo;
4. Programas que suplantán las sesiones de laboratorio por simulación de los experimentos,
y
5. Aplicaciones que sirven al alumno para la autocorrección y auto-evaluación.

Esta compilación de tipos, modelos y usos de las aplicaciones son una muestra desglosada de un poco de los muchos usos que tienen las TIC específicamente en la educación. A partir de las clasificaciones anteriores es posible saber las características específicas en el diseño de una aplicación. El uso de estas herramientas multimedia, es un mundo de posibilidades

2.9. La web y la educación

Una vez revisado las diferentes herramientas multimedia y sus usos en la educación, es momento de profundizar un poco más y hablar de las páginas web y sus diferentes hacia el sector educativo. Primero habrá que desglosar sus características principales.

Es necesario conocer los puntos principales de todas las partes que constituyen a lo que hoy se le conoce como la web; para lograr este objetivo habrá que comenzar por desglosar 7 de sus características principales de acuerdo a David K. Farkas y Jean B. Farkas (2002 : 2):

1. Alcance Global
2. Interactividad (elección y respuesta en la experimentación del contenido)
3. Soporte de múltiples tipos de contenidos
4. Soporte para transacciones

5. Funciones de computo en línea
6. Soporte para espacios sociales activos
7. Soporte para la adaptabilidad del sistema, personalización para el usuario y modificación de la amplitud del sitio

Una vez revisadas estas características que son muy específicas de las páginas web, habrá que puntualizar que estas son características generales pero muy necesarias de tener en cuenta para lograr una buena organización al momento de planear el desarrollo de una página web. Analizar todas y cada una de estas características que presenta nos llevaría mucho tiempo y no es parte de los objetivos de la presente investigación. Sin embargo, si resulta interesante remarcar a modo general que estas características son muy importantes para el desarrollo de páginas web. Comenzando desde el alcance global, esto de gran relevancia; es decir que esta característica permite que prácticamente cualquier persona pueda recibir educación.

Mientras que la segunda característica, la cual es la interactividad, es también de vital importancia para muchos modelos educativos; incluso podría decirse que es lo que todo sistema educativo intenta procurar en la enseñanza. Entonces, si específicamente las páginas web pueden ofrecer esta característica, es por lógica que no se puede dejar de lado y desaprovechar su funcionalidad. En el ámbito de la enseñanza de las lenguas esa interactividad es de bastante funcionalidad. Esta interactividad permitirá a los aprendices

Por otra parte, el soporte de múltiples tipos de contenido permite que prácticamente cualquier disciplina que deba ser enseñada, pueda ser a través de esta herramienta tecnológica. Centrándonos nuevamente de una manera directa a la enseñanza aprendizaje de las lenguas, esta función permite que las cuatro competencias básicas (lectura, escritura, auditiva, y el habla) sean desarrolladas prácticamente sin ningún problema. Además de que las funciones en línea que ofrece la computadora junto con el internet son bastas y apoyan aún más en la adquisición del conocimiento.

Finalmente en cuanto a la última característica, la cual habla principalmente de la adaptabilidad, la personalización hacia el usuario y la amplitud que puede tener un sitio, esto deja una gran ventaja para que estos sitios puedan servir como soporte para la educación, esa adaptabilidad de la que nos habla es muy importante; es decir, si podemos poseer una plataforma que pueda ser modificada, entonces podremos tener una infinidad de formas para poder desarrollar contenido con fines educativos. Habrá que recordar que no solo interesan los fines, sino también los medios, y si el medio es manipulable entonces se puede crear uno que vaya acorde a las necesidades de un grupo en específico e incluso adaptable a las necesidades de cada estudiante, lo cual ya es un gran avance y un gran potenciador para que se dé el aprendizaje.

2.9.1. Usos específicos de la web

La web como plataforma educativa es un mundo de posibilidades; es por ello que habrá que diferenciar los distintos usos educativos que se pueden obtener a partir de la web. En este apartado revisaremos tres modelos de los sitios web que se consideran como los más adecuados para la educación.

a) Sitios con contenidos didácticos

Este tipo de sitios se distinguen dado que su función principal es la de proporcionar información como lo puede ser contenido que sea útil para estudiantes o investigadores. El contenido que caracteriza a estos sitios es del tipo académico; por ejemplo ensayos, o investigación; a su vez estos sitios tienden a ser serios; además de ser dirigidos y avalados por instituciones muy reconocidas; esto es lo que les da cierto grado de seriedad y confianza. Estas páginas web son muy

comunes entre las grandes universidades. Muchas de las grandes instituciones que se dedican a la educación poseen, por lo menos, una biblioteca virtual.

b) Sistemas administradores de contenidos educativos.

La función básica de estos sistemas es ser un software que facilita la tarea de crear portales educativos. De acuerdo a Mendoza (2006) estos sistemas facilitan la gestión de contenidos ya que mediante interfaces gráficas, se habilita la construcción de espacios en línea. Estos espacios permiten que se logre la creación de nuevos ambientes virtuales educativos.

c) Portales de e-learning

Estos portales básicamente por ser plataformas que permiten que se puedan realizar una diversidad de actividades que permitan que se logre el aprendizaje (Mendoza, 2006). Algunas de sus características clave son: una infraestructura digital que permite el intercambio de opiniones, publicaciones de artículos, contacto entre usuarios, lectura, resolución de problemas y muchas funciones más.

Como podemos ver cada uno de los usos específicos son muy relevantes dentro del sector educativo; a partir del uso de la web se pueden crear páginas con múltiples propósitos; el soporte que se logra a partir del uso de una computadora, el internet y específicamente las páginas web como entornos virtuales prometen ser uno de los medios más indispensables para la educación en este siglo. Es por ello habrá que tomar cartas en el asunto y utilizar de la manera más eficiente estas tecnologías que bien pueden ayudar a cambiar el rumbo de la educación y así lograr un mejor futuro para todas las sociedades.

Finalmente, no queda más que mencionar que “el reto no está, como parecen empeñarse algunos, en aprovechar las posibilidades de la tecnología para inventar la “máquina de enseñar” perfecta y autónoma, sino más bien tratar de que esa autonomía la consiga el individuo sirviéndose de las TIC en su proceso de aprendizaje” (Gutiérrez, 1997: 89). Esto significa que si bien las TIC son un mundo de grandes posibilidades, no se habrá de olvidar el fin último de estas: permitir la libertad y autonomía en la construcción del nuevo conocimiento tanto de las generaciones ya establecidas como de las futuras.

2.10. Moodle

Ahora bien, es momento de revisar a profundidad lo que es Moodle y todas sus características principales que hacen a esta plataforma tan atractiva para el ámbito educativo. Moodle nace en 2002 como una herramienta multimedia que fue desarrollada como parte de una tesis por parte de Martin Dougiamas quien en ese entonces era estudiante de la universidad de Perth. La idea principal del profesor universitario, fue crear una herramienta que facilitara el constructivismo social y el aprendizaje individual. Finalmente cabe mencionar que su nombre proviene del acrónimo modular Object Oriented Dinamic learning Environment.

2.10.1. Moodle como plataforma para el aprendizaje

Por su parte De Palos (2005) menciona que Moodle posibilita un sistema de elaboración y distribución del conocimiento capaz de promover un aprendizaje más eficaz y barato en comparación con la formación actual, la cual es mayormente presencial. Esto se debe a que a través de plataformas como Moodle se puede tener acceso al aprendizaje sin estar necesariamente en un

entorno de aprendizaje tradicional. Es decir, en una institución educativa, en un salón de clases y con un profesor al frente impartiendo la clase; a través del uso de Moodle, esto puede ser diferente. Se pueden utilizar otras herramientas tecnológicas mientras se lleva a cabo la clase, es lo que termina favoreciendo el proceso de enseñanza aprendizaje. Puesto que tanto el profesor como el alumno se pueden favorecer del uso de herramientas que permiten enriquecer su proceso de formación.

2.10.2 Características principales de Moodle

Las características principales con las cuales se cuenta con la plataforma es que se cuenta con la posibilidad de insertar cualquier contenido multimedia. Es decir, se pueden insertar elementos tales como audios, imágenes, videos, cortometrajes, anuncios, documentales, podcasts etc. De acuerdo a Ontoria (2014) debido a la importancia de los estímulos sensoriales en la enseñanza, la inclusión de elementos multimedia en un curso de Moodle resulta esencial para fomentar la motivación. Esto significa que el uso de Moodle de una manera donde se considere el uso de elementos multimedia, va a permitir que el alumno tenga un acercamiento más estrecho con el contenido, lo cual termina favoreciendo el aprendizaje; pues el alumno cuenta con diversas formas de acceder a la información.

Es de esta misma manera que Moodle presenta una viabilidad de personalizar prácticamente todo un curso al momento de diseñarlo. Es decir que se tiene una gran flexibilidad al momento de estructurar un curso. Es decir, el tipo de actividades a incluir, en qué orden, cuando abrir o cerrar la posibilidad de participación en ellas, el número de veces que se puede llevar a cabo una actividad, el tiempo en que se debe realizar, es decir que se tiene control sobre todos y cada uno de los aspectos

que forman parte del curso. Es de esta manera que Ontoria (2014) señala que estas características que posibilitan al profesor a tener un absoluto control sobre las actividades, le permiten adecuar la plataforma a cada grupo de alumnos, y por lo tanto a su nivel, intereses, objetivos, déficits, etc. Esto permite que para la presente investigación se puedan tener cubiertos todos los elementos para que se logre un buen desarrollo de las estrategias de lectura en inglés.

Finalmente, es de relevancia señalar que la interactividad que el usuario tiene con la propia plataforma es muy importante. Esta permite que el usuario tenga una retroalimentación inmediatamente después de haber realizado alguna actividad. Esto nos permite darle curso más dinámico al desarrollo de las actividades pues permiten conocer el nivel de desempeño en cada actividad. Lo cual conlleva a conocer a los alumnos cuáles son sus puntos más fuertes, y cuáles son los que tienen mayor área de oportunidad para ser mejorados.

CAPITULO III: METODOLOGÍA

Una vez revisado el capítulo anterior, referente a la parte teórica de la investigación, es momento de describir aspectos relevantes en cuanto a la intervención se refiere. Se describe todo lo relacionado con los participantes de la investigación, se analiza detalladamente como se construyó el instrumento de evaluación; los materiales, su selección, diseño e implementación en la aplicación multimedia acorde a cada una de los objetivos a lograr. Por otra parte, se describe el diseño del curso; es decir, la forma en que fue dividida la intervención, el número de sesiones y el tiempo correspondiente a cada una de ellas; además se mencionara brevemente el marco de acciones llevadas a cabo para proceder a la intervención bajo el permiso legal de la institución de educación superior, la Universidad Politécnica de Tlaxcala.

3.1 Metodología

Debido a que el objetivo de la presente investigación fue favorecer la comprensión lectora en inglés, se tomó como base el enfoque cuantitativo, el cual es definido por Sampieri (2014: 4) como “la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías.” De la misma manera, con el fin de realizar una intervención con un periodo de duración de cuatro semanas en un grupo único se utilizó el método cuasi experimental, el cual es definido por Sampieri (2014) como un diseño viable para llevar a cabo una investigación donde el grupo, en el cual se aplicaran los tratamientos experimentales, ya está pre-hecho y no se modificara.

Además, dado que se hizo la intervención con un grupo único, el diseño que se utilizó fue de tipo transversal; el cual es definido como un estudio donde se recaban datos en un solo momento, y un tiempo único (Lui, 2008 y Tucker, 20014). Cabe destacar que al pretender describir como la comprensión lectora puede verse mejorada por el uso de una aplicación multimedia, el alcance de

este estudio fue del tipo descriptivo, el cual es definido como un estudio que “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice y describe tendencias de un grupo o población” (Sampieri, 2014: 93).

3.2 Sujetos

En la presente investigación que es de tipo cuasi experimental se trabajó con una muestra no probabilística intencional. La muestra se trató de un grupo de octavo cuatrimestre de la carrera de Ingeniería Mecatrónica en el curso de lengua extranjera 8. El grupo estuvo conformado por 28 alumnos. La edad de los participantes osciló de entre los 20 y 25 años, con una excepción de uno de ellos que rebasaba los 40 años. En cuanto al género, en su mayoría eran del género masculino, siendo estos 25 hombres y solo 3 mujeres. Se eligió trabajar con este grupo, ya que este cuatrimestre es el penúltimo curso en donde los estudiantes aprenden el inglés (vocabulario y gramática). En noveno semestre, en la materia de lengua extranjera 9, los estudiantes se preparan para realizar el examen de certificación PET de Cambridge, donde deben de obtener mínimo 50 puntos para alcanzar el nivel requerido. Por lo tanto, trabajar con los estudiantes de octavo semestre, puede favorecer mejores resultados en la evaluación de certificación.

3.3. Instrumento

Para la presente investigación se diseñaron dos instrumentos, el primero para medir el nivel de comprensión lectora y dominio de las estrategias de lectura que se aplicó antes y después de la intervención. El segundo, tuvo que ver con la percepción de los estudiantes en cuanto a la utilidad de la aplicación multimedia, dicho cuestionario se realizó al final de la intervención.

En cuanto al instrumento que se diseñó para medir el nivel de comprensión lectora en la pre-prueba y la post-prueba, se desarrolló un cuestionario con dos lecturas, donde los estudiantes

debían contestar 17 reactivos relacionados con dichas lecturas, cada uno de los reactivos se relacionaron con los niveles de lectura: *inferencial*, *literal* y *crítico*. Por lo que se hicieron 7 preguntas del nivel inferencial, 6 del nivel literal y 4 del nivel crítico.

Antes de la aplicación el instrumento fue sometido a revisión por 5 expertos en el tema de comprensión lectora en lengua extranjera, se tomaron en cuenta las observaciones hechas y se corrigieron los detalles encontrados. Algunos de los detalles corregidos fueron aspectos como la extensión de las preguntas, palabras que resultaban ambiguas y la claridad de las instrucciones con las que se presentaba el instrumento (Anexo I). Además, se realizó un pilotaje para poner a prueba el funcionamiento del instrumento en un grupo con características similares al experimental. Es decir, que guardara relación en tanto a número de alumnos, grado y edad como en el nivel del curso de inglés. Además, en el pilotaje se contempló el funcionamiento de la plataforma donde se alberga el material multimedia. Por ello, se consideraron aspectos como el tiempo de respuesta para el test, la claridad de las instrucciones, el número de intentos para contestar el examen. Por lo que estas características favorecen la realización de actividades de comprensión lectora por parte del docente, pues este tiene un mejor control sobre el examen y la actividad de los participantes, ya que él elige el número de veces que pueden acceder al examen los estudiantes, el tiempo en el que deben contestar, la fecha de apertura y cierre para que los participantes puedan ingresar. Además, los resultados son arrojados inmediatamente tanto al estudiante como al docente, si así lo desea el aplicador. Estos aspectos hacen que la aplicación de este instrumento sea favorable.

