

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“Propuesta y evaluación de un modelo de aprendizaje mediado por Moodle para la comprensión de lectura y composición escrita en inglés de estudiantes de licenciatura”

Tesis que para obtener el Grado de

Doctora en Educación

Presenta

Fanny Riva Palacio Nery

Directora de Tesis: Dra. Ana Nulia Cázares Castillo

México, D. F.

Enero de 2015

AGRADECIMIENTOS

Quisiera, como un necesario ejercicio de justicia de vida, agradecer la comprensión, paciencia y el ánimo de mis hijas Stefania y Leticia y de mis hermanos Adolfo y Raymundo quienes siempre me han respaldado de manera incondicional, a mi tutora la Dra. Ana Cázares y a los integrantes de mi comité tutorial, la Dra. Luz María Garay Cruz y el Dr. Jorge García Villanueva que me guiaron por los mejores caminos, a mis lectores, las doctoras, Helene Albechsten Svendsen, Margarita Ramos Godínez, Mirna Alonzo Calles, así como al Dr. Sergio López Vázquez, que me exigieron superarme, a los alumnos y compañeros de la UACM que me acompañaron durante el doctorado, y de cuyos diálogos e intercambios de ideas me nutrí y enriquecí. A todos ellos, insisto, muchas gracias.

RESUMEN

La aportación central de este trabajo de investigación es el diseño de un modelo de instrucción del idioma inglés como lengua extranjera y la puesta a prueba de la eficacia del mismo.

El modelo llamado MAMLEI (Modelo de Aprendizaje mediado por Moodle para la Comprensión de Lectura y Composición Escrita en Inglés), construido para la presente investigación, se basa en: 1) los enfoques teóricos de integración y construcción de lectura de Kintsch y Van Dijk (1978) y el de escritura de Flowers y Hayes (1980), 2) el uso de estrategias cognitivas, lectoras y escritoras, y 3) la plataforma Moodle como herramienta *mediadora* entre el aprendizaje y dichas estrategias. Dicho modelo se probó con estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México que cursan el nivel básico de inglés.

Dicho estudio fue explicativo de corte cuantitativo por lo que fue necesario probar si la intervención propuesta y empleada mejoró sustancialmente el aprendizaje de los estudiantes. Para esta investigación se utilizó un diseño cuasiexperimental con pre- y pospruebas, así como grupo de control.

Los resultados del estudio demostraron que los alumnos que cursaron la materia con el modelo de intervención propuesto y la plataforma Moodle tuvieron avances significativos en la adquisición de vocabulario, la comprensión de ideas generales y específicas en los textos, así como en la redacción de enunciados sintácticamente correctos. Además, confirmaron la importancia de un uso consciente de estrategias en el aprendizaje y corroboraron lo que algunos otros estudios han señalado, a saber que la intervención en estrategias de aprendizaje favorece el aprendizaje cognitivo y la motivación para aprender (González Torres y Touron, 2004).

ÍNDICE

Introducción	9
Justificación	13
Capítulo 1	
Plataformas virtuales y el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés	18
1.1 Descripción de plataforma virtual y aula virtual	19
1.2 Plataformas virtuales y enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Estado del arte	27
Capítulo 2	
Enseñanza del idioma inglés	31
2.1 Teorías y métodos de enseñanza del inglés	32
2.2 Teorías de comprensión de lectura	49
2.3 Algunos modelos de lectura	51
2.3.1 Modelos ascendentes de lectura	51
2.3.2 Modelos descendentes de lectura	52
2.3.3 Modelos interactivos de lectura	53
2.4 La lectura en una lengua extranjera	54

2.5 Modelo de Kintsch y Van Dijk (1978)	55
2.6 Análisis de la microestructura y macroestructura	59
2.6.1 Microestructura	59
2.6.2 Macroestructura	60
2.7 Desarrollo de las estrategias de lectura	60
2.8 Estrategias cognitivas y metacognitivas	62
2.9 Teorías de escritura	69
2.10 Los modelos del proceso	72
2.10.1 Los modelos de traducción	72
2.10.2 Los modelos de etapas	72
2.10.3 Modelos cognitivos	73
2.10.4 Modelo de Flower y Hayes	74
Capítulo 3	
El caso de la UACM: aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera	78
3.1 La UACM: antecedentes, misión y filosofía, modelo educativo, plan curricular general y colegios	79
3.2 La academia de inglés en la UACM	82
3.3 El aprendizaje de inglés en la UACM	83
3.4 Propuesta de intervención para el curso de inglés	87

básico

Capítulo 4

Método	91
4.1 Problema de investigación	92
4.2 Preguntas de investigación	97
4.3 Objetivos	97
4.4 Participantes	100
4.5 Contexto	101
4.6 Instrumentos de recolección de datos y herramientas para la intervención	102
4.6.1 Examen de conocimientos (preprueba y posprueba)	102
4.6.2 Escala de motivación integrativa e instrumental	105
4.6.3 Plataforma Moodle	105
4.7 Procedimiento	106
4.8 Tipo de estudio y diseño de investigación	108
4.8.1 Tipo de estudio	108
4.8.2 Diseño de investigación. Cuasi-experimental con pre- y pospruebas y grupo de control	108
4.9 Definiciones conceptual y operacional de variables	109
4.9.1 Definición conceptual de la variable comprensión	109

	lectora del inglés como lengua extranjera: nivel básico	
4.9.2	Definición conceptual de la variable escritura del inglés como lengua extranjera: nivel básico	110
4.9.3	Definición operacional de la variable comprensión lectora del inglés como lengua extranjera: nivel básico	110
4.9.4	Definición operacional de la variable escritura del inglés como lengua extranjera: nivel básico	110
4.9.5	Motivación académica	110
4.9.6	Definición operacional de motivación	111
4.9.7	Intervención modelo instruccional	111
4.10	Estudio piloto	113
4.10.1	Hallazgos del estudio piloto	114
4.11	Estudio final del modelo instruccional propuesto	116
4.11.1	Prueba de hipótesis	116
	Capítulo 5	
	Análisis de datos y Resultados	118
5.1	Prueba de hipótesis	119
5.1.1	Estadísticas paramétricas	120
5.1.2	Pruebas no paramétricas	124
5.2	Valoración de variables intervinientes	132

5.2.1 Motivación instrumental e integrativa para el aprendizaje de una segunda lengua	132
Conclusiones	138
Alcances y limitaciones	149
Referencias	152
Anexos	160

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación aborda uno de los temas que preocupa a docentes e investigadores del campo de la enseñanza de inglés en México, debido a que son muy pocos los estudiantes que egresan de las instituciones de educación media y superior, tanto públicas como privadas, con un nivel de dominio aceptable de dicha lengua.

La realidad actual de nuestro país hace necesario que quienes egresan de las instituciones de educación superior profesionales estén cada vez mejor preparados y dotados de competencias que les permitan enfrentar los vertiginosos cambios de la sociedad contemporánea, tales como el desarrollo de las telecomunicaciones y de la tecnología de la información, la globalización de la economía, la accesibilidad de la información y la convergencia digital de los medios, entre otros.

Actualmente, una de las competencias más valoradas en los sectores productivos de México es la competencia comunicativa en inglés; es decir, que el sujeto se pueda comunicar de manera eficaz y desempeñarse en contextos distintos. Cifras publicadas por el corporativo Randstand Professional (2012) afirman que 75% de las ofertas laborales para perfiles altos exigen el dominio de un segundo idioma, en su mayoría inglés, y 58% en el caso de las postulaciones para recién egresados.

Para los estudiantes que quieren continuar con estudios de posgrado virtualmente todas las universidades mexicanas tienen como requisito de ingreso y obtención del grado el dominio del inglés, al menos a nivel de comprensión de textos; pues dicha habilidad resulta indispensable para poder cursar estudios de maestría y doctorado.

No obstante lo anterior, existe un gran número de mexicanos que, a pesar de haber estudiado inglés en distintos niveles del sistema educativo, no pueden comunicarse en esa lengua. México ocupa el lugar 38 en un estudio realizado por la

empresa *Education First*, en el que participaron más de 1.7 millones de personas de 54 países del mundo.¹

Ante este panorama, es urgente que las instituciones públicas y privadas adopten estrategias para impulsar la enseñanza del inglés e integren metodologías distintas en la enseñanza de ese idioma. Este trabajo se realizó en un esfuerzo por encontrar distintas alternativas metodológicas para la enseñanza del inglés que no sólo contempla el desarrollo de las habilidades y subhabilidades lingüísticas, sino también el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar su aprendizaje.

Esta investigación tuvo como propósito el diseño y la aplicación de un modelo instruccional, mediado por la plataforma virtual Moodle, para la enseñanza de inglés a estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), así como probar su eficacia.

Hasta ahora, los cursos de inglés que ofrecen la mayoría de las universidades públicas y privadas del país se concentran en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y dejan de lado el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas, mismas que son tan importantes como las lingüísticas porque proveen al sujeto de recursos que facilitarán su aprendizaje de una lengua extranjera.

Este trabajo se llevó a cabo con alumnos de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México del tercer semestre de distintas carreras del plantel San Lorenzo Tezonco, delegación Iztapalapa en la ciudad de México.

Se trata de un estudio explicativo de corte cuantitativo, ya que se quiso probar si la intervención pedagógica propuesta y empleada mejoró sustancialmente el aprendizaje. Para esta investigación se utilizó un diseño cuasiexperimental con pre- y pospruebas, así como grupo control.

En el primer capítulo se abordan las plataformas virtuales, mismas que son sistemas de gestión de aprendizaje del aula virtual, la que se concibe, en el presente trabajo, como una Herramienta de la Mente (Jonassen, 2000) y como compañera en el

¹ El estudio, que incluye la participación de más de 1.7 millones de adultos de 54 países, ubicó a México en el lugar 38, 10 sitios por debajo del lugar que ocupó 2011. Las primeras posiciones las ocupan Suecia, Dinamarca, Finlandia, Noruega, Bélgica y Alemania. <http://www.ef.com.mx/epi/>

pensamiento (*thinking partner*), porque extiende las capacidades cognitivas humanas más allá del mero *output* del medio tecnológico. Retomamos la visión de la obra clásica de Salomon, Perkins y Globerson (1991), *Partners in Cognition: Extending Human Intelligence with Intelligent Technologies*, que sostiene que hay un impacto positivo de la tecnología inteligente sobre el pensamiento humano y el aprendizaje. Es decir, la tecnología reduce la carga en el procesamiento cognitivo en beneficio del usuario y de este modo se vuelve su compañera, algo que Pea (1989) ha llamado “inteligencia distribuida”. Así, se concibe también dicha tecnología como parte integral del currículo escolar, que ofrece la posibilidad de contar con una serie de actividades a las que tienen acceso todos los alumnos, que se realizan de manera sistemática fuera de clase como una forma de complementar el trabajo fuera del aula y de brindar oportunidades para que los estudiantes practiquen el idioma. Asimismo, se hace una revisión del estado del arte de las plataformas virtuales y la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

En el segundo capítulo se revisan las teorías, métodos y enfoques de la enseñanza del inglés. Primero se hace una revisión de las teorías de adquisición de la lengua materna desde la perspectiva conductista, la innatista y la interaccionista que sirvieron como punto de partida para las investigaciones en la adquisición de una segunda lengua (término que también abarca lengua extranjera). Se analiza, también, el Modelo de Aculturación (Schumman, 1978, y Andersen, 1981), la Teoría de la Adaptación (H. Giles y J. Byrne, 1982), la Teoría del Discurso (Hatch, 1978), el Modelo del Monitor (Krashen, 1982), el Modelo de Competencia Variable (Ellis, 1984) y el de la Hipótesis Universal (Woode, 1980), todas éstas son teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Asimismo, en el capítulo dos se abordan los diferentes métodos y enfoques de la enseñanza del inglés desde principios del siglo xx hasta nuestros días. Por último, se presentan las teorías de comprensión de lectura y se analizan los métodos de lectura ascendentes, los descendentes y los interactivos, así como las teorías de la enseñanza de la expresión escrita.