En cuanto al instrumento para medir la utilidad de la aplicación (Anexo II), se diseñó un cuestionario con 24 reactivos, de los cuales 6 estuvieron orientados a conocer la percepción de los estudiantes sobre la aplicación; si fue cómodo, interesante, agradable, fácil trabajar e interactuar con la aplicación. Ocho reactivos tuvieron el propósito de indagar si el estudiante encontró útil la aplicación, es decir, si la aplicación favoreció la práctica de estrategias, el uso de otras herramientas

multimedia, si el formato y la estructura fueron adecuados, entre otros. Por último, se destinaron diez reactivos a la práctica de las estrategias mediante la aplicación multimedia, donde se indagó si el estudiante considero que la práctica de estrategias como “Skimming y sacnig”, “palabras clave”, “idea principal” entre otras, fue adecuado.

3.4. Materiales

Ahora bien, en cuanto a la intervención que se llevó a cabo, las lecturas utilizadas como material fueron seleccionadas de diversas fuentes como lo son libros, revistas electrónicas, páginas web, entre otros; siempre tomando en cuenta que el nivel de dificultad de las lecturas fuera el adecuado para los participantes y cuidado el contenido de las mismas; es decir, siempre buscando que exista una relación de temas con el contexto de los participantes y su edad. En cuanto al tipo de ejercicios a trabajar para favorecer la comprensión lectora, estos fueron siempre pensados de una manera que apoyaran a fortalecer el uso de estrategias de lectura, el aprendizaje de nuevo vocabulario y nuevas estructuras gramaticales con lo cual se esperaba impactar en el nivel de dicha competencia.

En cuanto a la interactividad con el material (las lecturas y ejercicios), esta fue posible dado las bondades de la aplicación multimedia. El tipo de ejercicios fue diverso; desde responder a preguntas de verdadero, falso; relación de columnas, de opción múltiple, entre otras. Esto nos permitió tener una aplicación multimedia interactiva y atractiva para el usuario; lo cual permite tenerlo inmerso en la elaboración de las actividades. Otra bondad de utilizar la aplicación multimedia es la posibilidad de aplicar recursos como el acompañamiento de audio e imágenes a las lecturas; lo cual, además de permitir que el usuario trabaje a su ritmo, también nos permite favorecer estrategias, las cuales tienen el fin último de impactar en la habilidad lectora.

3.5. Tareas

El proceso de intervención se llevó a cabo durante cuatro semanas, durante las cuales se trabajaron estrategias para antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Para antes de la lectura se trabajaron tres estrategias: *reconocer la estructura de un texto, hacer predicciones antes de la lectura y skimming&scanning*, durante de la lectura se trabajaron seis: *aprender palabras por contexto, hacer predicciones durante la lectura, prefijos y sufijos, ordenar un texto y palabras clave*, y después de la lectura cuatro: *idea principal, resumir, parafrasear, y recontar la historia*. Dependiendo de la dificultad de la estrategia a trabajar se diseñaron las actividades, por lo que para algunas estrategias se diseñaron de dos a tres actividades, lo cual nos da un total de 16 sesiones de una hora cada una.

3.6. Procedimiento

Se procedió a presentar un escrito ante las instancias correspondientes de la Universidad Politécnica de Tlaxcala para que de esta manera se solicitara de manera formal el permiso de la institución para poder realizar una intervención de 4 semanas con un total de 16 sesiones de una hora cada una de ellas. Además, se solicitó el permiso de licencias para utilizar la plataforma multimedia MOODLE para de esta manera conservar los derechos de autor sobre todo el desarrollo del curso en la plataforma, puesto que de origen las licencias le pertenecen a la UPTlax. Por otra parte, se recurrió a solicitar un permiso por escrito dirigido a los jefes de laboratorio para poder utilizar las instalaciones y el equipo de cómputo durante el mes que duraban las sesiones de intervención.

Una vez confirmado el permiso por parte de la universidad; los alumnos que fueron los participantes también fueron informados acerca de la investigación y los fines de esta; se les dio a conocer la ética con se manejaría todo el proceso de la intervención y los resultados de la misma.

Cada participante firmo un formato de participación, conformidad y autorización para el manejo ético de la información recabada.

Como parte del procedimiento, se realizaron los instrumentos, los cual se sometieron a jueceo y se piloteo. En cuanto al análisis de los datos, estos fueron proporcionados por la plataforma Moodle, sobre la cual se trabajaron las sesiones. Ya que dicha plataforma contabiliza y promedia los resultados de forma individual y grupal. Para el análisis se tomaron los resultados grupales.

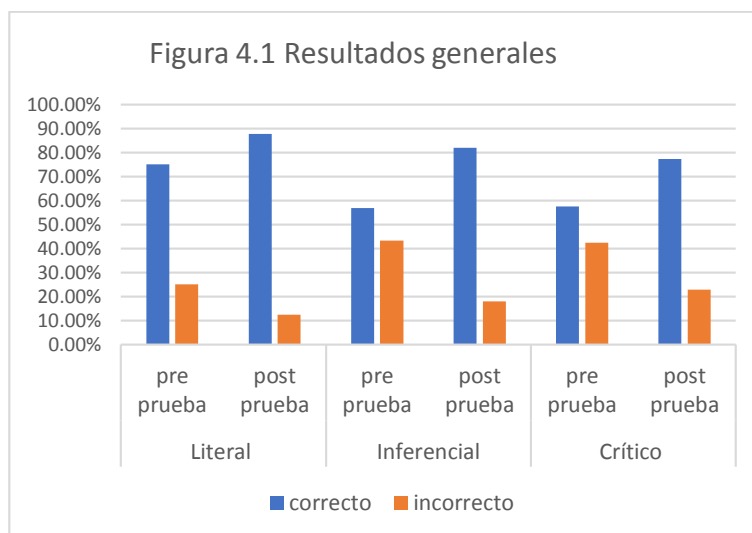
CAPITULO IV: RESULTADOS

El presente apartado está orientado a la presentación y discusión de los resultados obtenidos con respecto al proceso de intervención enfocado esencialmente al desarrollo de la comprensión lectora en inglés con los alumnos de 8° semestre grupo B de la ingeniería en Mecatrónica de la Universidad Politécnica de Tlaxcala. Los resultados serán descritos en dos momentos, en cuanto al primero, este va enfocado a la revisión de los resultados obtenidos de la aplicación de la pre-prueba y de la post-prueba, donde se identificó el nivel de lectura en el que se encontraban los estudiantes y se discuten los resultados obtenidos del post-prueba tomando en cuenta la dimensión de las estrategias de lectura. En un segundo momento, se describen los resultados obtenidos del cuestionario de satisfacción, con la finalidad de conocer la utilidad de la aplicación en el desarrollo de actividades y la práctica de las estrategias de lectura, desde la perspectiva de los estudiantes. Todo esto con la finalidad de llevar a cabo un minucioso análisis para determinar en qué medida el reconocimiento y uso de las estrategias de lectura a través de la aplicación multimedia Moodle fueron factor de favorecimiento en la comprensión lectora en inglés.

4.1 Fase diagnóstica del nivel de lectura de los participantes

4.1.1 Nivel de comprensión de lectura con base en los resultados de la pre-prueba y post-prueba

Con base en los resultados arrojados en la pre-prueba aplicada a los alumnos de octavo grado de la Ingeniería en Mecatrónica de la UPTlax, se observó que en promedio cada estudiante apenas alcanzó el 63% de número de respuestas correctas, mientras que en la post-prueba se obtuvo un promedio general del 82.28%; lo cual representa un 20% más en comparación con la prueba inicial (véase figura 4.1).



Los resultados de la figura 4.1 nos indican un gran avance en la comprensión lectora de los participantes que sucedió gracias al desarrollo de las estrategias de lectura que se manejaron a través de las TIC. Por su parte, Belloch (2013) menciona que el disponer de modelos que guíen el proceso de enseñanza es de indudable valor para el docente o el pedagogo, que en muchos casos será requerido para diseñar los materiales y estrategias didácticas del curso. Por lo que, el haber desarrollado una intervención con un diseño instruccional para la presentación de las estrategias de lectura aplicado en la Plataforma Moodle, permitió sacar la mayor ventaja de las TIC y así lograr dichos resultados. Esto confirma lo que Farell (2001) sostiene, al decir que la enseñanza de estrategias de lectura ayuda a que los estudiantes mejoren su conocimiento acerca del proceso de lectura. De la misma manera que se confirma que el proceso de comprensión lectora se vio favorecido por la aplicación de estrategias de aprendizaje, estas mismas se pueden utilizar mediante el uso de la tecnología con el fin de promover procesos de comprensión lectora en una lengua extranjera; en resumen, la utilización de la tecnología como mecanismo para la promoción y desarrollo de la comprensión lectora es eficaz.

Por otra parte, la implementación del esquema de clasificación de las estrategias de lectura antes, durante y después, propuesto por Isabel Solé (2010); el cual fue el modelo a seguir para

efectos de esta intervención; muestra haber sido un elemento clave para que los participantes lograran un mayor nivel de comprensión lectora y por ende se potencializara en mayor medida la lectura. Por lo que se concluye que la forma en que se adecuaron las estrategias de lectura en la plataforma Moodle y el diseño instruccional fue efectiva, pues se observa de manera franca en los resultados que si hubo un avance significativo en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora en inglés.

4.2 Revisión de resultados por nivel de comprensión lectora

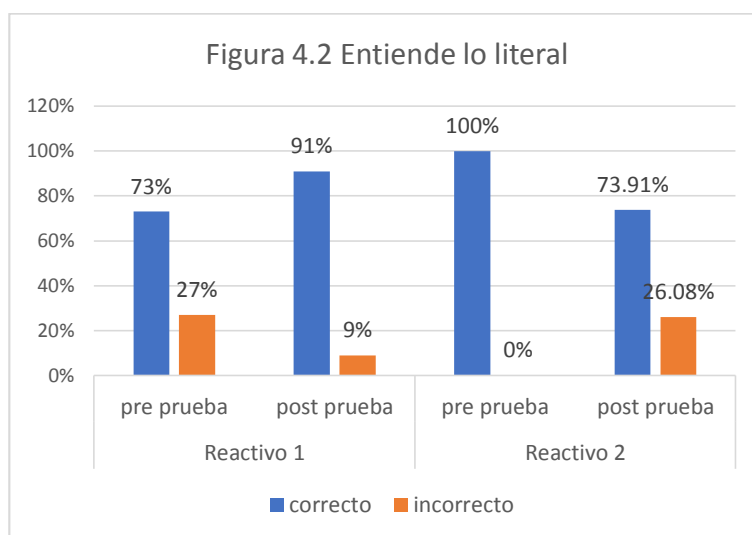
El siguiente apartado está destinado a la descripción de los hallazgos obtenidos después de haber aplicado el pre-test, la intervención y el post-test. El objetivo es mostrar los avances significativos que se lograron después de haber realizado todo el proceso de intervención; por lo cual las gráficas que se muestran a continuación, están divididas por niveles de comprensión lectora y los respectivos elementos que forman parte de cada uno de ellos.

4.2.1 Nivel Literal

Revisando el nivel literal de comprensión lectora, resulta necesario mencionar que se utilizaron dos lecturas y 6 reactivos, los cuales a su vez están divididos en tres elementos primordiales dentro del mismo nivel literal, los cuales son: *entiende lo literal*, *identifica información específica* y *reconoce lo implícito*; de esta manera se utilizaron dos reactivos para cada elemento, quedando de la siguiente manera: dos reactivos para conocer cuanto el alumno entendía literalmente, dos para saber su capacidad de identificar información específica en una lectura y los últimos dos reactivos para valorar en qué medida el alumno puede reconocer lo implícito en un texto.

a) Entiende lo literal

En cuanto a los dos reactivos del elemento entiende lo literal en un texto, el primer reactivo, el cual se encontró en la primera lectura, arrojó en la pre prueba un 73% de respuestas correctas y un 27% de respuestas incorrectas; mientras que en la post prueba se obtuvo el 91% de respuestas correctas y el 9% incorrectas. Por otra parte, el segundo reactivo que se utilizó para efecto de medir el mismo elemento, quedó de la siguiente manera: en la pre-prueba el 100% de los alumnos contestó correctamente mientras que en la post-prueba el 73.91% contestó adecuadamente y el 26.08% falló (véase figura 4.2).

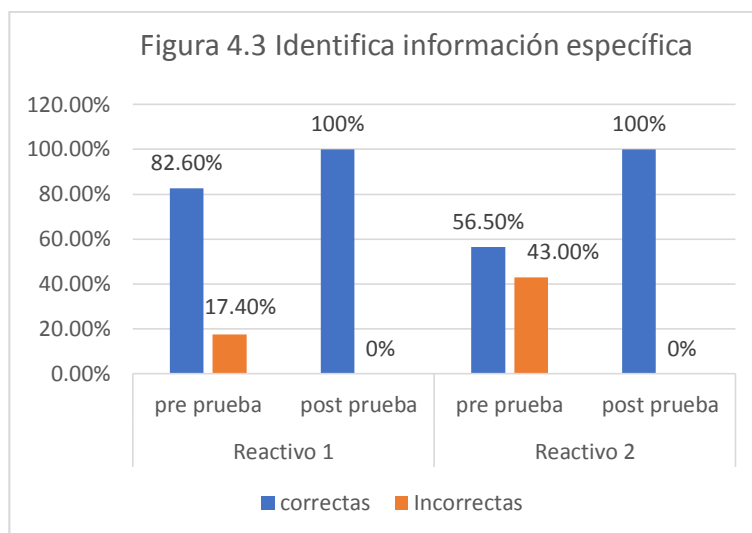


Como podemos ver en la figura 4.2, los resultados del elemento entiende del nivel literal de lectura, fueron parcialmente favorables, pues en el primer reactivo aplicado para dicho nivel se muestra una mejora de más del 20%; sin embargo, en el segundo reactivo resultó lo contrario. Haciendo un análisis del proceso y diseño del instrumento se llegó a la conclusión de que aunque se atiende al mismo tipo de estrategia de lectura, en el segundo reactivo se empleó un texto con un nivel de dificultad diferente, por lo que los resultados nos arrojan que el nivel de dominio del estudiante sobre la comprensión lectora literal es muy bajo y al incrementar el nivel de dificultad, no le permite acceso a la aplicación de la estrategia de manera eficiente debido a que el nivel

semántico interfiere en la comprensión del texto. Por lo que se concluye que además de la dificultad que significó el segundo texto, fue necesario extender el tiempo de práctica pues de acuerdo a Nutall (2005) los estudiantes deben ser entrenados para lograr el dominio de estrategias que les ayuden a entender nuevas palabras sin la necesidad de tener el significado literal. Por lo tanto, se concluye que el diseño de las actividades en la plataforma para favorecer el desarrollo de las estrategias de lectura, fueron adecuadas; sin embargo, era necesario haber dedicado más tiempo a la práctica de estrategias que permiten obtener el significado de palabras nuevas y reconocer las estructuras textuales más comunes.

b) Identifica información específica

Ahora bien, revisando el segundo elemento que se evaluó del nivel literal el cual lleva por nombre identifica información específica, arrojó los siguientes resultados: el primer reactivo con relación a este elemento mostró en la pre-prueba el 82.6% de respuestas correctas y 17.4% incorrectas; mientras que en la post-prueba los resultados indican que se logró un 100% de respuestas correctas. De la misma manera, el segundo reactivo muestra resultados positivos pues en la pre-prueba se obtuvo apenas el 56.5% de respuestas correctas y el 43.5% incorrectas mientras que para la post prueba se obtuvo el 100% de respuestas correctas. Lo cual indica una constante en la mejora de este elemento que refiere al nivel literal de lectura (véase figura 4.3).

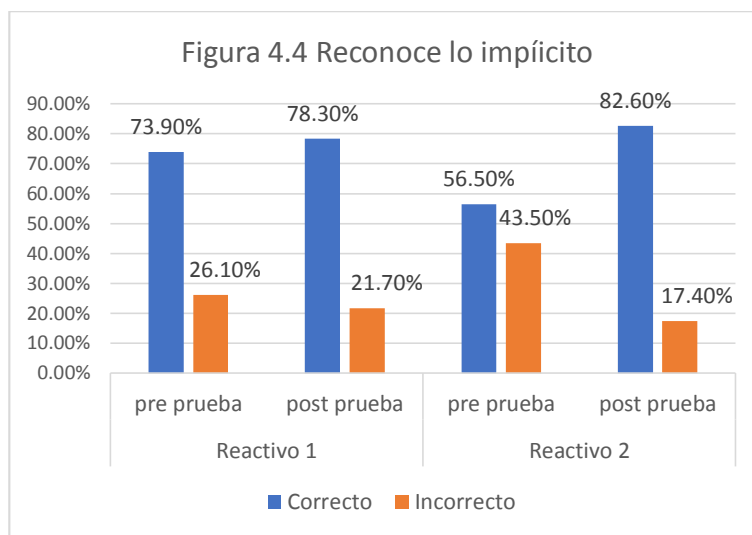


Con base en los resultados que se muestran en la figura 4.3, podemos asegurar que estrategias como “skimming & scanning” y su adecuada implementación en la plataforma Moodle, coadyuvó a que los alumnos tuvieran un avance significativo del 35% en el desarrollo de la lectura de exploración; la cual exige capacidad de selección y claridad sobre el contenido. Es por ello que se concluye que el uso de las estrategias de lectura Skimming & scanning fomentadas a través de Moodle, fueron elementos clave para que los alumnos mostraran un claro dominio cuando deben de identificar información específica en un texto; Además, se confirma lo que Gutiérrez (1997) establece con respecto al uso de las TIC, pues menciona que el reto no está, como parecen empeñarse algunos, en aprovechar las posibilidades de la tecnología para inventar la máquina de enseñar perfecta y autónoma, sino más bien, tratar de que esa autonomía la consiga el individuo sirviéndose de las TIC en su proceso de aprendizaje.

c) **Reconoce lo implícito**

Con respecto al tercer y último elemento que pertenece nivel literal de lectura, el cual lleva como título reconoce lo implícito; el primer reactivo en la pre-prueba arrojó un 78.3% de aciertos por parte de los participantes y un 21.7% de desaciertos; mientras que en la post-prueba se obtuvo

el 78.3% de respuestas correctas y un 21.7% incorrectas. De la misma manera, en el segundo reactivo dedicado al mismo elemento, se obtuvo un 56.5% de respuestas correctas y un 43.5% incorrectas en la pre-prueba mientras que en la post-prueba se logró un 82.6% de respuestas correctas y 17.4% incorrectas (véase figura 4.4).



En el elemento reconoce lo implícito, que pertenece al nivel literal de comprensión lectora, encontramos una constante en el aumento del dominio del nivel de lectura literal, pues los resultados de los dos reactivos utilizados muestran niveles de dominio positivos. Por lo que se considera, que estrategias como la de “hacer predicciones antes de la lectura y la de interpretar nuevas palabras por su contexto”, han permitido que los alumnos tengan mayor dominio sobre lo que está expresado de manera literal en un texto, pero además se ha logrado que los estudiantes vayan más allá de lo literal y puedan acceder y comprender la información que se encuentra de manera implícita en un texto. Esto corrobora lo que Díaz Barriga y Hernández (2010) mencionan, pues aseguran que la clave del uso de las estrategias, es el conocimiento condicional y situado, el cual se refiere a que las estrategias deben emplearse en función de determinados contextos, situaciones y demandas. Por lo tanto, se concluye que el conocimiento y aplicación tanto contextualizada como oportuna de estrategias como “hacer predicciones antes de la lectura y la de

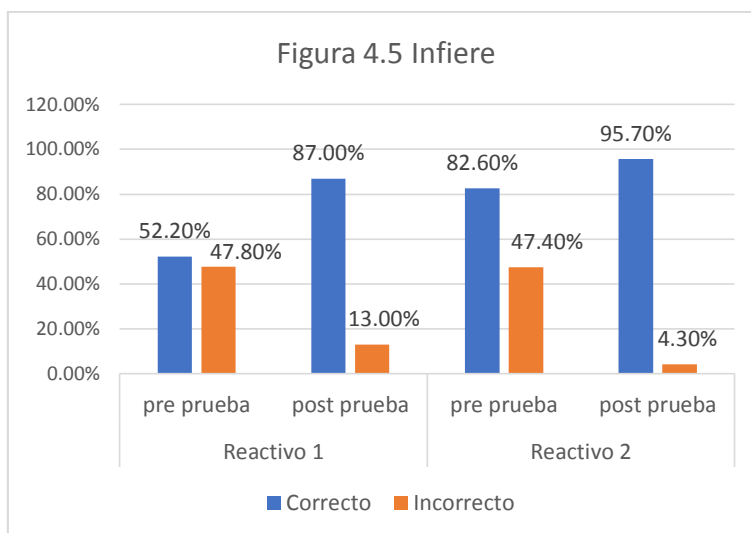
interpretar nuevas palabras por su contexto” ha permitido a los estudiantes tener acceso al reconocimiento de cualquier información que se encuentre de manera implícita en una lectura que sea acorde a su nivel.

4.2.2 Nivel inferencial

Como siguiente nivel de lectura tenemos al inferencial, el cual engloba los siguientes elementos: *infiere, explica, profundiza, elabora conclusiones*; estos elementos fueron tomados en cuenta en el pre-test y el post-test. Para la evaluación de este nivel se utilizaron 6 reactivos, los cuales quedaron distribuidos de la siguiente manera para su discusión: dos preguntas para medir específicamente el nivel de inferencia, una para medir la capacidad de profundizar un suceso a partir de la inferencia, una para conocer la capacidad de explicar en un texto y dos para conocer el nivel de los participantes en **la elaboración de conclusiones**.

a) **Infiere**

En el primer reactivo de la pre-prueba, se encontró que el 52.2% contestaron correctamente y el 47.8% incorrectamente, mientras que en los resultados de la post-prueba se puede observar una mejora significativa puesto que los resultados arrojaron un 87% de respuestas correctas dejando tan solo un 13% incorrectas; de igual forma, en el otro reactivo que midió el mismo elemento en los participantes, en la pre-prueba se obtuvo un 82.6% de respuestas correctas y un 17.4% incorrectas; mientras que en la post- prueba, al igual que el reactivo anterior, se obtuvo una mejora significativa, pues el 95.7% contestó correctamente donde apenas el 4.3% falló; es decir que para la post-prueba solo fallo un alumno (véase figura 4.5).

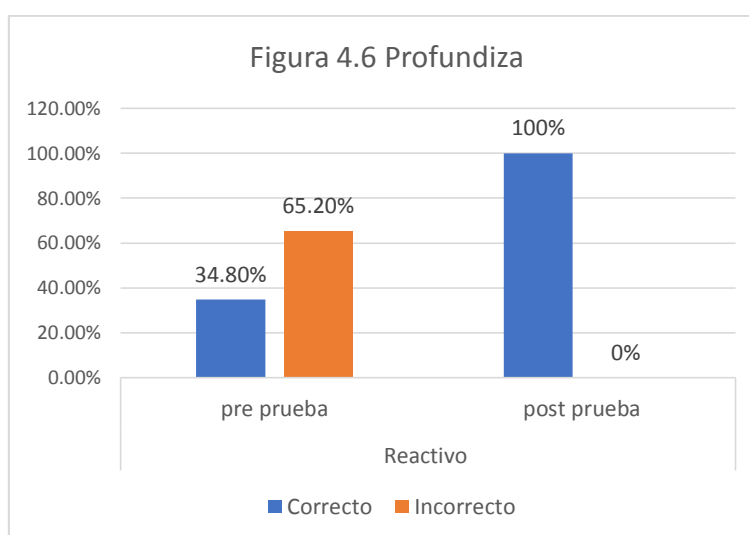


Como se puede observar en los resultados, es claro el incremento de la capacidad de inferencia por parte de los alumnos. Para el logro de dicha capacidad se plantearon una serie de actividades en la plataforma Moodle, donde se seleccionó el tipo de textos que respondieran al contexto de los participantes, se cuidó que el material fuera acorde al nivel de dominio de la lengua extranjera y el tipo de estrategias a desarrollar. Pues como Wenden (1985) menciona, las estrategias de lectura en los estudiantes son herramientas que les permiten ser responsables de su propio aprendizaje. Por lo cual la correcta integración de los elementos antes mencionados permitió que al final los participantes desarrollasen esa capacidad de inferencia que les habilita a ir más allá de lo que está escrito de forma literal y por ende saquen conclusiones adecuadas; además de que les ayuda a evitar el uso del diccionario o recurrir al profesor. Es decir que se vuelven capaces de leer de una manera comprensiva, sin la necesidad de factores externos como lo es un profesor u otras herramientas didácticas. Esta capacidad de inferir parte de distintos niveles, se puede inferir desde una palabra, una idea hasta el sentido del texto; a esto Díaz Barriga y Hernández (2010) lo llaman el llenado de huecos o esclarecimiento de partes del texto que al lector le parezcan oscuras al lector, lo cual de acuerdo a los resultados parece haber sido alcanzado por los estudiantes.

Por su parte, Brown y Palicsar (citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010) menciona que estas estrategias sirven para proponer un contexto y al mismo tiempo permiten que se active el conocimiento previo que el lector pueda llegar a tener sobre el tema que está a punto de leer. Lo cual, a su vez, dará más bases para que el lector logre su cometido final. Esto nos lleva a concluir que estrategias como realizar predicciones antes y durante la lectura, el uso de material adecuado y la conjunción e implementación de estos a través de actividades estructuradas a través de Moodle, ha concluido en que los alumnos logren un avance significativo no solo en su capacidad de inferencia, sino también en el logro de realizar una lectura de comprensión aún más profunda.

b) Profundiza

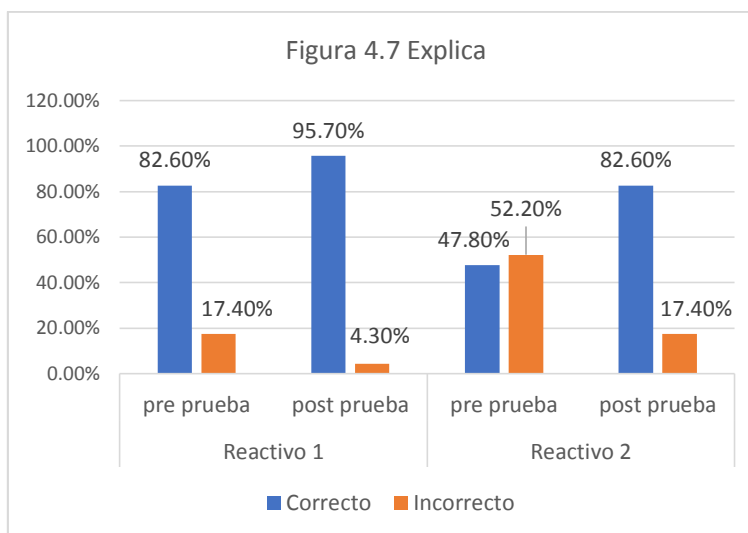
Para el reactivo que refiere al elemento *profundiza* del nivel de lectura inferencial, solo se utilizó un reactivo para su medición y este arrojó en la pre-prueba que el 34.80% contestaron correctamente y el 65.20% incorrectamente. Por otra parte, para la post-prueba el 100% contesto correctamente. Esto muestra que no existe ninguna duda en la mejora en este elemento (véase figura 4.6).



El nivel de lectura inferencial consta del elemento *profundiza*; es decir que el lector es capaz de ahondar ampliamente cuando realiza inferencias. Como podemos observar en la figura 4.6, los resultados mostraron que los participantes triplicaron su capacidad de profundizar al momento de realizar inferencias en una lectura. Esto se atribuye al desarrollo de estrategias básicas como lo son: la construcción de significados de palabras desconocidas a partir de sus prefijos y sufijos, y la extracción de las palabras clave. Estas dos estrategias son herramientas que han permitido que los participantes sean capaces de superar el nivel literal de comprensión y puedan profundizar en las inferencias que realizan a partir de la lectura y sus conocimientos previos. Por lo tanto, se concluye que el desarrollo de las estrategias como el reconocimiento de los prefijos y sufijos y la extracción de las palabras clave, permiten que el lector pueda tener acceso al nivel inferencial, con capacidad de profundizar adecuadamente.

c) **Explica**

Para el reactivo que atiende al elemento *explica* del nivel de comprensión lectora inferencial se utilizaron dos reactivos de los cuales en el primero obtuvo en la pre-prueba el 82.60% de respuestas correctas y el 17.40% incorrectas mientras que para la post- prueba se logró una mejora un aumento en más del 10%, quedando el 95.70% de respuestas correctas y apenas el 4.30% incorrectas. De igual manera el segundo reactivo muestra la misma tendencia, pues los resultados así lo indican. En la pre-prueba se obtuvo el 47.80% de respuestas correctas y más de la mitad incorrectas, es decir el 52.20% mientras que para la post-prueba se observa un notorio incremento en las respuestas correctas alcanzando estas el 82.60%, dejando el apenas 17.40% de respuestas incorrectas (véase figura 4.7).