En el tercer capítulo se analiza el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y el aprendizaje del inglés en dicha institución de educación superior. Además, se presenta la propuesta de intervención para la enseñanza de la lectura y escritura medidas por herramientas y recursos de la plataforma Moodle. Esta propuesta se basa en los modelos teóricos de lectura construcción-integración de Kintsch y Van Dijk (1978), en los que el significado se crea a través de la interacción entre el lector y el texto, y que se centran en el procesamiento del discurso (la comprensión de las ideas o temas principales del texto y el modelo de escritura de Flowers y Hayes (1980), que considera un proceso). La propuesta plantea la enseñanza de la lectura y escritura de manera integrada, no aislada. Es decir, la lectura se presenta como una fuente de información lingüística para la escritura, así como para la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas.

En el cuarto capítulo se presentan: el problema de investigación, las preguntas de investigación y objetivos, el método de investigación, sujetos, escenario, instrumentos de recolección de datos y herramientas para la intervención, así como el tipo de estudio y diseño de investigación. En el quinto capítulo se presenta el análisis de datos y resultados. Más adelante se pueden encontrar las conclusiones y la discusión.

JUSTIFICACIÓN

Hoy en día el inglés se ha convertido en la lengua por excelencia de la comunicación y aprenderlo es una necesidad. Una buena parte de la información que circula en el mundo se encuentra en ese idioma. Leerlo, escribirlo y hablarlo abre nuevas oportunidades de desarrollo y constituye un medio de acceso al conocimiento universal. Por lo tanto, es indispensable que las instituciones educativas se ocupen de habilitar a los alumnos en el dominio de dicha lengua.

Desde hace varios años la UNESCO ha promovido la educación multilingüe. Para la UNESCO (2003), las lenguas no son únicamente medios de comunicación sino que representan además expresiones culturales, son portadoras de identidades, de valores y visiones del mundo. Por ello, propone como un principio para la diversidad cultural el mantenimiento y fortalecimiento de la diversidad lingüística, así como apoyar el aprendizaje de lenguas internacionales que abran las puertas a la comunicación global y al intercambio de información.

La UNESCO recomienda la adquisición temprana de una segunda lengua además de la lengua materna (desde el nivel preescolar) y continuar con la educación de esa lengua hasta el nivel de educación superior.

La OCDE (2008) por su parte señala que el inglés es la lengua más usada en las transacciones económicas y que es un factor de competitividad que puede resultar determinante para iniciar negocios. Asimismo, el Consejo de Europa (CE) formuló en 2001 un documento en el que promueve el plurilingüismo y la enseñanza de lenguas extranjeras como una forma de fomentar el conocimiento, el respeto y la tolerancia de la diversidad cultural lingüística. El CE tiene como objetivo preparar a los europeos para un mundo donde algunos de los desafíos más importantes son la movilidad, la cooperación y los intercambios internacionales.

En México, si bien no existe una política educativa sobre la enseñanza de las lenguas, la creación del PNIEB (2008) es un avance en esta materia. La función del PNIEB es diseñar planes y programas desde tercero de preescolar hasta sexto de primaria,

readecuar los tres grados de secundaria, elaborar materiales educativos, establecer lineamientos y efectuar la capacitación docente.

Ante los resultados tan desfavorables del nivel de inglés de los estudiantes, algo que demuestra deficiencias en la calidad de los procesos de enseñanza, es necesario implementar cambios en la metodología de la enseñanza del idioma, y el uso de la tecnología de la información probablemente puede fungir como un apoyo importante en el aprendizaje y el desarrollo de competencias en esa lengua.

Incorporar las aplicaciones de tecnología educativa en procesos formativos implica incluir nuevos estilos de comunicación, nuevos roles, formas de intervención, escenarios diferentes, además de un abanico amplio de actividades, que abre una serie de retos y desafíos educativos. Estos desafíos deben asumirse dentro de planteamientos integradores, en todas las universidades, que busquen crear mejores espacios educativos para el intercambio y la actividad formativa, aprovechando este potencial en red. Como señala De Pablos (2007, 23) “cada vez son más las instituciones, investigadores, profesores y estudiantes que comienzan a relacionarse, compartir conocimiento a través de las tecnologías digitales”.

Sin embargo, estas herramientas exigen modos determinados de acción tecnológica, y deben estar acompañadas de instrucciones o pautas para su uso educativo. Es por ello que el presente trabajo tiene como objetivo diseñar una serie de estrategias de aprendizaje en línea, complementarias a las impartidas en el aula de manera presencial, que permitan apoyar el proceso de adquisición de una lengua extranjera, dentro y fuera del salón de clases.

En los últimos años ha surgido un interés por las investigaciones que abordan el impacto positivo del uso de la tecnología en el aprendizaje y hay planteamientos que refuerzan la idea de incorporar las tecnologías al proceso de enseñanza y aprendizaje. Sigales (2002) señala que el uso de entornos virtuales favorece una participación más activa en la construcción del conocimiento por parte del alumno.

La incorporación de las tecnologías al proceso de enseñanza, además favorece el aprendizaje independiente y el autoaprendizaje, crea entornos más flexibles para el aprendizaje y flexibiliza los roles del profesor y su figura (Cabero 2007). Aretio (2007)

puntualiza, a su vez, que las tecnologías digitales ofrecen muchas posibilidades para que se logren metas de aprendizaje de alta calidad.

En muchas de las investigaciones revisadas que abordan la enseñanza del inglés y el uso de la tecnología, se afirma que el uso de ésta tiene un impacto positivo en el aprendizaje del idioma extranjero. En la investigación titulada: *Are Technology-Using Students Better Learners?* [¿Aprenden mejor los estudiantes que utilizan tecnología?] dirigida por, Deborah Healey de la Universidad de Oregón, se señala que, con el uso de internet y otros recursos asociados a la tecnología computacional, se beneficia tanto a estudiantes como a profesores porque, entre otras cosas, hay una retroalimentación inmediata, el aprendizaje puede ser individualizado y se favorecen los distintos estilos de aprendizaje.

Sin embargo, Healey puntualiza que así como en el caso de los libros, todo depende de la manera en que se use la tecnología, y que es importante tener en cuenta que la tecnología no enseña por sí misma sino que es necesario que exista una buena planeación así como un óptimo diseño de actividades que favorezcan el aprendizaje.

La Universidad de Manchester, conjuntamente con Cambridge University Press, realizó en 2008 un estudio a nivel mundial, en el que la doctoranda participó, sobre el uso de la tecnología en la enseñanza del inglés. En la investigación titulada “Los profesores de inglés y el uso de la tecnología” se encontró que los docentes utilizaron diversos recursos tecnológicos entre ellos: blogs, wikis, *Second life*, videoconferencias, Skype, *podcasts*, celulares, internet, plataformas virtuales y software. La decisión de utilizar los recursos tecnológicos obedeció principalmente al conocimiento sobre pedagogía, práctica y uso de la tecnología de cada uno de los profesores (Moterram, Salouti, Onat-Stelma, 2008).

En la Universidad estatal de la República Checa, se llevó a cabo un proyecto piloto para enseñar inglés de negocios en la facultad de economía. En dicho estudio se reporta que los estudiantes utilizaron la plataforma Moodle para realizar actividades de manera independiente fuera del aula (Moterram, Salouti, Onat-Stelma, 2008).

En Alemania, se reporta el uso de Moodle para apoyar la enseñanza de inglés a estudiantes de economía a nivel universitario. En este estudio de caso se especifica

que la plataforma Moodle se utilizó para que los estudiantes realizaran actividades de vocabulario y de escritura (Gilbert, 2008).

En Túnez, se realizó un estudio de caso sobre una escuela secundaria donde se utilizó la plataforma Edmodo para apoyar la lectura y escritura en las clases de inglés. En el estudio se reporta que se tuvieron resultados satisfactorios porque los estudiantes participaron activamente en las actividades (Stannard & Basiel, 2008).

En China, Sei-Hwa Jung (2006) realizó la investigación “El uso de las TIC en el aprendizaje del inglés” en 591 universidades chinas. Los resultados del estudio señalan que los estudiantes consideraron que el uso de las TIC mejoraría sus habilidades en la producción oral y auditiva, así como en la adquisición de vocabulario. En cambio, éstas no contribuyeron para mejorar la lectura, la escritura y el aprendizaje de la gramática.

La Universidad de Quintana Roo (Hernández y Marín, 2008) en Chetumal realizó una investigación para indagar el uso de las TIC como herramientas de estudio entre los estudiantes de inglés. Los resultados mostraron que el correo electrónico es el más utilizado por los estudiantes para enviar y recibir información, y el chat para crear comunidades de aprendizaje.

En México, apenas se comienza a investigar en esta área. Algunas universidades públicas, como la UNAM, la UAM y la Universidad Veracruzana, entre otras, realizan algunas investigaciones sobre el impacto del uso de la tecnología en el aprendizaje del inglés, que principalmente se centran en el aprovechamiento y motivación de los estudiantes.

Al analizar la información reportada en las distintas investigaciones sobre el uso de las TIC y la enseñanza del inglés se advierte que en la mayoría de los casos se habla sobre el impacto positivo del uso de las TIC, principalmente porque afectó positivamente en la motivación de los alumnos y les permitió tener una mayor práctica del idioma fuera del aula; sin embargo no reportan un incremento significativo en el aprendizaje del mismo.

Lo arriba mencionado hace suponer que las TIC por sí solas no bastan para producir el aprendizaje sino que es necesario que éstas se vinculen con las actividades

que se realizan en el aula presencial y éstas estén diseñadas desde un enfoque de enseñanza de lengua extranjera.

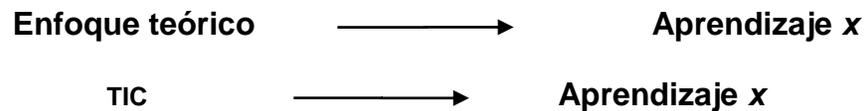
Por otro lado, al revisar la información sobre el bajo nivel de muchos estudiantes mexicanos que egresan de la educación media superior, concluimos que hay un problema con los métodos de enseñanza de esa lengua extranjera en nuestro país.

Lo anterior nos orilla a suponer que, ni las TIC por sí solas, ni un enfoque metodológico de la enseñanza de lenguas por sí solo son suficientes para que se produzca el aprendizaje, sino que es necesario que exista tanto un enfoque teórico de la enseñanza de lenguas extranjeras como la mediación de las TIC.

Parecería ser entonces que la relación que daría los resultados esperados (nivel de usuario independiente) en el aprendizaje del idioma sería:



Puesto que las siguientes relaciones no han mostrado mayor impacto:



Con base en lo anteriormente expuesto, considero que este trabajo cobra especial relevancia porque, entre la información que se ha podido localizar, no existen estudios en nuestro país que expliquen cuándo ocurre el aprendizaje de inglés en los cursos en los que se utilizan algunas herramientas y los recursos de una plataforma virtual.