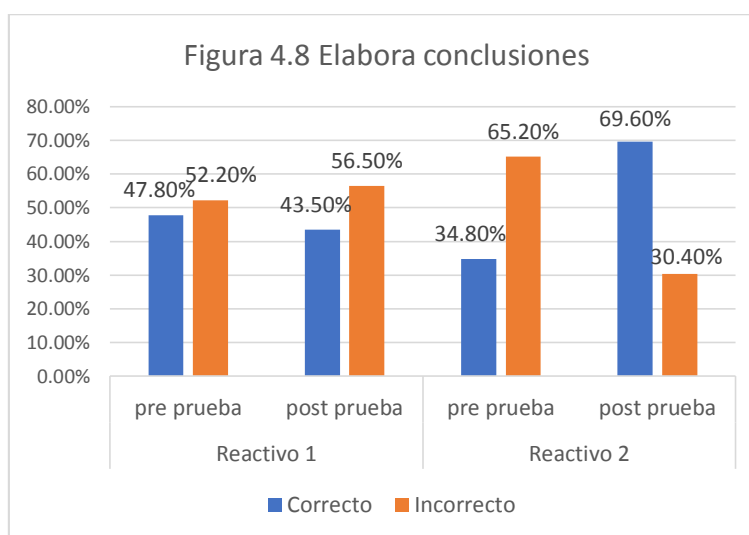


Dentro del nivel de lectura inferencial encontramos al elemento *explica*, el cual hace referencia a la capacidad que un lector debe poseer al momento de hacer inferencias, pues uno va de la mano del otro. Es decir que tener la capacidad de explicar las inferencias hechas a partir de la lectura y los conocimientos previos reflejan un alto nivel de desarrollo del nivel inferencial por parte del individuo. Pues como bien lo señala Solé (citada en Díaz Barriga y Hernández, 2010: 247) “comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta”. A partir de los resultados se puede aseverar que los participantes de la investigación lograron desarrollar esa capacidad de explicar las inferencias. Pues los dos reactivos utilizados para medir la capacidad de explicación a partir de la inferencia muestran un avance que en su conjunto superan el 25%. Esto da pauta para corroborar lo que Agudín y Luna (2011) aseguran, pues mencionan que resulta de vital importancia distinguir la organización del texto dado que permitiría que el lector localice de una manera más fácil a los enunciados de apoyo, además de que ayuda a comprender el propósito y el objetivo del autor. Esto a su vez, llevará al lector a poseer la capacidad de explicar un texto a partir de la inferencia. Por lo que podemos asegurar que al apostar por el desarrollo e implementación de estrategias como el “reconocimiento de las estructuras textuales y dar orden y secuencia a una historia” han permitido

que los alumnos no tengan complicación alguna de comprender lo literal y entonces desarrollen la capacidad de inferir la secuencia de un texto y por ende la habilidad de explicar cómo es que la realizan y porque han llegado a determinada inferencia.

d) **Elabora conclusiones**

Finalmente, con el elemento *elabora conclusiones* se procedió a utilizar dos reactivos para medir este; los resultados son los siguientes: para la pre-prueba en el primer reactivo se obtuvo el 47.80% de respuestas correctas y el 52.20% incorrectas. Sin embargo para la post-prueba sucedió algo curioso que ya se discutirá en la interpretación de la gráfica; el 43.50% fueron respuestas correctas y el 56.50% incorrectas. Por otra parte, el segundo reactivo mostro resultados mucho más favorables, los cuales contrarrestan los resultados del primer reactivo y por mucho, pues en este reactivo se obtuvo en la pre-prueba el 34.80% correctas y el 65.20% incorrectas; para la post-prueba los resultados se vieron superados con un 69.60% correctas y 30.40% incorrectas (véase figura 4.8).



Para el elemento *elabora conclusiones* que pertenece al nivel de lectura inferencial encontramos que, en el primero de los dos reactivos, los resultados se mantuvieron iguales a pesar

de la intervención, esto se atribuye a la dificultad del reactivo diseñado, pues todos los incisos de respuestas eran muy similares a la respuesta correcta, estos causaron mayor confusión entre los participantes, lo cual los llevó a errar; por ende, observamos que no hubo gran diferencia entre pre-prueba y post-prueba.

Sin embargo, el segundo reactivo si muestra un avance significativo, pues como se puede observar en la figura 4.8 se duplicó el número de alumnos que contestaron correctamente. Por lo que se asevera que las actividades realizadas bajo un diseño instruccional genérico permitieron la concreción de la habilidad de elaborar conclusiones al momento de realizan inferencias. Es por ello que se concluye que, dado que el alumno es capaz de seleccionar la información específica con el propósito de elaborar conclusiones, y el adecuado diseño y uso de actividades en la plataforma Moodle, se permite y se fomenta el desarrollo correcto de la habilidad de elaborar conclusiones a través de la inferencia como recurso. Es en este mismo sentido que se afirma que los participantes muestran haber mejorado la capacidad de realizar una lectura de comprensión.

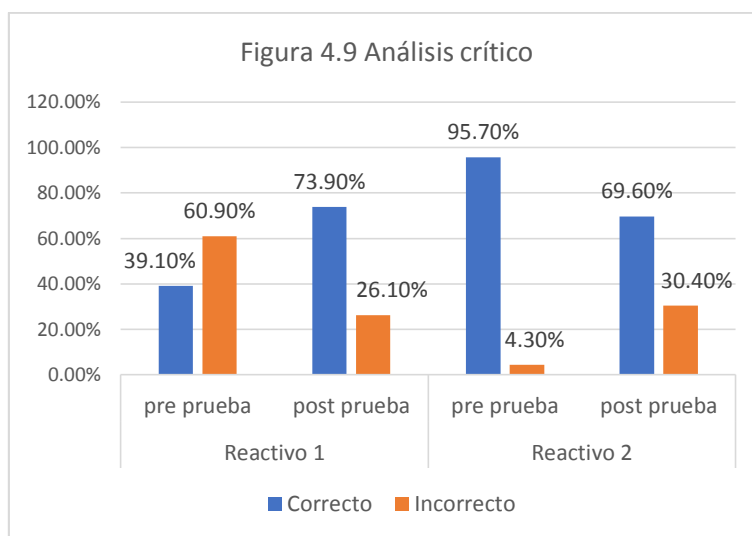
4.2.3 Nivel crítico

En cuanto al nivel crítico de lectura, al igual que los niveles anteriores se utilizó más de un reactivo. En este nivel se diseñaron 4 reactivos, los cuales quedaron de la siguiente manera: 2 reactivos para medir el elemento de *análisis crítico*, 1 reactivo para el elemento de *asimilación crítica*, y un elemento para la *comprensión crítica*.

a) Análisis crítico

Como bien ya se ha mencionado anteriormente, este elemento fue medido a través del uso de dos reactivos donde en el primero los resultados fueron los siguientes: para la pre-prueba el 39.10% fueron respuestas correctas y 60.90% incorrectas, mientras que para la post-prueba el porcentaje

aumentó positivamente quedando un 73.90% correctas y apenas el 26.10% incorrectas. Sin embargo, en el segundo reactivo, los resultados no fueron positivos pues como se puede observar en la pre-prueba el 95.70% contestaron correctamente y 4.30% de manera inadecuada, mientras que en la post-prueba el 69.60% son respuestas correctas y el 30.40% incorrectas (véase figura 4.9).



Los resultados expuestos en la figura 4.9 que corresponden al campo semántico *análisis* del nivel de lectura crítico muestran una tendencia positiva, el primer reactivo muestra un avance del 34%; mientras que en el segundo reactivo se observa un retroceso del 25%. No obstante, es importante recordar que Nasrollahi, Krishnasamy y Noor (2015) mencionan que ayudar a los estudiantes de LE a desarrollar la lectura crítica puede ser un reto difícil.

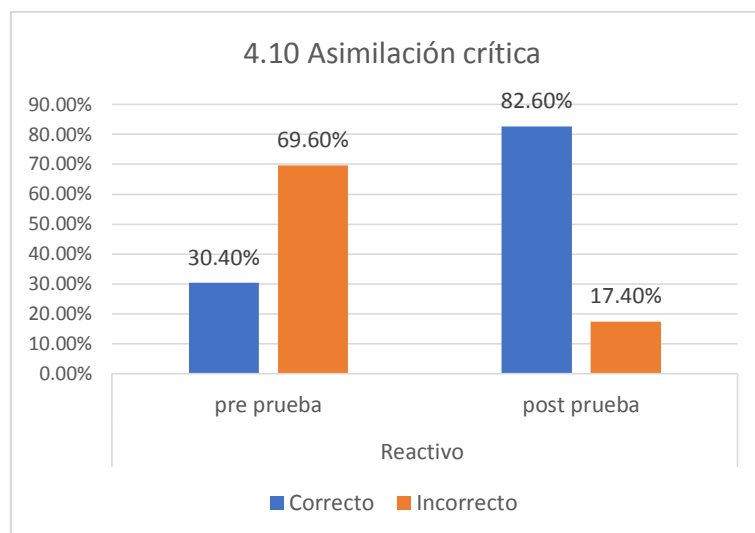
De manera global se observa que los alumnos lograron un incremento en su nivel de análisis crítico. Si bien es cierto que los resultados no muestran un avance homogéneo en cuanto al desarrollo del nivel crítico, estos aun muestran tener una tendencia positiva. Por lo que consideramos al igual que Argudín y Luna (2011) que leer de forma crítica implica más tiempo de practica para que los estudiantes de LE mantuvieran la misma tendencia positiva en ambos reactivos. De la misma manera coincidimos con autores como (Valero, Vázquez y Cassany, 2015)

quienes afirman que es importante el empleo de estrategias que permitan buscar, localizar, seleccionar y evaluar la información contenida en el texto, así como la importancia y la exigencia de adoptar un rol más activo y crítico.

Es por ello que con base en los mismos resultados también podemos ratificar que las estrategias tales como “obtener las ideas clave y parafrasear” han permitido que los estudiantes desarrollen en cierta medida la capacidad de comprender y analizar críticamente un texto y por ende, poseer un nivel de lectura crítico. Por otra parte, de acuerdo a Axelrod y Cooper (2002) anotar, pre-visualizar, contextualizar, esbozar, analizar oposiciones, resumir, parafrasear, sintetizar, cuestionar y reflexionar son las mejores estrategias aplicables para leer críticamente. Esto confirma lo que Resnick (citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010) menciona, pues asegura que existen tres esquemas necesarios para realizar una buena lectura, las cuales comprenden el dominio de diversas temáticas, conocimiento sobre las estructuras textuales y el conocimiento general del mundo, pues sin estos resultaría un tanto más complejo realizar una lectura crítica con capacidad de análisis. Por lo tanto, se concluye que la promoción del uso de estrategias específicas para el nivel de lectura crítica, fomentan que esta se desarrolle; además de que permiten que los participantes logren un significativo avance en el desarrollo cognitivo y capacidad para plantear una lectura crítica con énfasis en el análisis.

b) Nivel crítico: asimila

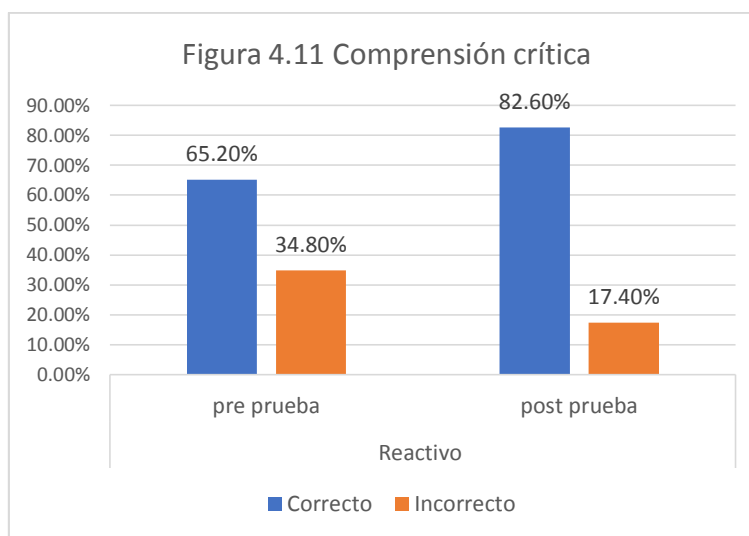
Con respecto a este elemento se utilizó un reactivo del cual en el pre-test arrojó un 30.40% de respuestas correctas y el 69.60% incorrectas mientras que para el post-test prácticamente se triplicó el porcentaje pues el 82.60% contestaron correctamente y apenas el 17.40% fueron respuestas inadecuadas (véase figura 4.10).



Para el campo semántico *asimila críticamente* se observa una mejora del 50% en comparación con los resultados de la pre-prueba. Para este nivel de lectura se deben poseer previamente los niveles básicos de lectura pues de acuerdo a Díaz Barriga y Hernández (2010) de no ser así, entonces es prácticamente imposible construir un significado. Esto significa que el haber revisado los niveles previos a la lectura crítica, fomenta que el lector sea capaz de desarrollar la capacidad de asimilación de la información de manera crítica, pues es entonces cuando el lector tiene las bases firmes y puede llevar a cabo procesos de lectura más complejos. Además de eso, con base en los resultados, podemos observar que el desarrollo de estrategias como la de “hacer resúmenes o parafrasear” las cuales son principalmente utilizadas después de la lectura, promueven en el lector la asimilación más completa del texto. Esto concuerda con la opinión de Axelrod y Cooper (2002) quienes aseguran que anotar, pre-visualizar, contextualizar, esbozar, analizar oposiciones, resumir, parafrasear, sintetizar, cuestionar y reflexionar son las mejores estrategias aplicables para leer críticamente. Esto nos lleva a confirmar la necesidad de desarrollar estrategias de lectura para cada momento del proceso para que todo individuo pueda llegar a ser un lector crítico.

c) Comprensión crítica

Con referencia al elemento comprensión crítica se aplicó un reactivo, el cual en la pre-prueba arrojó que el 65.20% contestaron correctamente y el 34.80% incorrectamente; mientras que para la post-prueba se obtuvieron mejores resultados, pues el 82.60% contestaron correctamente y el apenas 17.40% incorrectamente (véase figura 4.11).



Los resultados de la figura 4.11, muestran que el campo semántico *comprende* del nivel de lectura crítico fue bien favorecido dado el fomento de estrategias que abarcan “la obtención de las palabras clave, las ideas clave y evaluación del texto” fomentadas a través de la práctica en Moodle. Estas han permitido que se lograra un avance de casi el 20%, quedando en un 82.60% de alumnos que muestran haber adquirido una comprensión crítica. Esto nos lleva a concluir que más de la mitad de los participantes son capaces de realizar una lectura donde no solamente pueden hacer una comprensión literal e inferencial, sino que además pueden utilizar estrategias de lectura oportunas para cada momento, las cuales, a su vez, les permiten evaluar y determinar si lo leído es verídico, o confiable y a partir de eso crear un juicio de valor. Esto se relaciona con lo expuesto por Pérez y Hospital (2014) quienes confirman que la lectura crítica es igual a comprender de manera significativa, tomar una postura con base en lo expuesto por el autor y entender los

significados implícitos. Es por ello que el haber promovido en los estudiantes el conocimiento y manejo de estrategias coadyuvó al desarrollo de la comprensión lectora; partiendo desde estrategias básicas que permitieron al lector descifrar el significado de nuevas palabras, hasta estrategias que ayudan a tareas más complejas dentro del proceso lector; esto permitió que estudiantes desarrollasen la capacidad de lectura crítica.

4.3. Uso de la aplicación multimedia

En el presente apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la encuesta de satisfacción que se aplicó a los participantes después de haber realizado la intervención. Dicha encuesta se divide en tres apartados los cuales están divididos de la siguiente manera: percepción sobre la aplicación Moodle; utilidad de la aplicación Moodle y práctica de las estrategias mediante la aplicación Moodle. El fin último es llevar a cabo un análisis que va más allá de observar si hubo un avance en cuanto al nivel de comprensión lectora en inglés; es decir que se pretende observar la experiencia que el usuario tuvo frente Moodle.

4.3.1. Percepción sobre la aplicación Moodle

En este apartado se revisan aspectos acerca de la percepción de los estudiantes frente al uso de la plataforma Moodle. Los elementos que se tomaron en cuenta son: si la plataforma fue útil, interesante, agradable, si fue cómodo trabajar con ella y si fue fácil aprender a usar la plataforma. Como podemos observar los primeros 6 reactivos, que fueron redactados con el propósito de conocer la percepción general que tuvieron los estudiantes. En la tabla 4.1 se muestran los resultados, en la escala S corresponde a siempre, CS a casi siempre, AV a veces, RV rara vez y N es nunca. En los resultados se observa que más del 80% de los participantes mencionan que

“siempre” o “casi siempre” les fue interesante, cómodo además de fácil interactuar y aprender a utilizar Moodle.

Tabla 4.1 Percepción sobre la aplicación Moodle

Percepción sobre Moodle	S	CS	AV	RV	N
1. Fue agradable trabajar con Moodle	52.40%	38.10%	9.50%	0%	0%
2. Fue útil trabajar las estrategias de lectura a través de Moodle	66.70%	19%	14.30%	0%	0%
3. Fue interesante trabajar las estrategias a través de Moodle	57.10%	38.10%	4.80%	0%	0%
4. Fue cómodo practicar las estrategias a través de Moodle	47.60%	38.10%	14.30%	0%	0%
5. Fue fácil interactuar con los recursos a través d Moodle	57.10%	38.10%	4.80%	0%	0%
6. Fue fácil aprender a usar Moodle	57.10%	33.10	4.80%	4.80%	0%

Con base en los datos mostrados en la tabla concluimos que el nivel de aceptación y comodidad al trabajar en Moodle fue positivo; por lo que se puede afirmar que el uso de la plataforma Moodle no resulto incómodo para estas nuevas generaciones que están acostumbradas a llevar a cabo muchas actividades a través del uso de la tecnología. Esto nos da pauta para asegurar que más allá del aumento del nivel lector en inglés, también existió comodidad y gusto por hacerlo mediante el uso de Moodle lo cual también se puede considerar como un factor determinante para que los alumnos alcanzaran un mayor nivel de comprensión lectora. Al final esto viene a confirmar lo que M. Grané (1997) menciona quien señala que “un medio tecnológico es eficaz para adoptar de manera dinámica cualquier característica de otro medio, incluso los inexistentes, es el primer meta-medio que cuenta con una capacidad de representación y expresión...impensada” (p.55). Puesto que el uso de Moodle permitió a los alumnos practicar en ese medio de una manera diferente

a la que estaban acostumbrados lo cual a su vez les ofreció la oportunidad de tener a su alcance herramientas didácticas como diccionarios en línea o traductores que de otra manera sería complicado de tenerlos a la mano o entorpecería la fluidez de la práctica.

4.3.2. Utilidad del diseño de la aplicación Moodle

En este apartado se encuestó a los estudiantes acerca de la utilidad del diseño de la plataforma para: favorecer la práctica de estrategias, si es un buen recurso didáctico, si esta fue adecuada para trabajar estrategias, si esta permite el uso de otras herramientas, por mencionar algunas.

En cuanto a los resultados de este apartado, se obtuvo en un promedio general que “siempre” o “casi siempre” les pareció útil a los alumnos el uso de la plataforma. Es decir que prácticamente más del 90% de las respuestas arrojadas en esta parte del cuestionario se encuentran entre las opciones “siempre” y “casi siempre” (véase Tabla 4.2).

Tabla 4.2 Utilidad de la aplicación Moodle

Utilidad de Moodle	S	CS	AV	RV	N
7. La plataforma favoreció la práctica de estrategias de lectura	52.40%	42.90	4.80%	0%	0%
8. Moodle es un buen recurso didáctico para trabajar las estrategias de lectura	57.10%	42.90%	0%	0%	0%
9. Moodle fue adecuado para trabajar los diferentes tipos de actividades	47.60%	47.60	4.80%	0%	0%
10. Moodle me permitió utilizar otras herramientas tecnológicas como diccionarios y traductores en línea.	28.60%	28.60%	28.60%	4.80%	9.50%
11. El formato en el que se presentaron las actividades en Moodle fue atractivo	42.90%	33.30%	9.50%	0%	0%
12. La estructura de las actividades en Moodle fomento el desarrollo de la comprensión lectora en inglés	52.40%	33.30%	14.30%	0%	0%

13. Fue de utilidad que la plataforma me diera mis resultados al final de cada actividad	71.40%	23.80%	4.80%	0%	0%
14. Mi desempeño en comprensión lectora mejoro al trabajar con la plataforma	47.60%	47.60%	4.80%	0%	0%

Como podemos observar en los resultados de la tabla superior, existe una gran viabilidad en el uso de Moodle. Pues todos los elementos encaminados a medir su utilidad así lo demuestran. Prácticamente el 90% de las respuestas de los alumnos se encuentran en las opciones “siempre” y “casi siempre”. Por lo que consideramos que estas herramientas son adecuadas para promover el desarrollo académico de cualquier persona que se vea inmersa en estos ambientes que están específicamente diseñados para el desarrollo de habilidades específicas. De la misma manera, estos entornos son favorables puesto que ayudan a superar dificultades de tiempo y espacio. De la misma manera Adell (1997) señala que estos entornos rompen con la unidad tiempo-espacio, pues crean ambientes educativos soportados por un sistema de comunicación mediado por una computadora. Lo cual permite que se obtenga acceso a recursos que solo las TIC pueden ofrecer como lo son programas y materiales que a su vez promueven un entorno mucho más rico para el aprendizaje y una experiencia docente más dinámica (Morrissey, 2008)

De la misma manera Castro, Guzmán y Casado (2007) señalan que la aplicación de las TIC en la enseñanza, implica la movilización de una diversidad de estrategias y metodologías que favorecen un aprendizaje activo, participativo y constructivo. Lo cual fue otro aspecto favorable para la intervención que se realizó, pues como podemos observar en la tabla de resultados, los alumnos mencionan que las actividades estuvieron bien estructuradas, además de que el formato fue el apropiado para llevar a cabo el desarrollo de estrategias de lectura. Esto nos lleva a concluir que al ser las TIC un elemento que favorece la movilización de estrategias y metodologías, fue aún más favorable llevar a cabo el fomento de estrategias de lectura en inglés a través de este medio,

pues ambos elementos estaban encaminados al mismo fin: el fomento al uso de estrategias para favorecer la comprensión lectora en inglés mediante un proceso siempre activo y constructivo por parte del alumno.

4.3.3. Práctica de las estrategias mediante la aplicación Moodle

El último apartado se enfocó en la percepción de los estudiantes en cuando a si consideraron que la plataforma permitió la práctica de cada una de las estrategias que se trabajaron durante la intervención.

En cuanto a los resultados en este apartado encontramos que más del 80% de los participantes señaló que la práctica de cada una de las estrategias de lectura fue “siempre” o “casi siempre” útil para que cada uno de ellos la desarrollara. Lo cual podemos considerar como un resultado positivo para el desarrollo de las estrategias de lectura de los participantes (véase tabla 4.3).

Tabla 4.3 Práctica mediante Moodle

Practica mediante Moodle, de la estrategia:	S	CS	AV	RV	N
15. Comprensión de palabras por contexto	52.40%	38.10%	4.80%	4.80%	0%
16. Realizar predicciones antes y durante la lectura	61.90%	28.60%	4.80%	0%	4.80%
17. Prefijos y sufijos	38.10%	52.40%	4.80%	4.80%	0%
18. Skimming& scanning	52.40%	28.60%	14.30%	0%	4.80%
19. Obtener la idea principal	57.10%	33.30%	4.80%	4.80%	0%
20. Estructura de los textos	52.40%	33.30%	14.30%	0%	0%
21. Ordenar un texto	52.40%	23.80%	23.80%	0%	0%
22. Palabras clave	61.90%	28.60%	4.80%	4.80%	0%

23. Resumir	52.40%	28.60%	14.30%	4.80%	0%
24. Parafrasear	42.90%	33.30%	23.80%	0%	0%

Como podemos observar en la tabla, esta arroja resultados positivos en el sentido de la práctica de cada estrategia mediante Moodle. Gran parte de estos resultados se deben a la forma en la que la plataforma fue utilizada, es decir el diseño instruccional el cual de acuerdo a Richey, Fields y Foson (citados en Beloch 2014) se apunta que el diseño instruccional es referente a una planificación instruccional, la cual es sistemática y que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas. Da muestra de cómo es que al bien estructurar el orden de las estrategias de lectura, el diseño de cada actividad para llevarlas a cabo dentro de la plataforma y finalmente una implementación asistida y guiada por el facilitador permitieron que finalmente el alumno lograra determinada autonomía para llevar a cabo el uso de las estrategias de lectura en cualquier entorno donde así fuese necesario. Es de esta misma manera que Monereo (2004) considera que el ciberespacio es el medio idóneo para explicitar pensamientos, y desarrollar estrategias de aprendizaje donde el docente es participe, pues acompaña al educando siendo este mediador y guía para la toma de decisiones, para lo cual el modelado, la practica guiada y luego la práctica autónoma hacen que el aprendiz las internalice y aplique en cualquier situación.

Por lo cual se afirma que el fomento al uso de las TIC es algo que se debe de llevar a cabo de manera activa, y dinámica pues como bien lo dice Pérez (2002) la humanidad se encuentra hoy en día en un “punto de viraje” donde se está dando una transformación tecnológica que no tiene precedentes. Y si los docentes como actores principales de la educación no tomamos acciones que favorezcan el buen uso de las TIC, estas se pueden convertir en todo lo contrario a herramientas de

apoyo al desarrollo del ser humano en cualquier campo de estudio. Por su parte Castro, Guzmán y Casado (2007) señalan que una de las grandes bondades que las TIC ofrecen dentro del proceso educativo, es que la información y el conocimiento de cualquier tipo imaginable puede ser enviado, recibido, almacenado y posteriormente recuperado, sin ninguna limitación geográfica. Esto es de interés y utilidad para todas las áreas y disciplinas, siendo la educación una de ellas, pues esto permite que cursos o modelos de enseñados desarrollados que hayan sido exitosos puedan ser reaplicados siempre y cuando se tome en cuenta su rediseño el cual siempre estará atado al contexto al que se pretenda aplicar.

Con esto concluimos que las TIC son un medio viable para fomentar el desarrollo de competencias específicas, pues como ya ha sido mostrado, los indicadores arrojan en todo momento resultados positivos. Sin embargo, también consideramos que es necesario llevar a cabo más acciones similares que desemboquen en desarrollo integral de todo individuo. Pues coincidimos con Carneiro, Toscano y Díaz (2009) al señalar que es de vital importancia volver a centrar el propósito fundamental de la educación en el desarrollo integral de la persona, en la realización plena de cada vocación individual en el valor de la *Paideia* que es considerada como sinónimo de educación y cultura. Para tal efecto consideramos el uso de herramientas multimedia un medio viable para lograrlo.

CAPITULO V: CONCLUSIONES

El desarrollo del siguiente apartado, tiene la finalidad mostrar las conclusiones más significativas de la investigación que se realizó con estudiantes de la UPTLax con el fin de favorecer la comprensión lectora en inglés. Es por ello que en los siguientes apartados se procederá a la redacción de elementos tales como: una breve descripción del contexto en el cual se llevó a cabo la presente investigación, las conclusiones más importantes que surgieron a raíz del análisis de datos, la respuesta a las preguntas de investigación para después continuar con la descripción de las implicaciones de los resultados obtenidos, los alcances y limitaciones y concluir con las recomendaciones para futuras investigaciones que sigan la misma línea de desarrollo.

5.1. Contexto

Al inicio de esta investigación se planteó la importancia de desarrollar la comprensión lectora en inglés a través del uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), pues son estos dos elementos de vital importancia para el buen desarrollo de todo estudiante de una lengua extranjera. Por su parte la OCDE (2012) se ha dado a la tarea de sugerir determinadas políticas que engloban el mejoramiento de la competencias lectora y escrita, además resalta que es importante prestar atención a la inclusión de las TIC en el sector educativo ya que estas han permeado casi toda área del mundo actual. Esto deja clara la importancia que se debe prestar a la comprensión lectora en lengua extranjera y el uso de las de las TIC para potenciarla. Además, por su parte la UNESCO (2015) señala que la comprensión lectora es fundamental ya que es una competencia que además de contribuir al bienestar individual también permite a las personas lograr sus objetivos en el trabajo, en la vida diaria y participar plenamente en la sociedad

Es por ello que al observar que los alumnos de octavo grado de la ingeniería en Mecatrónica de la UPTLAX tenían un bajo nivel de desarrollo en la comprensión lectora en lengua extranjera (inglés), se planteó la búsqueda de favorecer la dicha competencia, pues es indispensable para su desarrollo profesional.