Capítulo 1
Plataformas virtuales y el proceso de enseñanza-aprendizaje
del inglés

CAPÍTULO 1

Plataformas virtuales y el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés

En este capítulo se aborda el tema de las plataformas virtuales, se hace una revisión de las mismas y las herramientas de aprendizaje con las que cuentan. Además, se plantea el tema de las aulas virtuales y su concepción dentro de esta investigación como herramientas de la mente (Jonassen, 2010) o compañeras en la cognición (Salomon, Perkins y Globerson, 1991; Pea, 1989). Asimismo, se presenta el estado del arte de las plataformas virtuales y la enseñanza del inglés.

1.1 Descripción de plataforma virtual y aula virtual

Una plataforma virtual, llamada también entorno virtual de enseñanza / aprendizaje (abreviado EVE / A), es un sistema de gestión de aprendizaje; un programa (*software*) instalado en un servidor, diseñado para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes de un proceso educativo, que sirve para administrar, distribuir y controlar las actividades educativas de formación presencial, semipresencial o a distancia en una institución (Cabero y Llorente, 2005).

Estas plataformas se han desarrolladas para el ámbito educativo, y no requieren *software* ni *hardware* específicos por parte del usuario, lo que permite acceder de forma rápida y fácil a través de cualquier navegador. Un EVE / A sirve para distribuir materiales educativos en formato digital, tales como textos, imágenes, audio, etc. para una asignatura, curso o taller.

Además, permite la comunicación entre instructores y estudiantes en el contexto de varias situaciones didácticas y utilizando diversos contextos tecnológicos de diversas maneras, tanto sincrónicos como asincrónicos.

Las principales funciones de este sistema, que funciona con tecnología de internet, son: gestionar usuarios, recursos y actividades de formación, administrar el acceso, controlar y hacer seguimiento del proceso de aprendizaje, realizar

evaluaciones, generar informes, gestionar servicios de comunicación como foros de discusión, videoconferencias, entre otros.

En la actualidad existen las plataformas educativas de autor (código cerrado) y las de código abierto. En las primeras, sus autores se reservan el código fuente para modificar y distribuir el programa o para autorizar a terceros a hacerlo.

A diferencia de las de código cerrado, en las plataformas de código abierto los usuarios tienen derecho a utilizar el programa, sin restricciones, donde quieran, como quieran y para lo que quieran. Además pueden estudiar cómo funciona el programa y, de ser necesario, adaptarlo a sus necesidades específicas.

Es decir, las plataformas de código abierto se diferencian de las de autor por el hecho de que su código fuente está al alcance de todas las personas que obtengan una licencia para usar el programa y en muchos casos, porque suele autorizarse su modificación y redistribución en formato binario y con código abierto indistintamente.

Como ejemplo de las plataformas de código libre tenemos la A Tutor (Open Source del Adaptive Technology Resource Center (ATRC)) de la Universidad de Toronto, LRN que es un proyecto promovido por la Sloan School of Management del MIT y la Universidad de Heidelberg y Moodle, entre otras.

Aulas virtuales. En los últimos años, el uso cada vez mayor de tecnologías de la información y de la comunicación, el acceso a internet y el desarrollo de aplicaciones informáticas en el diseño de espacios educativos virtuales y materiales multimedia han dado lugar a la evolución de una modalidad educativa tradicional, la educación a distancia, en una nueva modalidad educativa que cada vez crece más: la educación a distancia tecnológica (Barberá y Badia, 2005).

El término educación a distancia tecnológica agrupa varias propuestas formativas virtuales cuyo común denominador es que el medio dentro del que se desarrollan los procesos formativos no es un aula presencial sino un aula virtual, y que cada vez son más amplias y sólidas. El aula virtual es la integración organizada de recursos digitales de texto, imagen, sonido, animación y *software*.

“Un aula virtual se crea con medios tecnológicos e informáticos y se abastece de diferentes tecnologías de la información para proporcionar los contenidos al alumnado, y también a diferentes tecnologías de la comunicación para ofrecer medios de comunicación a los miembros del aula” (Barberá y Badia, 2005).

En el aula virtual interactúan docentes y alumnos y en cada aula se desarrolla todo lo referente a un curso. Entre los componentes principales están: agenda, generador de evaluaciones, estadísticas y seguimiento de los estudiantes, foros, chats, administración de usuarios, creación y manejo de grupos de usuarios, entrega y envío de trabajo de alumnos, archivo de contenidos.

En este trabajo el aula virtual se concibe como una Herramienta para la Mente (Jonassen, 2000) y no únicamente como un medio para transmitir la información. Existen algunas herramientas tecnológicas, como *software* especializado, que permiten a los usuarios organizar ideas de una manera compleja e ir más allá de su sistema cognitivo (Pea, en Salomon & Davies, 1991). Este tipo de herramientas tecnológicas que acompañan al procesamiento cognitivo son consideradas Herramientas para la Mente porque favorecen el desarrollo cognitivo, establecen una relación intelectual con el sujeto, le permiten activar el conocimiento previo y construir nuevo conocimiento, lo que ayuda al individuo a ser más eficiente (Pea, en Salomon & Davies, 1991).

Esta relación con la tecnología permite, además, que los usuarios se involucren en procesos cognitivos de más alto orden y desarrollen habilidades de pensamiento y estrategias, porque les posibilita reorganizar sus saberes y fortalecerse más allá del recurso tecnológico (Salomon, 1993).

Es decir, se producen asociaciones entre las personas y la tecnología, que potencian las funciones cognitivas del individuo porque la tecnología reduce la carga al individuo de ciertas funciones básicas (como atención y memoria), lo que le permite que se ocupe de funciones de mayor nivel cognitivo. De esta forma la tecnología favorece el procesamiento cognitivo del sujeto y se vuelve un compañero de éste, a lo que Pea (1989) ha llamado “inteligencia distribuida”, basado entre el ser humano y el entorno social material y simbólico con el que desarrolla su actividad intelectual.

Además de Herramienta para la Mente, en este trabajo, el aula virtual se concibe como parte integral del currículo escolar, lo que ofrece la posibilidad de contar con una serie de actividades a las que tienen acceso todos los alumnos, que se realizan de manera sistemática, fuera de clase, en otro lugar que no es la escuela.

Lo más relevante es lograr una interconexión de las actividades presenciales con las virtuales (que se realizan fuera del salón de clases), para que formen parte de los mismos objetivos. Es decir, esta propuesta no plantea pasar de un aula presencial a un aula virtual por el hecho de variar la práctica educativa, sino que, con la introducción de elementos virtuales, se pretende ampliar los horizontes del aula presencial en el que la tecnología contribuya, junto con el desarrollo de estrategias cognitivas, de lectura y de escritura, al desarrollo de competencias lectoras y escritoras.

Para esta investigación se revisaron diversas plataformas educativas de *software* libre, y se optó por el uso de Moodle por ser una plataforma con una interfaz sencilla, fácil de diseñar y administrar; además de que la UACM cuenta con ella, lo que facilita la puesta en marcha de esta propuesta.

Moodle es una plataforma de aprendizaje que permite el diseño de cursos virtuales con distintos objetivos y se puede utilizar para los cursos a distancia o para complementar la enseñanza presencial. Es una plataforma de *software* libre, es decir, los usuarios tienen completa libertad para usarlo, copiarlo, distribuirlo y modificarlo.

Esta plataforma que fue creada por el australiano Martin Dougiamas en 2002, inspirada en el constructivismo, elimina las fronteras porque permite el acceso desde cualquier parte del mundo donde se tenga una conexión de internet y un navegador, y fomenta el trabajo colaborativo tanto de manera sincrónica como asincrónica.

Desde su creación, han aparecido de forma regular distintas versiones de Moodle que han incorporado nuevos recursos y actividades con el fin de adecuarse a las necesidades de los usuarios. Actualmente tiene más de 65 millones de usuarios en el mundo y está traducida a más de 95 idiomas. La configuración de esta plataforma educativa es modular, y por ser un *software* de código abierto, se puede personalizar y adecuarlo a las necesidades individuales.

La interfaz de Moodle es fácil de navegar tanto en computadoras de escritorio como en dispositivos móviles, lo que representa una ventaja porque los usuarios pueden acceder a ésta en cualquier lugar y a cualquier hora. La interfaz se compone de distintas zonas y cada una de éstas cuenta con sus propios elementos. Estas son:

Cabecera

Esta zona contiene el nombre del curso, el botón que permite editar el curso y el desplegable que permite cambiar el rol de usuario temporalmente, para que se pueda comprobar cómo ve el curso una persona con un rol diferente al nuestro. Además contiene enlaces de texto para facilitar el acceso a los diferentes lugares del curso.

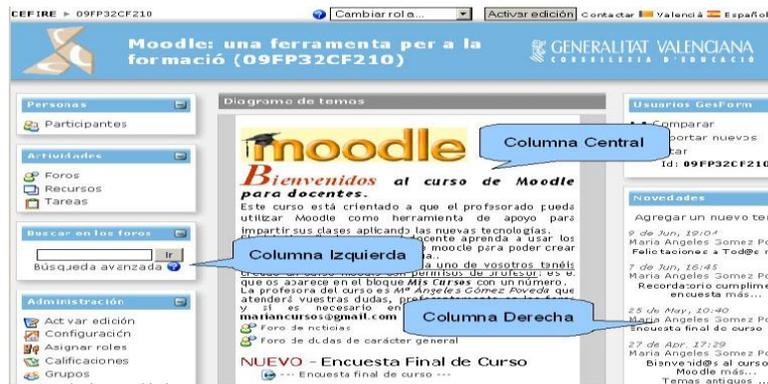


http://cefire.edu.gva.es/file.php/1/moodle/T1_Introduccion/31_cabecera.html

Columna central, izquierda y derecha

La columna central contiene los elementos propios del curso. Por lo general, ésta contiene los vínculos a diferentes recursos y actividades. En esta parte aparece una serie de enlaces de textos que se identifican por iconos que nos permiten acceder a cada uno de las actividades o recursos.

En las columnas izquierda y derecha se encuentran los bloques de configuración. Estos bloques se pueden situar indistintamente en una columna o en otra y en cualquier posición de cada columna. Cuando un curso se crea, se visualizan lo siguiente: personas, buscar en los foros, administración, cursos, novedades, eventos próximos, actividad reciente.



http://cefire.edu.gva.es/file.php/1/moodle/T1_Introduccion/32_columna_central_izquierda_y_derecha.html

Pie de página

Esta zona muestra cómo se autentican los usuarios (nombres y apellidos del usuario) y permite salir del sistema y volver a la página principal del sitio o del curso. Además se encuentra un enlace a los documentos de ayuda del sitio Moodle.



http://cefire.edu.gva.es/file.php/1/moodle/T1_Introduccion/33_pie_de_pgina.html

La plataforma Moodle cuenta con distintos tipos de actividades que se pueden utilizar en el diseño de cursos:

- **Bases de datos:** permite a los participantes crear, mantener y buscar dentro de un banco de entradas y registros. Esto posibilita al docente un mejor seguimiento a cada uno de sus alumnos.
- **Chat:** permite tener a los participantes tener una discusión sincrónica en tiempo real.