5.2. Conclusiones

Los resultados nos indican un gran avance en la comprensión lectora de los participantes que sucedió gracias al desarrollo de las estrategias de lectura que se manejaron a través de las TIC. Por su parte, Belloch (2013) menciona que el disponer de modelos que guíen el proceso de enseñanza es de indudable valor para el docente o el pedagogo, que en muchos casos será requerido para diseñar los materiales y estrategias didácticas del curso. Por lo que, el haber desarrollado una intervención con un diseño instruccional para la presentación de las estrategias de lectura aplicado en la Plataforma Moodle, permitió sacar la mayor ventaja de las TIC y así lograr dichos resultados. Esto confirma lo que Farell (2001) sostiene, al decir que la enseñanza de estrategias de lectura ayuda a que los estudiantes mejoren su conocimiento acerca del proceso de lectura. De la misma manera que se confirma que el proceso de comprensión lectora se vio favorecido por la aplicación de estrategias de aprendizaje, estas mismas se pueden utilizar mediante el uso de la tecnología con el fin de promover procesos de comprensión lectora en una lengua extranjera; en resumen, la utilización de la tecnología como mecanismo para la promoción y desarrollo de la comprensión lectora es eficaz.

Por otra parte, la implementación del esquema de clasificación de las estrategias de lectura antes, durante y después, propuesto por Isabel Solé (2010); el cual fue el modelo a seguir para efectos de esta intervención; muestra haber sido un elemento clave para que los participantes lograran un mayor nivel de comprensión lectora y por ende se potencializara en mayor medida la

lectura. Por lo que se concluye que la forma en que se adecuaron las estrategias de lectura en la plataforma Moodle y el diseño instruccional fue efectiva, pues se observa de manera franca en los resultados que si hubo un avance significativo en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora en inglés.

Ahora bien, el resultado del elemento *entiende* del nivel literal de lectura, fueron parcialmente favorables, pues en el primer reactivo aplicado para dicho nivel se muestra una mejora de más del 20%; sin embargo, en el segundo reactivo resulto lo contrario. Haciendo un análisis del proceso y diseño del instrumento se llegó a la conclusión de que aunque se atiende al mismo tipo de estrategia de lectura, en el segundo reactivo se empleó un texto con un nivel de dificultad diferente, por lo que los resultados nos arrojan que el nivel de dominio del estudiante sobre la comprensión lectora literal es muy bajo y al incrementar el nivel de dificultad, no le permite acceso a la aplicación de la estrategia de manera eficiente debido a que el nivel semántico interfiere en la comprensión del texto. Por lo que se concluye que además de la dificultad que significó el segundo texto, fue necesario extender el tiempo de práctica pues de acuerdo a Nutall (2005) los estudiantes deben ser entrenados para lograr el dominio de estrategias que les ayuden a entender nuevas palabras sin la necesidad de tener el significado literal. Por lo tanto, se concluye que el diseño de las actividades en la plataforma para favorecer el desarrollo de las estrategias de lectura, fueron adecuadas; sin embargo, era necesario haber dedicado más tiempo a la práctica de estrategias que permiten obtener el significado de palabras nuevas y reconocer las estructuras textuales más comunes.

Por otra parte, con base en los resultados podemos asegurar que estrategias como “*skimming & scanning*” y su adecuada implementación en la plataforma Moodle, coadyuvó a que los alumnos tuvieran un avance significativo del 35% en el desarrollo de la lectura de exploración; la cual exige capacidad de selección y claridad sobre el contenido. Es por ello que se concluye que el uso de las

estrategias de lectura *skimming & scanning* fomentadas a través de Moodle, fueron elementos clave para que los alumnos mostraran un claro dominio cuando deben de identificar información específica en un texto; Además, se confirma lo que Gutiérrez (1997) establece con respecto al uso de las TIC, pues menciona que el reto no está, como parecen empeñarse algunos, en aprovechar las posibilidades de la tecnología para inventar la máquina de enseñar perfecta y autónoma, sino más bien, tratar de que esa autonomía la consiga el individuo sirviéndose de las TIC en su proceso de aprendizaje.

En cuanto al elemento *reconoce lo implícito*, que pertenece al nivel literal de comprensión lectora, encontramos una constante en el aumento del dominio del nivel de lectura literal, pues los resultados de los dos reactivos utilizados muestran niveles de dominio positivos. Por lo que se considera, que estrategias como la de “hacer predicciones antes de la lectura y la de interpretar nuevas palabras por su contexto”, han permitido que los alumnos tengan mayor dominio sobre lo que está expresado de manera literal en un texto, pero además se ha logrado que los estudiantes vayan más allá de lo literal y puedan acceder y comprender la información que se encuentra de manera implícita en un texto. Esto corrobora lo que Díaz Barriga y Hernández (2010) mencionan, pues aseguran que la clave del uso de las estrategias, es el conocimiento condicional y situado, el cual se refiere a que las estrategias deben emplearse en función de determinados contextos, situaciones y demandas. Por lo tanto, se concluye que el conocimiento y aplicación tanto contextualizada como oportuna de estrategias como “hacer predicciones antes de la lectura y la de interpretar nuevas palabras por su contexto” ha permitido a los estudiantes tener acceso al reconocimiento de cualquier información que se encuentre de manera implícita en una lectura que sea acorde a su nivel.

Como ya pudimos verificar en los resultados, es claro el incremento de la capacidad de inferencia por parte de los alumnos. Para el logro de dicha capacidad se plantearon una serie de

actividades en la plataforma Moodle, donde se seleccionó el tipo de textos que respondieran al contexto de los participantes, se cuidó que el material fuera acorde al nivel de dominio de la lengua extranjera y el tipo de estrategias a desarrollar. Pues como Wenden (1985) menciona, las estrategias de lectura en los estudiantes son herramientas que les permiten ser responsables de su propio aprendizaje. Por lo cual la correcta integración de los elementos antes mencionados permitió que al final los participantes desarrollasen esa capacidad de inferencia que les habilita a ir más allá de lo que está escrito de forma literal y por ende saquen conclusiones adecuadas; además de que les ayuda a evitar el uso del diccionario o recurrir al profesor. Es decir que se vuelven capaces de leer de una manera comprensiva, sin la necesidad de factores externos como lo es un profesor u otras herramientas didácticas. Esta capacidad de inferir parte de distintos niveles, se puede inferir desde una palabra, una idea hasta el sentido del texto; a esto Díaz Barriga y Hernández (2010) lo llaman el llenado de huecos o esclarecimiento de partes del texto que al lector le parezcan oscuras al lector, lo cual de acuerdo a los resultados parece haber sido alcanzado por los estudiantes.

Por su parte, Brown y Palicsar (citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010) menciona que estrategias de predicción de contenido de un texto a leer sirven para proponer un contexto y al mismo tiempo permiten que se active el conocimiento previo que el lector pueda llegar a tener sobre el tema que está a punto de leer. Lo cual, a su vez, dará más bases para que el lector logre su cometido final. Esto nos lleva a concluir que estrategias como realizar predicciones antes y durante la lectura, el uso de material adecuado y la conjunción e implementación de estos a través de actividades estructuradas a través de Moodle, ha concluido en que los alumnos logren un avance significativo no solo en su capacidad de inferencia, sino también en el logro de realizar una lectura de comprensión aún más profunda.

Por su parte, el nivel de lectura inferencial consta del elemento *profundiza*; es decir que el lector es capaz de ahondar ampliamente cuando realiza inferencias. Como podemos observar los

resultados mostraron que los participantes triplicaron su capacidad de profundizar al momento de realizar inferencias en una lectura. Esto se atribuye al desarrollo de estrategias básicas como lo son: la construcción de significados de palabras desconocidas a partir de sus prefijos y sufijos, y la extracción de las palabras clave. Estas dos estrategias son herramientas que han permitido que los participantes sean capaces de superar el nivel literal de comprensión y puedan profundizar en las inferencias que realizan a partir de la lectura y sus conocimientos previos. Por lo tanto, se concluye que el desarrollo de las estrategias como el reconocimiento de los prefijos y sufijos y la extracción de las palabras clave, permiten que el lector pueda tener acceso al nivel inferencial, con capacidad de profundizar adecuadamente.

Otro elemento del nivel de lectura inferencial es *explica*, el cual hace referencia a la capacidad que un lector debe poseer al momento de hacer inferencias, pues uno va de la mano del otro. Es decir que tener la capacidad de explicar las inferencias hechas a partir de la lectura y los conocimientos previos reflejan un alto nivel de desarrollo del nivel inferencial por parte del individuo. Pues como bien lo señala Solé (citada en Diaz Barriga y Hernández, 2010: 247) “comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta”. A partir de los resultados se puede aseverar que los participantes de la investigación lograron desarrollar esa capacidad de explicar las inferencias. Pues los dos reactivos utilizados para medir la capacidad de explicación a partir de la inferencia muestran un avance que en su conjunto superan el 25%. Esto da pauta para corroborar lo que Agudín y Luna (2011) aseguran, pues mencionan que resulta de vital importancia distinguir la organización del texto dado que permitiría que el lector localice de una manera más fácil a los enunciados de apoyo, además de que ayuda a comprender el propósito y el objetivo del autor. Esto a su vez, llevará al lector a poseer la capacidad de explicar un texto a partir de la inferencia. Por lo que podemos asegurar que al apostar por el desarrollo e implementación de estrategias como el

“reconocimiento de las estructuras textuales y dar orden y secuencia a una historia” han permitido que los alumnos no tengan complicación alguna de comprender lo literal y entonces desarrollen la capacidad de inferir la secuencia de un texto y por ende la habilidad de explicar cómo es que la realizan y porque han llegado a determinada inferencia.

Para el elemento *elabora conclusiones* que pertenece al nivel de lectura inferencial encontramos que, en el primero de los dos reactivos, los resultados se mantuvieron iguales a pesar de la intervención, esto se atribuye a la dificultad del reactivo diseñado, pues todos los incisos de respuestas eran muy similares a la respuesta correcta, estos causaron mayor confusión entre los participantes, lo cual los llevó aerrar; por ende, observamos que no hubo gran diferencia entre pre-prueba y post-prueba.

Sin embargo, el segundo reactivo si mostró un avance significativo, por lo que se asevera que las actividades realizadas bajo un diseño instruccional genérico permitieron la concreción de la habilidad de elaborar conclusiones al momento de realizan inferencias. Es por ello que se concluye que, dado que el alumno es capaz de seleccionar la información específica con el propósito de elaborar conclusiones, y el adecuado diseño y uso de actividades en la plataforma Moodle, se permite y se fomenta el desarrollo correcto de la habilidad de elaborar conclusiones a través de la inferencia como recurso. Es en este mismo sentido que se afirma que los participantes muestran haber mejorado la capacidad de realizar una lectura de comprensión.

Por su parte, los resultados que corresponden al campo semántico *análisis* del nivel de lectura crítico muestran una tendencia positiva, pues hubo un avance del 34% en el primer reactivo; mientras que en el segundo reactivo se observa un retroceso del 25%. No obstante, es importante recordar que Nasrollahi, Krishnasamy y Noor (2015) mencionan que ayudar a los estudiantes de LE a desarrollar la lectura crítica puede ser un reto difícil.

De manera global se observa que los alumnos lograron un incremento en su nivel de análisis crítico. Si bien es cierto que los resultados no muestran un avance homogéneo en cuanto al desarrollo del nivel crítico, estos aun muestran tener una tendencia positiva. Por lo que consideramos al igual que Argudín y Luna (2011) que leer de forma crítica implica más tiempo de practica para que los estudiantes de LE mantuvieran la misma tendencia positiva en ambos reactivos. De la misma manera coincidimos con autores como (Valero, Vázquez y Cassany, 2015) quienes afirman que es importante el empleo de estrategias que permitan buscar, localizar, seleccionar y evaluar la información contenida en el texto, así como la importancia y la exigencia de adoptar un rol más activo y crítico.

Es por ello que con base en los mismos resultados también podemos ratificar que las estrategias tales como “obtener las ideas clave y parafrasear” han permitido que los estudiantes desarrollen en cierta medida la capacidad de comprender y analizar críticamente un texto y por ende, poseer un nivel de lectura crítica. Por otra parte, de acuerdo a Axelrod y Cooper (2002) anotar, pre-visualizar, contextualizar, esbozar, analizar oposiciones, resumir, parafrasear, sintetizar, cuestionar y reflexionar son las mejores estrategias aplicables para leer críticamente. Esto confirma lo que Resnick (citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010) menciona, pues asegura que existen tres esquemas necesarios para realizar una buena lectura, las cuales comprenden el dominio de diversas temáticas, conocimiento sobre las estructuras textuales y el conocimiento general del mundo, pues sin estos resultaría un tanto más complejo realizar una lectura crítica con capacidad de análisis. Por lo tanto, se concluye que la promoción del uso de estrategias específicas para el nivel de lectura crítica, fomentan que esta se desarrolle; además de que permiten que los participantes logren un significativo avance en el desarrollo cognitivo y capacidad para plantear una lectura crítica con énfasis en el análisis.

Para el campo semántico *asimila críticamente* del nivel de lectura crítico se observa una mejora del 50% en comparación con los resultados de la pre-prueba. Para este nivel de lectura se deben poseer previamente los niveles básicos de lectura pues de acuerdo a Díaz Barriga y Hernández (2010) de no ser así, entonces es prácticamente imposible construir un significado. Esto significa que el haber revisado los niveles previos a la lectura crítica, fomenta que el lector sea capaz de desarrollar la capacidad de asimilación de la información de manera crítica, pues es entonces cuando el lector tiene las bases firmes y puede llevar a cabo procesos de lectura más complejos. Además de eso, con base en los resultados, podemos observar que el desarrollo de estrategias como la de “hacer resúmenes o parafrasear” las cuales son principalmente utilizadas después de la lectura, promueven en el lector la asimilación más completa del texto. Esto concuerda con la opinión de Axelrod y Cooper (2002) quienes aseguran que anotar, pre-visualizar, contextualizar, esbozar, analizar oposiciones, resumir, parafrasear, sintetizar, cuestionar y reflexionar son las mejores estrategias aplicables para leer críticamente. Esto nos lleva a confirmar la necesidad de desarrollar estrategias de lectura para cada momento del proceso para que todo individuo pueda llegar a ser un lector crítico.

El resultado del campo semántico *comprende* muestra que el nivel de lectura crítico fue bien favorecido dado el fomento de estrategias que abarcan “la obtención de las palabras clave, las ideas clave y evaluación del texto” fomentadas a través de la práctica en Moodle. Estas han permitido que se lograra un avance de casi el 20%, quedando en un 82.60% de alumnos que muestran haber adquirido una comprensión crítica. Esto nos lleva a concluir que más de la mitad de los participantes son capaces de realizar una lectura donde no solamente pueden hacer una comprensión literal e inferencial, sino que además pueden utilizar estrategias de lectura oportunas para cada momento, las cuales, a su vez, les permiten evaluar y determinar si lo leído es verídico, o confiable y a partir de eso crear un juicio de valor. Esto se relaciona con lo expuesto por Pérez y

Hospital (2014) quienes confirman que la lectura crítica es igual a comprender de manera significativa, tomar una postura con base en lo expuesto por el autor y entender los significados implícitos. Es por ello que el haber promovido en los estudiantes el conocimiento y manejo de estrategias coadyuvó al desarrollo de la comprensión lectora; partiendo desde estrategias básicas que permitieron al lector descifrar el significado de nuevas palabras, hasta estrategias que ayudan a tareas más complejas dentro del proceso lector; esto permitió que estudiantes desarrollasen la capacidad de lectura crítica.

En cuanto a los resultados, acerca de la percepción de Moodle, estos ostraron en primer lugar que el nivel de aceptación y comodidad al trabajar en Moodle fue positivo; por lo que se puede afirmar que el uso de la plataforma Moodle no resulto incómodo para estas nuevas generaciones que están acostumbradas a llevar a cabo muchas actividades a través del uso de la tecnología. Esto nos da pauta para asegurar que más allá del aumento del nivel lector en inglés, también existió comodidad y gusto por hacerlo mediante el uso de Moodle lo cual también se puede considerar como un factor determinante para que los alumnos alcanzaran un mayor nivel de comprensión lectora. Al final esto viene a confirmar lo que M. Grané (1997) menciona quien señala que “un medio tecnológico es eficaz para adoptar de manera dinámica cualquier característica de otro medio, incluso los inexistentes, es el primer meta-medio que cuenta con una capacidad de representación y expresión...impensada” (p.55). Puesto que el uso de Moodle permitió a los alumnos practicar en ese medio de una manera diferente a la que estaban acostumbrados lo cual a su vez les ofreció la oportunidad de tener a su alcance herramientas didácticas como diccionarios en línea o traductores que de otra manera sería complicado de tenerlos a la mano o entorpecería la fluidez de la práctica.

En segundo lugar, existe una gran viabilidad en el uso de Moodle, pues todos los elementos encaminados a medir su utilidad así lo demostraron. Por lo que consideramos que estas

herramientas son adecuadas para promover el desarrollo académico de cualquier persona que se vea inmersa en estos ambientes que están específicamente diseñados para el desarrollo de habilidades específicas. De la misma manera, estos entornos son favorables puesto que ayudan a superar dificultades de tiempo y espacio. De la misma manera Adell (1997) señala que estos entornos rompen con la unidad tiempo-espacio, pues crean ambientes educativos soportados por un sistema de comunicación mediado por una computadora. Lo cual permite que se obtenga acceso a recursos que solo las TIC pueden ofrecer como lo son programas y materiales que a su vez promueven un entorno mucho más rico para el aprendizaje y una experiencia docente más dinámica (Morrissey, 2008)

De la misma manera Castro, Guzmán y Casado (2007) señalan que la aplicación de las TIC en la enseñanza, implica la movilización de una diversidad de estrategias y metodologías que favorecen un aprendizaje activo, participativo y constructivo. Lo cual fue otro aspecto favorable para la intervención que se realizó, pues como podemos observar en la tabla de resultados, los alumnos mencionan que las actividades estuvieron bien estructuradas, además de que el formato fue el apropiado para llevar a cabo el desarrollo de estrategias de lectura. Esto nos lleva a concluir que al ser las TIC un elemento que favorece la movilización de estrategias y metodologías, fue aún más favorable llevar a cabo el fomento de estrategias de lectura en inglés a través de este medio, pues ambos elementos estaban encaminados al mismo fin: el fomento al uso de estrategias para favorecer la comprensión lectora en inglés mediante un proceso siempre activo y constructivo por parte del alumno.

Por último, los resultados arrojaron evidencia positiva en el sentido de la práctica de cada estrategia mediante Moodle. Gran parte de estos resultados se deben a la forma en la que la plataforma fue utilizada, es decir el diseño instruccional el cual de acuerdo a Richey, Fields y Foson (citados en Beloch 2014) se apunta que el diseño instruccional es referente a una planificación

instruccional, la cual es sistemática y que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas. Da muestra de cómo es que al bien estructurar el orden de las estrategias de lectura, el diseño de cada actividad para llevarlas a cabo dentro de la plataforma y finalmente una implementación asistida y guiada por el facilitador permitieron que finalmente el alumno lograra determinada autonomía para llevar a cabo el uso de las estrategias de lectura en cualquier entorno donde así fuese necesario. Es de esta misma manera que Monereo (2004) considera que el ciberespacio es el medio idóneo para explicitar pensamientos, y desarrollar estrategias de aprendizaje donde el docente es participe, pues acompaña al educando siendo este mediador y guía para la toma de decisiones, para lo cual el modelado, la practica guiada y luego la práctica autónoma hacen que el aprendiz las internalice y aplique en cualquier situación.

Por lo cual se afirma que el uso de las TIC es algo que se debe de llevar a cabo de manera activa, y dinámica pues como bien lo dice Pérez (2002) la humanidad se encuentra hoy en día en un “punto de viraje” donde se está dando una transformación tecnológica que no tiene precedentes. Y si los docentes como actores principales de la educación no tomamos acciones que favorezcan el buen uso de las TIC, estas se pueden convertir en todo lo contrario a herramientas de apoyo al desarrollo del ser humano en cualquier campo de estudio. Por su parte Castro, Guzmán y Casado (2007) señalan que una de las grandes bondades que las TIC ofrecen dentro del proceso educativo, es que la información y el conocimiento de cualquier tipo imaginable puede ser enviado, recibido, almacenado y posteriormente recuperado, sin ninguna limitación geográfica. Esto es de interés y utilidad para todas las áreas y disciplinas, siendo la educación una de ellas, pues esto permite que cursos o modelos de enseñados desarrollados que hayan sido exitosos puedan ser reaplicados siempre y cuando se tome en cuenta su rediseño el cual siempre estará atado al contexto al que se pretenda aplicar.

Con esto concluimos que las TIC son un medio viable para fomentar el desarrollo de competencias específicas, pues como ya ha sido mostrado, los indicadores arrojan en todo momento resultados positivos. Sin embargo, también consideramos que es necesario llevar a cabo más acciones similares que desemboquen en desarrollo integral de todo individuo. Pues coincidimos con Carneiro, Toscano y Díaz (2009) al señalar que es de vital importancia volver a centrar el propósito fundamental de la educación en el desarrollo integral de la persona, en la realización plena de cada vocación individual en el valor de la *Paideia* que es considerada como sinónimo de educación y cultura. Para tal efecto consideramos el uso de herramientas multimedia un medio viable para lograrlo.

5.3 Preguntas de Investigación

1. ¿Hasta qué punto las estrategias de lectura son importantes dentro del desarrollo de la comprensión lectora en inglés?

De acuerdo a los resultados arrojados después de la intervención, encontramos que los distintos niveles de comprensión lectora se vieron favorecidos, los estudiantes de LE manifiestan tener un mayor dominio sobre el proceso lector, pues muestran haber mejorado la capacidad de decodificación, interpretación, comprensión y capacidad crítica. Esto demuestra que, a través del desarrollo de estrategias de lectura, la comprensión lectora en inglés en estudiantes de una LE puede verse potencializada. Lo cual nos lleva a concluir que gracias al fomento de las distintas estrategias de lectura si hubo un significativo avance en el nivel de comprensión de los estudiantes.

2. ¿Qué tipo de actividades se pueden utilizar para favorecer la habilidad lectora en inglés?

De acuerdo a las características de la plataforma Moodle, la cual se utilizó para fines de la presente investigación, se puede asegurar que actividades como: arrastrar y soltar dentro del texto,

relacionar columnas, de preguntas de opción múltiple, selección de palabras faltantes, verdadero/falso y respuestas abiertas cortas, son las actividades que muestran mayores características de apertura para el desarrollo de la comprensión lectora en inglés por lo que podemos concluir que prácticamente cualquier actividad de las antes mencionadas que se realice bajo un diseño estructurado, es pertinente y posible para el desarrollo de la competencia lectora en una lengua extranjera.

3. ¿En qué medida se ve favorecida la comprensión lectora en inglés mediante el uso de una aplicación multimedia?

Los resultados de la intervención muestran que el uso de la plataforma multimedia Moodle si favorece en gran medida el diseño de actividades de lectura que tienen como base el uso de estrategias: esto, a su vez, se traduce en el desarrollo de los diferentes niveles de lectura. Por lo tanto, podemos concluir que el uso de aplicaciones multimedia si es una opción viable para generar cambios significativos en el nivel de comprensión lectora en estudiantes que están en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

5.4 Implicaciones

El haber llevado a cabo la presente investigación tiene un impacto en diversas áreas. Por ejemplo, en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, pues da muestra de que el fomentar el uso de las TIC, es una opción viable para promover en los estudiantes de lenguas extranjeras el aprendizaje de manera autónoma y eficiente. De esta misma manera, podemos señalar que investigaciones de esta índole, permiten resaltar el hecho de que las TIC son un elemento de gran valor para el sector educativo, así como ya lo es para muchos otros sectores. Esto

da pauta para intentar generar un cambio en aquellos docentes que aún se muestran incrédulos y renuentes al uso de las TIC en su quehacer educativo.

Además de todo esto, los resultados de haber apostado por el desarrollo de estrategias de lectura, nos da muestra de cómo es importante no perderlas de vista en todos los niveles educativos, pues son estas una gran herramienta que permite a todo individuo descifrar el mundo y el conocimiento que se encuentre en él. Por otra parte, el desarrollo de la investigación implica la posibilidad de generalizar la aplicación de las estrategias de lectura a otros estudiantes de una LE que compartan características, esto permitiría un impacto aún más amplio, pues se fomentaría el desarrollo de la competencia lectora a nivel institucional.

Por otra parte, la estructuración de un modelo para el desarrollo de la comprensión lectora en inglés en la plataforma Moodle, significa que este puede ser tomado como un esquema a seguir para trabajar las otras tres competencias que un estudiante de LE debe poseer.

5.5 Alcances y limitaciones

En el campo de la investigación siempre existen situaciones que se salen de las manos del investigador y la presente no es la excepción por lo que es necesario mencionar los alcances que podría tener, pero también las limitaciones con las que se tuvo que lidiar. Dentro de las limitaciones que encaramos en la presente investigación, fue el tiempo que se dedicó al desarrollo de la intervención, pues dadas las exigencias de cumplir con tiempos pre-establecidos, se tuvo que optar por el diseño y desarrollo de una intervención breve. Además de ello, se tuvo que enfocar la investigación a un número de participantes muy reducido, pues resultaba imposible tomar una población más grande dado que el tiempo se habría alargado.

Ahora bien, dentro de los alcances podemos mencionar que el diseño instruccional de las actividades para fomentar el desarrollo de estrategias de lectura que coadyuven al mejoramiento

de la adquisición de la LE, pueden ser implementadas a un número más amplio de estudiantes de la misma universidad pues al pertenecer a la misma casa de estudios, todos poseen muchas características similares.

5.6 Recomendaciones para futuras investigaciones.

Para el desarrollo de futuras investigaciones que sigan la misma línea de desarrollo o que de alguna manera empaten con alguna de las variables más importantes de la presente, se recomienda otorgar más tiempo al periodo de intervención; pues el prolongar este tiempo, podría asimismo permitir obtener un mejor análisis de que es lo que sucede cuando se fomentan las estrategias de lectura a través del uso de las TIC, además de que existe la posibilidad de obtener mejores resultados después dicha intervención.

Por otra parte, se recomienda implementar la investigación usando no solamente un enfoque cuantitativo sino trabajar con técnicas mixtas que permitiesen tomar en cuenta aspectos que van más allá del análisis de datos numéricos. De igual manera sería pertinente tomar un número de participantes más amplio, para de esta manera poder hacer generalizaciones más concretas. Además de permitir más tiempo de desarrollo de la intervención para fortalecer y realizar generalizaciones más amplias de los hallazgos encontrados.

Referencias

- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Fracia: Nathan.
- Adell, J. (1997). Tendencias de educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTECH: Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 7.
- Amador, S. K. y Alarcón P. L. (2006). Propuesta metodológica para evaluar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Graffylia: revista de la facultad de filosofía y letras*, (6), 126-135. Recuperado de <http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/>
- Argudín Y. y Luna M. (2011) *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Paidós.
- (2001). *Libro del profesor, desarrollo del pensamiento crítico*. México: Plaza y Valdés.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2001). *La educación superior en el siglo XXI*. México: Autor.
- Axelrod, R. B., & Cooper, C. R. (2002). *Reading critically, writing well: A reader and guide*. Bedford/St. Martin's.
- Banco Mundial (2011) *Aprendizaje para todos: invertir en los conocimientos y en las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. Estados Unidos: World Bank Group Education Strategy 2020.
- Beneitone, P. (2007) *Proyecto Tuning Latinoamérica 2004-2007. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. España: Bilbao.
- Carneiro, R., Toscano, J.C. y Díaz, T. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. México: Fundación Santillana

Carnine, D. W., Silbert, J., & Kame'enui, E. J. (1997). *Direct instruction reading* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. México: Graó.

Castro, S., Guzmán, B. Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102311>

Chacón, C. y Chacón, M. (2011). El Uso del Portafolio en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Acción Pedagógica* 20 (3), 2 - 4 1.

Condemarín, M y Medina, A. (1998). Estrategias de lectura: antes, durante y después. Lenguaje integrado II. Universidad Diego Portales, Chile.

De Pablos, G. (2005). *Moodle*. CNICE. MEC.

Díaz Barriga, F. y Hernández, R. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Farkas, D. y Farkas, J. (2002). *Principles of web design*. USA: Pearson education Inc.

Grabe, W. y Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. Engand: Pearson.

Grané, M. (1997). ¿Informática Infantil? *Aula de Innovación Educativa*, 97. <http://www.doe.d5.ub.es/te/any97/grane>

Gutiérrez, A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. España: Ediciones de la torre

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación 6ta edición*. México: McGraw-Hill.

Huang, J. y Nisbet, D. (2014). The relationship between reading proficiency and reading strategy use: a study of adult ESL learners [La relación entre el competencia lectora y el uso de estrategias: un estudio con estudiantes adultos de inglés como segunda lengua]. *Journal of Adult Education*, 43(2). Recuperado de EBSCO.

INNE (2013) *México en PISA 2012*. México: INNE.

Jiménez, D. J. (2013). Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura (Tesis de Doctorado, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia). Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio>

Jiménez, V. (2004) *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escuela) (tesis doctoral)*. Universidad Complutense, Madrid, España.

Lopera Medina. S. (2012). Effects of Strategy Instruction in an EFL Reading Comprehension Course: A Case Study [Efectos de la instrucción de estrategias en un curso de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera: un estudio de caso]. *Profile*, 14(1),79-89. Recuperado de EBSCO.