- **Consulta:** el docente puede formular una pregunta y especificar una variedad de respuestas de opción múltiple.
- **Exámenes:** permite al docente diseñar exámenes que pueden ser calificados automáticamente o, si lo prefiere, puede dar retroalimentación o mostrar las respuestas correctas.
- **Encuesta:** permite al docente diseñar una encuesta para recolectar datos de sus estudiantes, con el fin de reflexionar y reorientar, si es necesario, su práctica docente.
- **Foro:** permite a los participantes entablar discusiones asincrónicas. Este tipo de actividades promueve, además del trabajo colaborativo, el desarrollo de habilidades de pensamiento.
- **Glosario:** permite a los usuarios crear y mantener una lista de definiciones. Como por ejemplo, listas de vocabulario nuevo.
- **Herramienta externa:** permite interactuar con recursos y actividades de enseñanzas compatibles en otros sitios web.
- **Lección:** permite diseñar actividades flexibles que fomentan la investigación, la lectura y la reflexión.
- **SCORM:** permite que se incluyan paquetes SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*) como contenido del curso. Es decir, un bloque de material web empaquetado de una manera que sigue el estándar SCORM de objetos de aprendizaje. Éstos paquetes pueden incluir páginas web, gráficos, programas JavaScript y presentaciones Flash, entre otros.
- **Taller:** permite el trabajo colaborativo y fomenta la evaluación por pares.
- **Tareas:** permite a los docentes calificar y hacer comentarios sobre archivos subidos y tareas realizadas en línea y fuera de línea.
- **Wiki:** colección de páginas web en las que cualquier participante puede añadir o editar. Las wikis son muy útiles para trabajar actividades de redacción o investigación.

A continuación en la tabla 1 se presentan los criterios que se utilizaron para la revisión de las plataformas y se señala con una cruz si la plataforma en cuestión posee ese criterio.

Tabla 1. Criterios de revisión de plataformas

Plataformas				
Criterios	Moodle	Manhattan	Claroline	A-Tutor
Herramientas de aprendizaje: (foros de discusión, correo interno, chat, lecciones)	✓	X	X	X
La información se comparte con distintas herramientas (blogs, wikis, glosarios)	✓	X	X	X
Seguimiento del estudiante	✓	X	X	X
Evaluaciones y retroalimentación inmediata	✓	X	X	X
El acceso del docente a la administración le permite habilitar la inscripción de alumnos, gestión de alumnos, elaboración de listas, generar la consulta del expediente académico y otorgar privilegios de accesos	X	X	X	X

(Lo que aparece con ✓ son las herramientas que se utilizarán en esta propuesta).

Además se hizo un análisis que se presenta en la tabla 2 sobre las herramientas de aprendizaje con las que cuenta la plataforma, con el fin de identificar cuáles son las estrategias y habilidades que cada una de éstas promueve.

En este trabajo, el termino estrategias se concibe como las distintas actividades que realiza el sujeto para facilitar y controlar el proceso de aprendizaje. Habilidades se refiere a las habilidades lingüísticas de leer y escribir.

Tabla 2. Herramientas de aprendizaje*

Identificación de herramientas tecnológicas de aprendizaje para apoyar la implementación de determinadas estrategias cognitivas, lectoras y escritoras que coadyuven en el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras en inglés.

Herramienta de aprendizaje	Habilidad	Estrategias	Estrategias
		lectura y escritura	cognitivas
Foros de discusión Correo Chat Lecciones	Lectura	Estrategias para la comprensión léxica Estrategias para la comprensión de la estructura	Estrategias de elaboración
	Escritura	Estrategias directas e indirectas	
Blogs / Wikis / Glosarios	Lectura	Estrategias para la comprensión léxica Estrategias para la comprensión de la estructura Identificación de la organización textual	Estrategias de elaboración

*Elaboración propia para esta investigación.

1.2. Plataformas virtuales y enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Estado del Arte

Ante la necesidad de formar estudiantes capaces de comunicarse y de autorregularse, se recurre a otras alternativas para abordar la enseñanza del idioma; una de éstas es el modelo *b-learning*, (modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial: Coaten, 2003; Marsh, 2003, en Bartolomé 2004) porque permite la incorporación de una plataforma virtual, lo que amplía las oportunidades para presentar los recursos de aprendizaje, vías de comunicación entre tutor-estudiante y estudiante-estudiante de una manera más flexible; permite a los alumnos formar parte activa de su proceso de aprendizaje porque selecciona los recursos formativos de

diferentes medios, de acuerdo a su situación personal y estilo de aprendizaje (Cabero, 2008).

Una plataforma virtual además permite a los alumnos tener una vivencia formativa con la visión de contextos mundiales globalizados, multiculturales e internacionales, porque a través de ésta los estudiantes tienen acceso a hipermedia (textos, imágenes, audio, video) con material actualizado de distintos países.

Utilizar una plataforma virtual permitirá que los alumnos estén expuestos a material interesante y significativo (actualizado y auténtico), lo que a su vez que les facilitará construir conocimiento y contribuir al desarrollo de las habilidades de la lengua.

Hasta ahora existen algunos ejemplos de la incorporación de una plataforma virtual en los cursos de idiomas. La Universidad de Cambridge conjuntamente con la Conferencia de Rectores Universitarios de Italia (CRUI, por sus siglas en italiano) lanzó un curso de inglés con la modalidad *b-learning* en las universidades italianas. El objetivo de este curso era que los alumnos alcanzaran el nivel B1 del marco de referencia europeo para las lenguas (Anexo A). El curso rebasó las expectativas y, como fue todo un éxito, se diseñaron dos cursos más para los estudiantes universitarios europeos.

El programa educativo de la Unión Europea, denominado Sócrates (1997) financia un proyecto para diseñar cursos con la modalidad *b-learning* para enseñanza del neerlandés, el estonio, el húngaro, el maltés y el esloveno como parte de su proyecto para promover el aprendizaje de los idiomas.

La Unión Europea, a través de su programa MINERVA también lanzó el proyecto COVCELL (*Cohort-Oriented Virtual Campus for Enhanced Language Learning*) que funcionó de 2005 a 2007 y en el que se creó un campus virtual en una plataforma Moodle para el aprendizaje de idioma. Hasta ahora, se desconocen los resultados de ese proyecto. La Universidad de Extremadura en España (Gómez, Hernández y Rico, 2010) también diseñó cursos de inglés con el apoyo de una plataforma Moodle para estudiantes universitarios. En este caso, los investigadores señalan que el uso de la plataforma Moodle incidió positivamente en el aprendizaje, pero sobre todo en la motivación de los alumnos. Asimismo, se convirtió en una herramienta clave para el

acceso del alumno tanto al material elaborado por el profesor como a los recursos contenidos en la red.

En España, desde 2005, la Universidad de Extremadura imparte cursos de inglés para propósitos específicos (inglés informático, en sistema de gestión en topografía, entre otros) en modalidad mixta apoyados por la plataforma Moodle.

En Colombia se ha iniciado el proceso para incorporar entornos virtuales para el aprendizaje de los idiomas. La Universidad de Antioquia y la Universidad Tecnológica Del Chocó están incursionando en el diseño de cursos en la plataforma Moodle además del departamento de lenguas de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Valle de Cali. En esta última institución se diseñaron y pilotearon dos cursos de inglés para estudiantes universitarios y, según reportan en la investigación (Verdugo, 2005), el material tuvo gran aceptación por parte de los alumnos y se concluyó que el material presentado en el aula virtual sirvió para complementar el curso en el aula. El estudio señala, además, que hubo un impacto positivo en el aprendizaje de inglés porque los estudiantes mejoraron sus habilidades comunicativas.

En Costa Rica, el ministerio de Educación Pública impulsó la creación de un laboratorio de idioma digital llamado CyberlabKids y CyberlabTeens que ofrece a los estudiantes y educadores de las instituciones educativas públicas del país nuevas oportunidades para ampliar y consolidar los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo costarricense.

Por lo que respecta a instituciones mexicanas, la UNAM a través del CELE diseñó varios cursos a distancia, principalmente de comprensión de lectura y escritura. Hasta ahora, no se conoce ninguna publicación sobre los resultados obtenidos en estos cursos a distancia.

La FES Acatlán incorporó el uso de una plataforma virtual en algunos de sus cursos de inglés de cuatro habilidades. En los primeros resultados divulgados sobre el impacto de la plataforma en esos cursos, se señala que los alumnos obtuvieron una mejor calificación.

La FES Zaragoza diseñó un curso a distancia de comprensión de lectura para estudiantes de ciencias de la salud. Según su informe, la mayoría de los alumnos ha aprobado el examen de comprensión de lectura, luego de haber tomado el curso a distancia. Sin embargo, al igual que en el estudio de la FES Acatlán, no se hace un análisis de las razones, ni tampoco se presentan comparaciones con estudiantes de los cursos presenciales.

Por su parte, la UAM Iztapalapa incorporó el uso de la plataforma Moodle en los cursos de inglés 1, 2 y 3. En el informe de la UAM, se señala que los primeros resultados demuestran que los alumnos que utilizan una plataforma virtual están más motivados que los que no la usan, y están expuestos más horas a la lengua meta por el tiempo dedicado a las actividades de la plataforma, que en su mayoría realizaron fuera del aula. Es decir, la plataforma contribuye a potenciar el trabajo fuera del aula.

La Universidad Veracruzana introdujo la modalidad mixta en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana en el periodo comprendido entre febrero y agosto de 2009 con un grupo piloto de estudiantes de inglés. En ese curso los alumnos tuvieron 50% de sesiones presenciales y 50% de trabajo virtual. Al concluir el curso, hubo una disminución en el índice de reprobación y de deserción. Según reporta esa institución educativa el uso de la tecnología fue un factor crucial en este modelo, porque motivó a los alumnos a permanecer en el curso.

La Secretaría de Educación Pública, el Consejo Británico y 32 universidades públicas mexicanas pusieron en marcha en 2006 el proyecto E4U (*English for Universities*), Inglés Virtual en tu Centro que es una plataforma web en la que estudiantes de distintas instituciones tienen acceso a cuatro tipos de cursos: inglés para negocios, para profesores, para ciencias de la salud y para el turismo. Este proyecto es una réplica de uno similar que existe en China, también auspiciado por el gobierno de ese país y el Consejo Británico.

Capítulo 2
Enseñanza del idioma inglés

CAPÍTULO 2

Enseñanza del idioma inglés

En este capítulo se revisan las teorías, métodos y enfoques de enseñanza del inglés. Primero se hace una revisión de las teorías de adquisición de la lengua materna desde la perspectiva conductista, la innatista y la interaccionista que sirvieron como punto de partida para las investigaciones en la adquisición de una segunda lengua (término que también abarca lengua extranjera). Asimismo, se revisan diferentes teorías de la adquisición de una segunda lengua y se abordan distintos métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras. Posteriormente, se presentan las teorías de comprensión de lectura, así como los distintos modelos de lectura. Finalmente, se analizan las teorías y los modelos de enseñanza de la escritura.

2.1. Teorías y métodos de enseñanza del inglés

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha sufrido transformaciones a lo largo de los años debido a las necesidades que el contexto social y los sujetos del momento plantean.

El interés por conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua ha orillado a diversos investigadores, principalmente estadounidenses y británicos, a indagar en el campo del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Estos estudios se han traducido en la formulación de diferentes teorías y enfoques sobre el aprendizaje del idioma.

Los investigadores de la adquisición de las segundas lenguas en un principio se centraron en analizar cómo se adquiere la primera lengua o lengua materna. Lingüistas y psicólogos que han estudiado la adquisición del lenguaje se han centrado en la fonología, morfología, sintaxis y habilidades comunicativas que los ayude a identificar y describir el sistema gramatical que los niños adquieren durante los primeros años de vida.

De estas investigaciones surgen diversas teorías de adquisición de la primera lengua o lengua materna, mismas que se presentan a continuación:

La perspectiva conductista. Para Skinner (1957) el lenguaje se aprende a través del modelo de aprendizaje operante que consta de tres componentes básicos: el estímulo discriminativo, respuesta y reforzador. Los conductistas sostienen que el lenguaje se adquiere como cualquier otra conducta y es conjunto de respuestas verbales adquiridas por condicionamiento.

Desde esta perspectiva, el adulto aprueba la aparición de nuevas palabras en el vocabulario del niño y la correcta pronunciación de éstas y corrige las que no son adecuadas. A medida que los bebés hacen sonidos los padres refuerzan los más parecidos al lenguaje por medio de sonrisas, abrazos, etcétera.

Para los conductistas, la imitación es otra herramienta que permite a los niños captar las oraciones complejas, y es a través de la imitación y el refuerzo que aprenden el lenguaje.

El empleo del lenguaje de los niños corresponde a la imitación de los adultos y por eso, desde la perspectiva conductista, el papel del adulto es importante porque es el que proporciona el aprendizaje al niño, con base en la respuesta de éste, utilizando premios y castigos.

La perspectiva innatista. Esta perspectiva sostiene que el cerebro humano está genéticamente predispuesto para el lenguaje. Chomsky (1959) sostiene que las estructuras mentales internas están en la base de nuestra capacidad para interpretar y generar lenguaje.

Según Chomsky, los humanos nacen con un dispositivo de adquisición del lenguaje. Este dispositivo permite a los sujetos combinar palabras en oraciones nuevas, gramaticalmente consistentes y comprender el significado de las palabras nuevas que escuchan.

Para Chomsky, este mecanismo es una gramática universal, un almacén incorporado de reglas que se aplican a todos los lenguajes humanos. Desde este punto

de vista, no se necesita que los padres enseñen a un niño las reglas gramaticales porque este mecanismo de adquisición del lenguaje asegura que se adquirirá rápida y tempranamente a pesar de su complejidad.

Esta posición sin embargo, no relaciona el lenguaje con el desarrollo cognitivo. El progreso lingüístico va precedido del progreso intelectual y no toma en cuenta que la función del lenguaje cambia con el desarrollo.

La teoría cognitiva. Esta teoría desarrollada por Piaget señala que la adquisición del lenguaje depende del desarrollo de la inteligencia. Piaget sostiene que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan por separado. La inteligencia se comienza a desarrollar desde el nacimiento, antes de que el niño hable y, por otro lado, el niño va aprendiendo a hablar de acuerdo con su desarrollo cognitivo.

El proceso de adquisición de lenguaje planteado por Piaget establece que primero se produce el habla egocéntrica que se extiende durante el periodo en que un niño no ha aprendido a hablar bien. Esto es hasta los 7 años. Después de esa edad se pasa a la etapa del habla social que es cuando el niño logra expresar sus pensamientos con más claridad y comunicarse socialmente.

La perspectiva interaccionista. Esta teoría propone que el lenguaje existe para comunicarse y que éste sólo puede aprenderse en el contexto de la interacción con adultos y niños más grandes. El deseo para interactuar con otros y un ambiente lingüística y socialmente rico, ayuda al niño a descubrir las funciones y regularidades del lenguaje.

Desde esta perspectiva, el medioambiente y la cultura en que el lenguaje se aprende es muy importante, porque la interacción social es lo que primero provee a los niños de un sentido de su propio comportamiento y de la manera en piensan sobre el mundo que los rodea.

La teoría interaccionista señala que el niño sufre una transformación continua debido a las experiencias que les son dadas por sus padres, sus maestros y el entorno en general, y estas experiencias le permiten tener un conocimiento previo. El niño

conoce el mundo a través de acciones, luego gracias al lenguaje y por último transforma las imágenes y las acciones en lenguaje.

La experiencia de la investigación de la primera lengua o lengua materna se utilizó como punto de partida para las investigaciones en la adquisición de segunda lengua (este término abarca también lengua extranjera). Estas coinciden en que la adquisición de una segunda lengua no es un fenómeno predecible ni uniforme. “No hay una sola forma en la que los aprendientes adquieren una segunda lengua” (Ellis, 1985).

La adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera se refiere a los procesos consciente e inconsciente por medio de los que se aprende un idioma distinto a la lengua madre en un contexto natural o de enseñanza. La investigación de la adquisición de la segunda lengua se ha centrado principalmente en el desarrollo de la fonología, léxico, gramática, conocimiento pragmático y morfosintaxis.

La investigación sobre la adquisición de una segunda lengua es un área en que aún hay mucho que explorar. Sin embargo, hay puntos en los que coinciden los investigadores, y se puede hablar de diez generalizaciones que son consistentes en la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua (Lightbown, 2000). Éstas son las siguientes:

1. Tanto adultos como adolescentes pueden adquirir una segunda lengua.
2. El estudiante crea un sistema de interlenguaje que con frecuencia se caracteriza por el mismo sistema de errores que tienen los niños cuando están aprendiendo su lengua materna, así como otros que parecen tener sus raíces en la lengua materna del estudiante.
3. No existe una secuencia predecible en la adquisición de las estructuras gramaticales de una segunda lengua en el sentido de que hay ciertas estructuras que se tienen que aprender primero para que otras se puedan integrar.
4. La práctica no hace la perfección. Esto se refiere a que la práctica de la lengua, o memorización no necesariamente favorece la comunicación.

5. Saber una regla gramatical no significa que el estudiante sea capaz de utilizarla en una comunicación interactiva.
6. La corrección explícita de errores de manera aislada no contribuyen a que se modifique el comportamiento lingüístico del estudiante. En este sentido, las investigaciones señalan que la evidencia parece sugerir que para que la corrección de errores sea efectiva, tiene que mantenerse por un periodo y debe enfocarse en alguna área que el estudiante sea capaz de asimilar.
7. Para la mayoría de los adultos la adquisición de la segunda lengua se frena antes de que haya adquirido pericia en el manejo de la lengua casi como nativo hablante.
8. Es imposible adquirir tal pericia de la lengua dedicándole una hora al día.
9. La tarea del estudiante es enorme porque el lenguaje es muy complejo.
10. La capacidad del estudiante para entender el idioma en un contexto significativo excede su habilidad de comprender el lenguaje descontextualizado y producir lenguaje de complejidad comparable.

El interés de estos estudios se traducirá en la formulación de diferentes teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, y es así que surgen el Modelo de Aculturación (Schumman, 1978, y Andersen, 1981), la Teoría de la Adaptación (H. Giles y J. Byrne, 1982), la Teoría del Discurso (Hatch, 1978), el Modelo del Monitor (Krashen, 1982), el Modelo de Competencia Variable (Ellis, 1984) y el de la Hipótesis Universal (Woode, 1980).

A finales de la década de 1970, Schumman (1978) y Andersen (1981), proponen el modelo de Aculturación que consiste, por un lado, en la incorporación de elementos de la nueva cultura y, por otro, en el reajuste de los patrones culturales del individuo o grupo, motivados ambos por la necesidad de reorientar sus pensamientos, sentimientos y formas de comunicación a las exigencias de las realidades externas.

La Aculturación, y por ende la adquisición de una segunda lengua, está determinada por el grado de la distancia social y psicológica entre el estudiante y ese idioma. La distancia social es el resultado de varios factores que afectan al estudiante

como miembro de un grupo social que está en contacto con el grupo de la lengua meta. En la experiencia que tengo como docente he podido observar como muchos estudiantes mexicanos no aprenden inglés por el rechazo a la cultura y a la forma de pensar, principalmente, de los estadounidenses.

Schumman (1978) menciona los diversos factores que determinan la distancia social y psicológica y explica que las variables sociales dominan, independientemente de si la situación de aprendizaje es buena o mala. Los factores psicológicos son afectivos por naturaleza y éstos son el *shock* del idioma, el *shock* cultural y la motivación. La distancia social y psicológica influye y determina la cantidad de contacto con la lengua meta que el estudiante experimenta, así como el grado de dominio de la lengua.

La Teoría de la Adaptación que se deriva de la investigación de Giles (1982) en los usos del intergrupo de la lengua de una comunidad multilingüe comparte ciertas premisas con el Modelo de Aculturación, pero también difiere de él. Ambos explican la adquisición de lenguas teniendo en cuenta la relación del grupo al que pertenece el educando y la comunidad lingüística de la lengua meta. La diferencia principal reside en los ajustes constantes, en la adaptación o la acomodación que el estudiante hace según la situación y la percepción que tiene del grupo cuya lengua aprende.

Tanto Giles como Gardner (1979) sostienen que la motivación es el factor determinante en el dominio de una segunda lengua. Consideran que el nivel de motivación es un reflejo de cómo el estudiante se define en términos étnicos y en esto influyen diversas variables, como la forma en la que se percibe en el grupo, las comparaciones interétnicas que hace y su vinculación lingüística con ese grupo, entre otras.

La Teoría del Discurso propuesta por Hatch (1978) considera que la comunicación es la esencia del conocimiento lingüístico y plantea que la adquisición de una segunda lengua sigue una ruta natural de desarrollo sintáctico, los hablantes nativos ajustan su discurso para negociar significados con los hablantes no nativos, las estrategias de conversación que se usan para negociar significado y el *input*.

Según esta teoría, el estudiante aprende la gramática de la segunda lengua en el mismo orden de la frecuencia del *input*, adquiere fórmulas y luego las analiza y construye las oraciones.

Para Krashen (1982) que propone la Teoría del Monitor, todos los alumnos recorren una misma ruta en el aprendizaje y éste surge como resultado del estudio consciente de las propiedades formales de cada sistema lingüístico, y todo estudiante posee el mecanismo para controlar y corregir su propia producción lingüística (estrategias metacognitivas).

Krashen señala que el proceso de adquisición de la lengua se produce cuando el alumno se ve expuesto a datos lingüísticos cuya dificultad no sobrepase excesivamente su nivel de competencia lingüística, asimismo la adquisición también se ve afectada por la motivación o el grado de ansiedad.

Ellis (1984) plantea el Modelo de Competencia Variable que explica que la forma en la que se aprende una lengua es la reflexión sobre la forma en cómo se usa ésta, y que el uso de la segunda lengua es variable y es resultado de cómo el estudiante utiliza las reglas para hacer un discurso planeado o no planeado.

La Teoría de la Hipótesis Universal (Cook, 1985; 1988, White, 1989) sostiene que hay leyes universales que determinan el aprendizaje de una segunda lengua, y explica que existen limitaciones sobre cómo se pueden utilizar los interlenguajes. Esta teoría comparte con la Teoría del Monitor (Krashen, 1977) una perspectiva nativista en la adquisición de lenguas. Es decir, explica la adquisición de lenguas mediante un carácter innato inherente al individuo. Partiendo de la premisa de que la adquisición de una lengua es un talento biológico innato, se considera que existe una gramática universal cuyos principios generales son innatos y aplicables a todas las lenguas.