Martí, E. (1992). *Aprender con ordenadores en la escuela*. España: ICE UB/ Horsori editorial

Mendoza, P. (2006) *Lineamientos de diseño de información para el desarrollo de sitios educativos en internet* (tesis de licenciatura, Universidad de las Américas Puebla, México). Recuperado de: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ldf/mendoza_1_p/indice.html

Moncada V, (2013). Desarrollo de la comprensión lectora del inglés en estudiantes universitarios. *Acción pedagógica*, (22), 122-131.

- Monereo, C. (1998.) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. España: SEP
- Moreno, Ayala, Díaz y Vázquez. (2010). *Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones*. Forma y Función, vol. (23), 145-175. Recuperado de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/18168>
- Moreno, V. (2003). *Leer para comprender*. España: Blitz
- Morrissey, J. (2010). El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos. En R. Aparici Marino (coord.), *Conectados en el ciberespacio* (235-246).
- Muñoz, P. D. (2011). Nivel de comprensión lectora de una muestra de estudiantes de psicología educativa de la UPN del turno vespertino (Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México). Recuperado de <http://www.upn.mx/>
- Nasrollahi, M., Krishnasamy, P. y Noor, N. (2015). Process of Implementing Critical Reading Strategies in an Iranian EFL Classroom: An Action Research [Proceso de implementación de estrategias de lectura crítica en una clase iraní de Inglés Lengua Extranjera: Una investigación acción]. *International Education Studies*, Canadian Center of Science and Education; 8 (1), 9-16. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n1p9>
- Nuttall, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Londres: Heinemann Educational Books
- Ontoria, P.M. (2014). La plataforma Moodle: características y utilización en ELE. En N. M. Contreras Izquierdo (eds.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (913-922).
- Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación para todos 2000-2015: logros y desafíos*. Francia: Autor.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2012). *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*. [Literacidad, cálculo y la resolución de problemas en entornos ricos en tecnología: Marco para el Estudio de la OCDE de competencias de los adultos]. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en>

Perez, C. (2002). *Technological revolutions and nancial capital: the dynamics of bubbles and golden ages* [Revoluciones tecnológicas y capital financiero: la dinámica de las burbujas y las edades de oro]. Cheltenham: Edward Elgar.

Pérez Dominguez, M., Raído Brañas, M., Ovalle Torres, M., Gonzalez Sanchez, L., Calero Perez, E., Piedra Gamínidez, A. y Calero, A. (2016). El conocimiento de la estructura textual: una estrategia clave que ayuda al alumnado de Educación Primaria en la comprensión de textos informativos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 215-242.

Pérez, G. D. y Hospital, C. D. (2014). La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado. *Entramados: educación y sociedad*, (1), 313-321. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5251818>

Ponticelli, A. (2003). *La Enseñanza del Inglés Basada en Contenidos y su Aplicación*. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Centro de Lenguas Extranjeras. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luís.

Ramos, E. (2008). *El proceso de la comprensión lectora*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/el-proceso-de-la-comprension-lectora/>

Rumelhart, D. (1977). *Toward an interactive model of reading*. En S. Dornic (ed.), *Attention and Performance IV*. Estados Unidos: AcademicPress

Rumelhart, D. (1980) *Schemata: the building blocks of cognition*. En: R.J. Spiro et al. (eds) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.

Sánchez Carlessi, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la Ciencia*, 3 (5).

Sánchez, L. D. (2008). Niveles de comprensión lectora. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/63797023/NIVELES-DE-LA-COMPRESION-LECTORA>

Santiago, A., Castillo, M. y Morales, D. (2007). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura. *Revista Folios*, 26, 27-38. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702007000200003

SEP (2007) *Trayecto formativo: Programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2011) Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/>

SEP (2013) Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/>

Smith, F. (1982). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Smith, F. (1992). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

Sole, I. (1994/1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona: Editorial Grao

Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. España: Graó

Trejo, C.A. y Alarcón, P. L. (2006). Estrategias de lectura en la universidad. *Graffylia: revista de la facultad de filosofía y letras*, 4 (6), 30-38. Recuperado de <http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/6/index.html>

Tuckman, B. y Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. México: Cengage Learning.

Valero, M.J., Vázquez, B., y Cassany, D. (2015). Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales. *Ocnos: revista de estudios sobre la lectura*, (13), 07-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259138240001>

Van Dijk, T.y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Estados Unidos: Academic Press

Williams, C. (1992). *Reading in Language Classroom*. Londres: Macmillan Publishers Ltd.

Yusuf, H. (2011). The effect of pre-reading activities on students' performance in reading comprehension in senior secondary school [El efecto de actividades de pre-lectura en el desempeño en comprensión lectora en estudiantes de secundaria]. *International Research Journals*, 2(9), 1451–1455.

ANEXO 1 PRE-PRUEBA

Reading 1

Elizabeth Blackwell was born in England in 1821, and emigrated to New York City when she was ten years old. One day she decided that she wanted "to become a doctor". That was nearly impossible for a woman in the middle of the nineteenth century. After writing many letters seeking admission to the medical schools, she was finally accepted by a doctor in Philadelphia. So determined was she that she taught school and gave music lessons to earn money for her tuition. In 1849, after graduation from medical school, she decided to further her education in Paris. She wanted to be a surgeon, but a serious eye infection forced her to abandon the idea. Upon returning to the United States, she found it difficult to start her own practice because she was a woman. By 1857 Elizabeth and her sister, also a doctor along with another female doctor, managed to open a new hospital, first for women and children. Besides being the first female physician and founding her own hospital, she also established the first medical school for women.

1. Why couldn't Elizabeth realize her dream of becoming a surgeon?
 - a. She decided to further her education in Paris
 - b. It was difficult for her to start practice in the U.S.
 - c. A serious eye infection prevented
 - d. She couldn't get admitted to medical school

2. What main reason almost destroyed Elizabeth's chances for becoming a doctor?
 - a. She couldn't establish her hospital.
 - b. She wrote too many letters
 - c. She couldn't graduate from medical school
 - d. She was a woman

3. How many years passed between her graduation from medical school and the opening of her hospital?
 - a. 8
 - b. 10
 - c. 19
 - d. 36

4. When Elizabeth became a doctor, she was
 - a. 21 years old
 - b. 49 years old
 - c. 28 years old
 - d. 31 years old

5. All of the following are: “first” in the life of Elizabeth Blackwell, except:
- a. She was the first woman surgeon
 - b. She established the first medical school for women.
 - c. She became the first female physician
 - d. She and several other women founded the first hospital for women and children
6. Why do you think it was complicated for her to become a doctor?
- a. Because she was married
 - b. Because she hadn't the capacity
 - c. Because she was not popular
 - d. Because women were not accepted to study in that period of time
7. She had to earn money for the tuition because
- a. She had a complicated economy
 - b. School was expensive
 - c. She liked working
 - d. She wanted to become rich

Reading 2

For many years people believed that the cleverest animals after man were chimpanzees. Now, however, there is proof that dolphins may be even cleverer than these big apes. Although a dolphin lives in the sea it is not a fish. It is a mammal. It is in many ways, therefore, like a human being.

Dolphins have a simple language. They are able to talk to one another. It may be possible for man to learn how to talk to dolphins. But this will not be easy because dolphins cannot hear the kind of sounds man can make. If man wants to talk to dolphins, therefore, he will have to make a third language which both he and the dolphins can understand. Dolphins are also very friendly towards man. They often follow ships. There are many stories of dolphins guiding ships through difficult and dangerous waters.

1. Which animals do people think may be the cleverest?
- a. Dolphins
 - b. Big apes
 - c. Chimpanzees
 - d. mammals
2. What is the general idea in the text?
- a. dolphins are not intelligent
 - b. dolphins are small
 - c. dolphins are intelligent
 - d. dolphins are not animals

3. Chimpanzees are:

- a. Humans
- b. Objects
- c. Animals
- d. Aliens

4. What other beings are dolphins like in many ways?

- a. Fish
- b. Men
- c. Reptiles
- d. Animals

5. What have scientist discovered about dolphins?

- a. They understand simple language
- b. Men can now teach to them
- c. They can speak to one another
- d. They can teach men their language

6. Why is a third language necessary if man wants to talk to dolphins?

- a. Dolphins cannot hear men speaking
- b. The Dolphin's language is hard to learn
- c. Most men do not speak English
- d. Men want to talk to dolphins in secret

7. In what ways are dolphins friendly to man?

- a. They like interesting things about man
- b. They often jump on to ships
- c. They seem to like stories
- d. They follow ships

8. Which of these do you think are some of other common characteristics of dolphins

- a. Dolphins like playing with balls, they know 3 languages, they like living in the sea.
- b. Dolphins are friendly with all animals, they like learning languages, they hate humans
- c. Dolphins use echolocation, they have warm blood and they can swim from 5 to 12 km per hour
- d. They sleep all day long, they like having friends.

9. With the phrase "dolphins have a simple language" we may say that it means

- a. It has a simple structure
- b. It is easy to understand
- c. It is not a beautiful language

d. Everybody understands that language

10. From the text it can be concluded that

- a. Animals can speak with humans
- b. Dolphins speak four languages or more
- c. Many animals are as intelligent as humans
- d. Dolphins are similar to humans

ANEXO 1 POST-TEST

Reading 1

Langston Hughes was one of the greatest American writers of the twentieth century. He was born in Joplin, Missouri, and moved to Cleveland at the age of fourteen. Several years later he spent one year in Mexico before attending Columbia University in New York. For a few years after that he roamed the world as a seaman, visiting ports around the world and writing some poetry. He returned to the United States and attended Lincoln University, where he won the Witter Bynner Prize for undergraduate poetry. After graduating in 1928, he traveled to Spain and to Russia with the help of a Guggenheim fellowship.

His novels include *Not Without Laughter* (1930) and *The Big Sea* (1940). He wrote an autobiography in 1956 and also published several collections of poetry. The collections include *The Weary Blues* (1926), *The Dream Keeper* (1932), *Shakespeare in Harlem* (1942), *Fields of Wonder* (1947), *One Way Ticket* (1947), and *Selected Poems* (1959). A man of many talents, Hughes was also a lyricist, librettist, and a journalist. As an older man in the 1960s he spent much of his time collecting poems from Africa and from African-Americans to popularize black writers. Hughes is one of the most accomplished writers in American literary history, and he is seen as one of the artistic leaders of the Harlem Renaissance, the period when a neighborhood that was predominantly black produced a flood of great literature, music, and other art forms depicting daily city life for African-Americans

1. What is the main topic of this passage?
 - a. the Harlem Renaissance
 - b. American twentieth-century writers
 - c. African-American writers
 - d. the life of Langston Hughes

2. Where was Langston Hughes born?
 - a. North Carolina
 - b. Spain
 - c. Missouri
 - d. New York

3. What provided Hughes with assistance for his travel to Spain and Russia?
 - a. his career as a soldier
 - b. his job as a reporter
 - c. a literary fellowship
 - d. a college study program

4. According to the author, what did Hughes do during the later years of his life?
- write about life in Harlem
 - popularize African-American writers
 - write short stories
 - advocate racial equality
5. According to the passage, Langston Hughes was all of the following EXCEPT
- An historian
 - A journalist
 - A poet
 - A novelist
6. Why do you think he was interested in the poetry from Africa?
- Because we wanted to promote their culture
 - Because he wanted to stop racism
 - Because he disliked white people
 - Because he wanted to show that poetry from black people was as good as from the others.
7. How many years passed between his graduation and his book “ fields of wonder” was written?
- 25 years
 - 17 years
 - 21 years
 - 19 years

Reading 2

One of the factors in global warming is carbon monoxide. The more carbon monoxide in the atmosphere, the less the atmosphere is able to clean itself. The result is a warming of the atmosphere, the so-called global warming, and possibly ozone damage.

Earlier, it was found that carbon monoxide was concentrated in the Southern Hemisphere, and could be attributed to deforestation. Huge areas of forest and grasslands in South America and Africa have been burned, putting carbon monoxide into the atmosphere. Recently, however, the Southern Hemisphere has been found to be clean, while the Northern Hemisphere is more polluted than expected.

The latest research was done during the northern winter. The high levels in the Northern Hemisphere could be because of this. In winter carbon monoxide is destroyed more slowly. There are also more fires burned in winter, and possibly industrial processes work harder. It could also reflect the ever-increasing number of cars on the roads. Optimists hope that the reason why the North has overtaken the South as the major area of carbon monoxide is that at last the burning has stopped, or at least slowed down.

1. Which of the following is the best title for the passage?

- a. The warming of the world.
- b. Global problem.
- c. Ozone damage.
- d. Carbon monoxide in the atmosphere.

2. Which of the following is NOT a reason for carbon dioxide?

- a. Industry.
- b. Traffic.
- c. Burning of forest.
- d. Ozone damage.

3. According to the author which of the following is a reason why in winter there is more carbon-monoxide in the atmosphere?

- a. Carbon monoxide is not absorbed so fast.
- b. Central heating means there are fewer fires nowadays.
- c. There is a decrease in the amount of traffic on the roads.
- d. Fewer factories are working.

4. Why are the optimists happy

- a. People are buying more cars.
- b. Industry must be doing better.
- c. There is more carbon dioxide in the North.
- d. They are possibly burning fewer forests in the Southern Hemisphere.

5. What is the attitude of the author towards the new findings?

- a. He agrees with the optimists.
- b. He is neutral.
- c. He is biased in favor of the South.
- d. He is worried about the North.

6. The contamination is

- a. not a problem for anybody
- b. bad for humans
- c. good for animals
- d. a problem for all kind of life on earth

7. With the phrase “the Northern Hemisphere is more polluted than expected” it was intended to say that:

- a. scientists were surprised because they expected more pollution in the Northern Hemisphere
- b. scientists never thought to find that level of pollution in the Northern Hemisphere
- c. scientists thought that pollution was exactly the same in all parts of the world
- d. scientists were right in their thoughts about the levels of pollution in the different parts of the world

8. Which of the following do you think are some common causes of global warming?

- a. no good technology, bad solutions, nature, industries care, God’s decision
- b. overpopulation, abuse of industries, people’s pollution, lack of rules against global warming
- c. conspiracy to kill humans, government trying to destroy the world, people’s ignorance

9. What have scientists discovered about carbon monoxide?

- a. it is caused by nature
- b. It was concentrated in the Southern Hemisphere
- c. It was more concentrated in the Northern Hemisphere
- d. It was not bad for humans

10. In what ways is pollution dangerous to the world?

- a. It can kill human’s souls
- b. It lets humans increase their expectations in life
- c. It can cause mutations in human beings
- d. It can kill all kind of life