Métodos de Enseñanza de una lengua extranjera. Durante muchas décadas y en un esfuerzo por tratar de integrar la teoría con la práctica, y de comprender los factores que impactan en el aprendizaje del idioma, la enseñanza de lenguas extranjeras ha tenido muchos cambios. Por muchos años, los métodos tradicionales, provenientes de la enseñanza de las lenguas clásicas dominaron la enseñanza de lenguas, pero en la

segunda mitad del siglo xx, estos métodos fueron reemplazados por otros. “Los enfoques y métodos a menudo se basan en el supuesto de que los procesos de enseñanza de segunda lengua han sido totalmente entendidos. “La mayoría de los libros escritos para la enseñanza de idiomas se diseñan asumiendo cómo la gente aprende una segunda lengua, muy pocos se basan en la investigación de una segunda lengua o han sido probados empíricamente” (Richards, 1986).

A principios del siglo xx, el Método de la Gramática y Traducción, conocido también como el Método Pruso estuvo en boga. Este método pretende el desarrollo de la competencia para la lectura y la interpretación de textos. La lengua materna se utiliza como vehículo para enseñar la segunda lengua. Una de sus premisas es que el estudio de una lengua extranjera es un buen ejercicio mental para los estudiantes, lo que les ayudará a desarrollar su mente. Se privilegia el aprendizaje de vocabulario y gramática.

La lectura y la escritura son las únicas habilidades que se promueven. La selección de vocabulario se hace con base en los textos que se utilizan y éste se enseña mediante listas en la lengua meta y en la lengua materna. La enseñanza de la segunda lengua se hace a través del análisis de las reglas gramaticales de los textos, y posteriormente con la traducción del texto. La enseñanza de la gramática se hace de manera deductiva. Es decir, se presentan las reglas gramaticales y se explican. La oración es la unidad básica de enseñanza y de la práctica de la lengua. La mayoría de la clase está dedicada a leer y traducir el texto, oración por oración. El papel del maestro es el de la autoridad y los estudiantes asumen un rol pasivo.

En la actualidad se observa que en algunas instituciones se utiliza este método con algunas adaptaciones, principalmente en los cursos de lectura de la educación superior. En muchas universidades aprobar el examen de comprensión de textos o traducción es un requisito indispensable para obtener el grado de licenciatura y posgrado y para ello ofrecen cursos en distintos idiomas que tiene ese objetivo. En esos cursos, el docente trabaja con una variedad de textos, generalmente orientados a la disciplina de los estudiantes, y, tras la explicación de un tema gramatical, les pide que lean y respondan algunas preguntas.

Hacia la mitad del siglo XIX, ante la creciente necesidad de comunicación entre los países europeos, se hizo necesario aprender otros idiomas para poderse comunicar tanto de manera oral como escrita. Surge entonces el llamado Movimiento Reformista en la enseñanza de las lenguas. Diversos especialistas en la enseñanza de los idiomas, plantean una variedad de métodos que no tuvieron éxito. Estos métodos se basaron principalmente en la observación de cómo se aprende la lengua materna y fueron conocidos como “Métodos Naturales”. Se hicieron diversos intentos de enseñar la segunda lengua como se enseña la lengua materna.

El francés Gouin (1831-1896) desarrolló un método que presentaba una serie de situaciones y temas como una forma de organizar y presentar el lenguaje. Ponía énfasis en la necesidad de que el idioma debía presentarse a través de distintos contextos para que al estudiante le fuera fácil entender. En esta época se privilegió el aprendizaje del habla.

Otros “naturalistas” como L. Sauveur (1826-1907) creían que era indispensable que la interacción se hiciera en la lengua meta y que no se recurriera a la lengua materna. El significado de las palabras o frases se tenía que hacer a través de la demostración. La clase no se utilizaba para explicar reglas gramaticales, sino que se promovía que los alumnos utilizaran la segunda lengua de una manera espontánea.

En este contexto surge el Método Directo, de origen europeo, ampliamente difundido en Estados Unidos por M. Berlitz, cuya premisa central es prohibir la traducción. El alumno tiene que comprender el significado de las expresiones lingüísticas sin traducir a su lengua nativa. Introduce el nuevo vocabulario a través de dibujos o mímica, incidiendo en la creación de un ámbito natural en el aula con el uso, aunque restringido, de la nueva lengua. Este método privilegia la producción oral y la comprensión auditiva. Este método ha sido empleado con éxito durante muchos años, sobre todo en escuelas privadas, donde los grupos son pequeños. El Método Directo sin embargo, logró captar la atención de maestros y especialistas en la enseñanza de las lenguas, y marcó el principio de la nueva era en la enseñanza de los idiomas.

A principios del siglo XX se vivió una nueva etapa en la que surgieron diversos métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras. Ante la necesidad de

capacitar rápidamente a los militares, surgió en Estados Unidos, durante la Segunda Guerra Mundial, el Método Audiolingual, que tiene su sustento teórico en el conductismo. El idioma se aprende básicamente a través de un proceso mecánico de formación de hábito. Los buenos hábitos se forman al dar una respuesta correcta y no al corregir errores.

Este método se expandió en otros ámbitos, se basa en la práctica de esquemas que consisten en la presentación al alumno, previo a toda explicación, de unos modelos que serán interiorizados por repetición. Este enfoque privilegia el discurso cotidiano, la capacidad de escucha y de habla. El grado de complejidad del discurso es graduado, y por eso a los principiantes se les enseñan formas simples. Este método se popularizó y fue adoptado por distintos institutos de enseñanza de idiomas. En México se utilizó en algunos institutos de enseñanzas de lenguas hasta entrada la década de 1980.

En la década de 1960, C. Gattegno introdujo su método del Silencio que sostiene que el idioma no puede considerarse como un resultado de la formación de hábitos sino más bien como una formación de reglas y promueve en el estudiante un papel activo sobre la adquisición de su propio conocimiento, porque es responsable de formular hipótesis para descubrir las reglas de la lengua meta. Desde el principio se trabajan las cuatro habilidades (comprensión lectora, auditiva, producción oral y escrita), se promueve la autonomía, y el objetivo es que los estudiantes utilicen el idioma para expresarse, expresar sus opiniones, percepciones y sentimientos.

Ante la necesidad de romper las barreras psicológicas, como el temor a aprender otro idioma, que impiden el aprendizaje de una lengua extranjera, surge el método Sugestopédico creado por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov; este método promueve el aprendizaje en un ambiente relajado y tiene como objetivo promover la comunicación. Se enseñan las cuatro habilidades, pero se privilegia la producción oral y el aprendizaje de vocabulario.

El método del Aprendizaje en Comunidad privilegia una aproximación a la persona en su conjunto sin separar el componente intelectual del sensorial. Los dos principios básicos de este método son: 1) docente y alumno tienen que hacer un compromiso de

confiar en ellos mismos y en el proceso de aprendizaje, 2) el aprendizaje es dinámico y creativo.

El método de la Respuesta Física Total que se volvió popular entre las décadas de 1970 y 1980, fue desarrollado por el psicólogo estadounidense James Asher, quien privilegia la comprensión auditiva. Este método es un ejemplo de los enfoques de enseñanza de lenguas llamados “enfoques de comprensión”, que inician con el desarrollo de la comprensión auditiva y luego siguen con otras habilidades de la lengua.

Éste es uno de los métodos preferidos para la educación preescolar que aún hoy se utiliza como una de las metodologías para la enseñanza de idiomas. Sin embargo, tiene sus limitaciones porque con este enfoque no se desarrollan todas las habilidades de la lengua y no se puede utilizar para enseñar a estudiantes intermedios ni avanzados. En este enfoque, el docente demuestra las acciones que quiere que el estudiante ejecute y aprenda. Posteriormente utiliza otro tipo de materiales como imágenes, objetos, muebles, etcétera.

Si bien, varios de los métodos anteriormente mencionados se siguen utilizando, los cambios en la sociedad y el contexto mundial, han impactado también en el campo de la enseñanza del inglés, y en las últimas décadas los enfoques de enseñanza de esta lengua han cambiado significativamente. Ahora se busca formar a estudiantes que sean capaces de comunicarse en distintos contextos multiculturales, y de diversas maneras (principalmente oral, escrita), se considera a los alumnos como agentes sociales, y no se enfatiza el aprendizaje aislado de la gramática y las funciones.

El objetivo primordial es que los alumnos sean competentes comunicativamente. Es decir, que los alumnos puedan utilizar el lenguaje de manera adecuada, según el contexto social, pero además que posean las habilidades para identificar las semejanzas y las diferencias que existen entre su propia cultura y la cultura que es objeto de estudio y que puedan hacer un análisis crítico de la misma así como autoreflexionar sobre su cultura (Byram y Hundi, 2003; Corbett, 2003; McKay, 2002; Pran, 2006; Wendel, 2006; Williams, 2005 en Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UAM, 2007).

De acuerdo con este enfoque, el acercamiento a la lengua extranjera se hace de modo global y no meramente secuencial; pretende acercar y conectar el mundo exterior

con la realidad del aula y promueve que el alumno se responsabilice de su propio aprendizaje.

Este enfoque comunicativo, que tiene su sustento teórico en el constructivismo, pretende capacitar al estudiante para una comunicación real —no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita— con otros hablantes de la lengua extranjera; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

El enfoque comunicativo surge a partir de nuevas propuestas didácticas de finales de la década de 1960. Lingüistas como Widdowson, Candlin, entre otros, plantearon que el objetivo del desarrollo de la lengua extranjera debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no únicamente la competencia lingüística.

Esta nueva concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras concibe que la comunicación es un proceso que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre interlocutores concretos, en una situación concreta y, por consiguiente, es necesario que el estudiante, además de saber las formas lingüísticas, el significado y las funciones, conozca las diferentes maneras en que puede utilizar una función, según el contexto y los roles de los interlocutores. Además, tiene que ser capaz de negociar el significado con sus interlocutores. No debe sólo aprender a hablar “gramaticalmente” sino a hablar coherentemente en una situación.

A esto se suma la necesidad de incorporar el elemento cultural en el aprendizaje de la lengua extranjera porque “es imposible disociar la educación de una lengua de las culturas de los pueblos que hablan dicha lengua” (Kramsch, 1998).

Para alcanzar este propósito, la enseñanza debe enfocarse en promover tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí mismo. Por ejemplo, para leer un itinerario y saber qué vuelos hay entre un lugar y otro, y no únicamente responder las preguntas de un libro de texto.

Para poder alcanzar la competencia comunicativa se hace indispensable que la práctica de la lengua extranjera rebase el ámbito del salón de clases y brinde a los estudiantes la oportunidad para que utilicen sus conocimientos en contextos

multilingües y multiculturales reales, propiciando así un encauzamiento exitoso hacia un perfeccionamiento del idioma a lo largo de la vida (Phipps y González 2006: 108-130 en Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UAM Iztapalapa, 2007).

En la década de 1990, surgió la propuesta de enseñar las lenguas extranjeras con una aproximación léxica. El enfoque léxico de Lewis (1993) propone el uso de combinaciones de palabras para enseñar no sólo el vocabulario de una lengua, sino también, y de forma indirecta, sus reglas gramaticales. La unidad fundamental de este método son los bloques prefabricados de léxico que los estudiantes memorizan sin analizarlos. Sin embargo, conforme el alumno avanza en el estudio de la lengua, de manera inconsciente empieza a sacar conclusiones acerca de la sintaxis de la lengua meta. Sin embargo este enfoque no ha sido ampliamente acogido por muchos docentes porque consideran que aprender bloques prefabricados de léxico no es suficiente para poder formar alumnos que se comuniquen eficientemente en la lengua meta.

También en esa década surgió la propuesta del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. El término AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, CLIL por sus siglas en inglés) fue acuñado en 1994 en Europa y cobró importancia en la década de 1990 ante las necesidades de aprender varias lenguas extranjeras impuestas por la globalización. CLIL o AICLE, es un término paraguas que abarca a otros enfoques de enseñanza como el de inmersión total, educación bilingüe, educación multilingüe.

El enfoque CLIL o AICLE hace referencia a “las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera” (Marsh, 1994). Es decir, materias como historia, geografía, ciencias naturales, etc. se enseñan en una lengua extranjera y el énfasis de este enfoque es la de resolución de problemas y realizar diversas tareas con la lengua meta.

En este enfoque los profesores de lengua juegan un papel importante porque además de enseñar la lengua, apoyan al docente de otras materias ayudando a los alumnos a aprender la lengua y a reforzar los conocimientos de dichas materias.

En la búsqueda por encontrar alternativas para enseñar las lenguas extranjeras de una manera eficiente surge también en la década de 1990, el enfoque CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach [Enfoque cognitivo-académico de aprendizaje de lenguas], propuesto por Chamot y O'Malley (1994), que es un modelo instruccional que fue desarrollado para responder a las necesidades de los estudiantes que aprenden inglés como segunda lengua en las escuelas de Estados Unidos.

Este enfoque tiene un marco teórico basado en el modelo de aprendizaje cognitivo-social. El aprendizaje es visto como un proceso mental activo y estratégico que implica el desarrollo de estrategias de pensamiento de alto orden y no sólo de la memoria. El contexto social y la interacción son indispensables y los estudiantes aprenden el nuevo contenido relacionándolo con sus conocimientos previos. En este enfoque, a diferencia de los otros, las estrategias de aprendizaje se enseñan explícitamente. En este enfoque se fundamenta el modelo instruccional propuesto en este trabajo, aunque con algunas modificaciones.

A continuación se presenta una tabla con las semejanzas y diferencias:

Tabla 3. Distinción entre el modelo instruccional diseñado para esta investigación y CALLA

MAMLEI (Modelo de Aprendizaje mediado por Moodle para la Comprensión de Lectura y Composición Escrita en inglés)	CALLA
<p>1. Se presenta el lenguaje en contexto a través de una lectura. Se activa el conocimiento previo sobre el tema a tratar.</p> <p>2. Se presenta la tarea a realizar con la lectura. En este momento se revisan las estrategias adecuadas para realizar esa tarea.</p> <p>3. Se presenta la tarea de escritura vinculada a la lectura. Se revisa la o las estrategias adecuadas para realizar la tarea. Se realiza la tarea.</p> <p>4. Se evalúan los resultados de la tarea en sí misma, y el uso de estrategias. Se plantean formas para mejorar el desempeño de la tarea o tareas.</p>	<p>1. Se activa el conocimiento sobre el uso de estrategias.</p> <p>2. Se presenta la tarea a realizar vinculada a la lengua. Se discute sobre las estrategias para realizar la tarea.</p> <p>3. Se evalúa el uso de estrategias</p>

Hoy en día, son muchos los enfoques que se utilizan para enseñar inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Sin embargo, no en todos los casos estos métodos o enfoques son adecuados porque no cumplen con el objetivo de que los alumnos se puedan comunicar.

Los métodos y enfoques diseñados antes de la década de 1970, como el Audiolingual, Sugestopedia, Directo, Método del Silencio, no promueven la comunicación, sino que se basan en el aprendizaje de palabras, funciones y diálogos que no permiten a los alumnos desarrollar la competencia comunicativa.

Los enfoques desarrollados después de esa década, como el método comunicativo y el Basado en Tareas, promueven la competencia comunicativa que se entiende como la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. Es decir, la competencia comunicativa se relaciona con saber “cuando hablar, cuándo no, y de qué hablar” (Hymes, 1971).

Por lo arriba mencionado, es importante que la enseñanza del inglés se haga desde un enfoque que promueva la comunicación y fomente el desarrollo de las habilidades (escuchar, hablar, escribir y leer) y de los sistemas del lenguaje (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático).

El reto en la enseñanza de inglés es que los estudiantes aprendan a utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento, expresarlo, analizar y resolver problemas, así como acceder a las diferentes expresiones culturales del pasado y presente, para satisfacer necesidades de comunicación. Con este planteamiento, se hace necesario que la enseñanza se aborde desde un paradigma o paradigmas educativos que promuevan el desarrollo de alumnos autónomos que sepan aprender y pensar, para que puedan desarrollar todas sus potencialidades.

Es en este contexto el aprendizaje autorregulado del que habla Pintrich (citado por Núñez 2006) cobra importancia, pues el aprendizaje debe entenderse como la capacidad de la persona para dirigir su propia conducta, formular o asumir metas, proyectar su actuación, observarla y evaluarla. Concibe al sujeto como activo, independiente, crítico y reflexivo, protagonista de su propio aprendizaje.

Además, el desarrollo de estrategias se considera indispensable para el aprendizaje de una segunda lengua. Hay algunas investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje y el uso de distintos tipos de estrategias de una segunda lengua que demuestran que existen diferencias entre aprendientes eficaces y no eficaces (Jones, 1987, en Nunan 1999). Según estos estudios los aprendientes eficaces son conscientes

de los procesos que subyacen su propio aprendizaje y buscan hacer un uso apropiado de las estrategias de aprendizaje para controlar el suyo propio.

Nunan (1991) a través de algunas investigaciones encontró que una de las características de un “buen estudiante de lenguas” es su habilidad para reflexionar sobre el proceso que subyace a su propio aprendizaje y articularlo.

O'Malley y Chamot (1990) también encontraron que los estudiantes más eficaces difieren de los menos eficaces por el uso de estrategias. Según reportan en sus investigaciones, los aprendientes que utilizan distintos tipos de estrategias, con mayor frecuencia, son mucho más eficaces que los que no lo hacen.

Algunas investigaciones en el aula, han demostrado que las estrategias de estrategias de aprendizaje se entienden mejor cuando se enseñan explícitamente, y los alumnos entienden para qué les sirve cada una de ellas y cuándo las pueden utilizar (Oxford, 1992).

En un intento por diferenciar los distintos tipos de estrategias de los estudiantes de lenguas, Oxford (1992) hace una clasificación de las estrategias. En esta clasificación se diferencian las estrategias de aprendizaje que están orientadas a que los alumnos desarrollen las habilidades de la lectura y de la escritura, y las que están orientadas a que los alumnos practiquen el lenguaje oral.

Después de haber reflexionado sobre la importancia del aprendizaje y el uso de estrategias, y haber analizado algunas de las teorías y métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, se hizo necesario revisar los modelos teóricos de la comprensión de lectura y expresión escrita, debido a que ninguno de los enfoques arriba mencionados sustentan en un marco teórico la enseñanza de la lectura y escritura.

2.2. Teorías de comprensión de la lectura

Leer no es simplemente analizar la grafía, leer es comprender y para ello se necesitan desarrollar varios procesos cognitivos como anticipar lo que dirá el texto, aportar nuestros conocimientos previos, elaborar hipótesis y verificarlas, entre otros. Aprender a leer implica además de desarrollar los procesos cognitivos, adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso (Cassany, 2006).

Leer es un proceso interactivo entre el lector y el texto, mediante el cual el lector busca obtener una información pertinente para los objetivos que guían su lectura. Desde esta perspectiva, la lectura entonces implica la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto (Solé, 1992).

Leer es un proceso receptivo de lenguaje. Es un proceso psicolingüístico (Goodman, 1966) que comienza con una representación lingüística superficial codificada por el escritor y termina con el significado que el lector le atribuye. Por lo tanto, en lectura existe una interacción esencial entre el lenguaje y los pensamientos. El escritor codifica pensamientos como lenguaje y el lector decodifica el lenguaje en pensamientos. Es decir, leer no significa únicamente entender las reglas del idioma, sino desarrollar las habilidades cognitivas que le permitan comprender como aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etcétera.

Leer además implica comprender el discurso. Para la orientación sociocultural, leer no es únicamente un proceso que se realiza con unidades lingüísticas y capacidades mentales, sino también es una práctica cultural insertada en una comunidad que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Es decir, aprender a leer requiere conocer las particularidades de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que comprender los aspectos y valores culturales de una determinada comunidad (Cassany, 2006).

Cada día es más común leer en varios idiomas para leer información en internet, planificar un viaje, comunicarse con personas de países extranjeros, etc. La necesidad

de acceder a materiales originales, escritos en la lengua de origen y no traducidos ha orillado a muchas personas a aprender idiomas para poder comprender los textos porque para entenderlos no basta con tener conocimientos lingüísticos o contar con una traducción, porque ésta no permite entender un discurso elaborado desde otra cultura, desde una forma de razonar diferente (Cassany, 2006).

Leer un texto escrito por un autor que comparte la misma cultura con el lector (lectura intracultural) no plantea los mismos retos para el lector porque ambos pertenecen a una misma cultura, comparten una historia, referentes, tradiciones y un marco geográfico. Lo que el autor dice los lectores lo interpretan fácilmente a partir de lo que saben y conocen (Cassany, 2006). Por ejemplo, la expresión mexicana “un momentito”, un anglosajón, entenderá que la acción se realizará casi de inmediato, pero para un mexicano, significa dentro de un rato (quizá horas).

En cambio, en la lectura intercultural cuando el escritor y el lector provienen de distintas culturas que no comparten la misma historia, referentes, tradiciones, valores y marco geográfico, es necesario que el lector entienda algunos de estos aspectos, porque de otra manera puede malinterpretar o entender el texto de manera superficial (Cassany, 2006).

Por eso es necesario abordar la enseñanza de las lenguas extranjeras también desde una perspectiva sociocultural. La enseñanza en el salón de clases no se concentra únicamente en la enseñanza del vocabulario, de gramática, sino que abarca la exposición de los valores sociales de la otra cultura (Holmes, 1992).

Para leer en la lengua materna o en una lengua extranjera los lectores tienen que hacer uso de habilidades y estrategias, además de sus conocimientos previos. Sin embargo, es inexacto decir que la lectura en lengua materna y extranjera es igual (Cassany, 2006). Cuando uno lee en lengua materna ha automatizado varios procesos lingüísticos (reconocimiento visual de la grafía, procesamiento sintáctico) que permite concentrar la memoria de trabajo en la elaboración de inferencias y en la construcción de significado. Cuando se lee en un idioma extranjero no se tiene familiaridad con el léxico y la sintaxis y se ocupa parte de la memoria en estas tareas. La elaboración de

inferencias dispone de menos recursos cognitivos. La lectura también varía según la distancia cultural que haya entre nuestra cultura y el discurso que leemos.

Hoy en día, leer implica también desarrollar la multilectura o multiliteracidad. El desarrollo de las TIC y la rápida expansión de internet requiere usar otros idiomas, comprender otras culturas, distinguir retóricas y géneros discursivos, además de hacer uso de recursos cognitivos y metacognitivos de la lectura (Cassany, 2006).

En resumen, se puede decir que la lectura es una de las principales herramientas de la mente para ordenar, organizar, jerarquizar, relacionar y ponderar la información a la que se accede mediante la letra impresa.

Desde hace varias décadas, diferentes disciplinas científicas y humanísticas (la psicología, la lingüística, la didáctica, etc.) se han acercado al fenómeno de la comprensión lectora. En la psicología de la lectura existen hoy tres modelos teóricos que tratan de explicar este acto. Son los modelos ascendentes, los descendentes y los interactivos.

2.3 Algunos modelos de lectura

2.3.1 Modelos ascendentes de lectura

En las década de 1960 y 1970 surgen los modelos ascendentes de lectura que la conciben como la reconstrucción del significado de contenido del texto a partir del análisis, reconocimiento y decodificación de las palabras, frases y enunciados, y que resaltan la importancia del conocimiento lingüístico para la comprensión.

Según este modelo, la comprensión se da a partir de un proceso secuencial y jerárquico que empieza en la grafía y sube hacia la letra, palabra, frase, párrafo y texto en un proceso ascendente. La importancia la tiene el texto, y no el lector ni sus conocimientos previos y el proceso no se tiene en cuenta, únicamente el resultado final.

Con los años, sin embargo, se comprobó que decodificar no era suficiente para comprender el texto. Algunos modelos con este tipo de procesamiento son:

2.3.1.1 Modelo de Gough (1972)

Gough (1972) propone el modelo dirigido por datos que establece que el sujeto debe reconocer todas las letras en el texto antes de aplicarles un significado especial; el texto debe ser analizado como una unidad, hasta encontrar su significado; la lectura es un proceso serial que se da paso a paso, nivel por nivel porque se da a partir de pequeñas unidades léxicas (letras y palabras), mismas que se analizan y gradualmente se integran a las unidades subsecuentes (frases y oraciones) hasta que el texto adquiere sentido. Según Gough, cuando el lector reconoce las palabras, éste las almacena en la memoria primaria, y luego estas palabras almacenadas se procesan y el lector aplica reglas sintácticas y semánticas.

2.3.1.2 Modelo de Laberge y Samuels (1974)

Según este modelo el lector primero decodifica y luego desvía su atención hacia la comprensión hasta que automatiza los procesos de decodificación. Las características principales de este modelo son la automaticidad y la atención. Para Samuels y Laberge, el lector no puede hacer varias tareas a la vez, hasta que no las automatice.

2.3.2 Modelos descendentes de lectura

Para los modelos llamados *top-down* la comprensión de lectura es un proceso secuencial y jerárquico, que comienza en el lector y baja hacia el texto, el párrafo, la frase, la palabra, la letra y la grafía. Los conocimientos previos del lector son más importantes que el texto. Estos modelos dan una gran importancia a los procesos de alto nivel (de comprensión) que influyen en los de bajo nivel. Algunos modelos con este tipo de procesamiento son:

2.3.2.1 Modelo de Goodman (1972)

Goodman (1976) propone el modelo de lectura dirigida por conceptos. En lugar de concebir la lectura como un análisis del texto secuencial, letra a letra y palabra a palabra, para obtener significado, plantea que las expectativas de los lectores sobre un texto y su conocimiento previo determinan el proceso de comprensión.

Desde la perspectiva psicolingüística de la lectura, los lectores eficientes pueden predecir sobre el contenido de una lectura. Junto con algunas claves del texto, conocimiento y experiencia los lectores desarrollan expectativas sobre lo que van a leer. Entonces, el lector eficiente lee rápidamente para confirmar o refutar sus predicciones. Si sus hipótesis se confirman, el lector continúa con una gran información sobre el tema, si no se confirman, éste vuelve a leer el texto de una manera más cuidadosa. La construcción del significado de un texto requiere que el lector procese de manera casi paralela diferentes tipos de información: conceptual, perceptual y lingüística.

2.3.2.1 Modelo de Smith (1982)

Para Smith existen dos tipos de información: una visual que se refiere a lo impreso y una no visual que son las categorías y reglas que están en la memoria y que permiten leer rápidamente y con facilidad. Según este modelo, el lector experto no necesita parar por la información gráfica para acceder al significado.

2.3.3 Modelos interactivos de lectura

Los enfoques interactivos de lectura se han centrado en dos conceptos de interacción. En primer lugar está la interacción de dos tipos de *habilidades cognitivas*, que Grabe (1991) define como identificación e interpretación. Aparentemente los lectores eficientes utilizan estrategias de bajo nivel (*lower level skills*) que les permiten leer rápido y automáticamente reconocer las palabras, y probablemente las formas gramaticales, mientras que las estrategias de alto nivel (*higher level skills*) les permiten comprender e interpretar. Las estrategias de bajo nivel implican un proceso inconsciente rápido y preciso, es decir automático. En los enfoques modernos de lectura, el significado se crea a través de la interacción entre el lector y el texto.

Algunos modelos con este tipo de procesamiento son:

2.3.3.1 Modelo de Rumelhart

Para Rumelhart (1977) en la lectura no se da un procesamiento de tipo lineal sino paralelo. La información del texto se relaciona con los esquemas a los que él llama

“bloques constituyentes de la cognición”. Esta información se extrae de los rasgos gráficos más importantes que están en el centro de mensajes y que se organizan por reglas sintácticas, semánticas y ortográficas. Antes de que la información llegue a ese centro de mensajes, la información se analiza en el almacén de información visual donde llega después de ser reconocida y procesada en el texto como información gráfica (Mayor, 1991 cit. por Jiménez, 2004).

2.3.3.1 Modelo de Kintsch y Van Dyke

Es la ampliación del modelo de Kintsch (1974) que se centraba en los procesos de comprensión. Según este modelo, para comprender es necesario tener esquemas flexibles y guiados por reglas. Estos esquemas parten de la experiencia y los conocimientos previos del lector y son los que ayudan a situarlo en el texto. El lector juega un papel activo tanto en la comprensión como en la interpretación del texto.

Las investigaciones en el campo de la lectura, además de describir la interacción entre el lector y el texto, han diseñado varios modelos para explicar lo que sucede cuando la gente lee. Si bien estos modelos se refieren a la lengua materna, lingüistas especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras han explorado las similitudes y diferencias entre leer en la lengua materna y leer en una lengua extranjera.

2.4 La lectura en una lengua extranjera

El impacto de la teoría psicolingüística de Goodman en la enseñanza de la lectura propició que algunos investigadores vincularan esta teoría con la lectura en una lengua extranjera. Clarke (1970), Mackay y Mountford (1979) y Widdowson (1978,1983) empezaron a concebir al lector como un procesador activo de información que predice mientras comprende parte del texto.

Posteriormente, Coady (1979) elaboró un modelo básico psicolingüístico de lectura en una segunda lengua en el que puntualiza que el conocimiento previo del lector

interactúa con las habilidades conceptuales y estrategias de proceso para producir la comprensión.

David Eskey (1986) puntualiza que el lector de una lengua extranjera es casi por definición un lector en desarrollo con limitaciones, porque leer eficientemente en una lengua extranjera requiere de conocer las formas gramaticales y el léxico, y propone el uso de los modelos interactivos, aunque afirma que, hasta ahora, ningún modelo de lectura puede determinar la mezcla de habilidades y estrategias que los lectores en una lengua extranjera emplean.

Después de haber revisado diversos modelos teóricos de la lectura, para este trabajo se decidió adoptar el modelo de lectura construcción-integración de Kintsch y Van Dijk (1978) que explica cómo los lectores procesan la información del texto.

2.5 Modelo de Kintsch y Van Dijk (1978)

Este modelo se centra en el procesamiento del discurso (la comprensión de las ideas o temas principales del texto) y en cómo se forma el significado, a medida que los lectores avanzan en el texto.

El significado básico de las oraciones se representa por proposiciones (una oración puede contener varias proposiciones simples). Las proposiciones pueden ser simples o complejas. Éstas últimas consisten en varias proposiciones simples que están relacionadas con un significado central. Las proposiciones complejas incluyen características como la categoría (si la proposición representa una acción, hecho o estado), modificadores y circunstancias (tiempo y espacio).

Una distinción clave en este modelo es la microestructura y la macroestructura. La microestructura de un texto consiste en una serie de proposiciones generadas a partir de la información oración-a-oración en el texto, además de la información del lector de su memoria a largo plazo (conocimiento previo).

La microestructura está compuesta por las proposiciones del texto, relacionadas entre sí por el hecho de compartir elementos comunes. Según Kintsch, los lectores

relacionan de forma automática las proposiciones que comparten elementos o están una dentro de otra. Una microestructura se compone a partir de proposiciones básicas del texto. La repetición del vocabulario, las inferencias y las limitaciones de la memoria de trabajo desempeñan un papel importante a la hora de determinar la microestructura que construye el lector.

En la experiencia que tengo como docente, he podido observar que la repetición de las palabras en un texto es uno de los aspectos que contribuyen a que un lector novato las identifique como elementos indispensables para la comprensión del texto y trate de inferir la palabra en contexto o busque el significado de éstas en un diccionario.

Al mismo tiempo que el lector construye la microestructura también lo hace con la macroestructura, que corresponde al significado general del texto. La macroestructura es jerárquica y representa la estructura global del texto.

Sin embargo, esto no necesariamente se da en todos los casos. En mi práctica docente, he podido corroborar que los lectores novatos en una lengua extranjera, no construyen simultáneamente la microestructura y la macroestructura. Primero, construyen esta última y hacen inferencias sobre el texto, y luego construyen la microestructura.

La macroestructura puede estar determinada por el texto (por ejemplo, por encabezados y apartados), pero a menudo necesita ser inferida por el lector. La macroestructura combina el conocimiento y las inferencias del individuo, con la microestructura del texto. En esencia, los elementos macroestructurales son las *ideas principales*, proposiciones abstractas de la microestructura.

Fuera de este proceso, los lectores forman dos tipos distintos de representaciones. La primera, llamada texto base, es el texto en la forma en que lo pretendía el autor. Las representaciones del texto base, normalmente, son bastante fieles al texto presentado.

En mi experiencia docente en la enseñanza del inglés, he podido atestiguar que la única manera en que el lector pueda formar los dos tipos de representaciones del texto base, es cuando éste conoce y entiende determinado número de palabras y maneja estrategias de lectura como las estrategias para la comprensión léxica y las de la estructura.

Según el modelo de Kintsch y Van Dijk, el proceso de comprensión consiste en dos fases, una de construcción y otra de integración. En la fase de construcción las proposiciones y conceptos de los lectores, activan automáticamente una red de asociaciones e inferencias sencillas. Los elementos de la red (por ejemplo palabras y preposiciones) se conectan a distintos niveles de fuerza. En esta fase, todas las asociaciones —relevantes e irrelevantes— son creadas por procesos automáticos ajenos al contexto. El resultado es una red de conexiones compuestas por elementos que tienen diversas fuerzas de asociación.

En la fase de integración se produce una disminución de las asociaciones que no encajan en la estructura general del texto. A medida que el lector recoge nuevas frases y oraciones, la red de proposiciones se activa y reactiva, empieza a estabilizarse. Los nodos proposicionales, relacionados con el significado de lo que se está leyendo, siguen activándose y se hacen cada vez más fuertes, mientras que los no relacionados, con el significado del texto no se activan y se desechan. Por eso, al final, lo que el texto significa para el lector está representado por una red de nodos altamente activados que se ha formado a través de múltiples ciclos.

Esto se cumple únicamente si el lector tiene un conocimiento suficiente de palabras, así como de la estructura gramatical del idioma, particularmente en la identificación y comprensión de los elementos lingüísticos que permiten la coherencia de un texto. Esto se puede lograr si el alumno detecta rasgos lingüísticos del *input*, compara los rasgos detectados con su conocimiento lingüístico actual, los integra en el sistema de interlengua por medio de la formulación de nuevas hipótesis, es decir los reestructura (Ellis, 1997).

El modelo de Kintsch predice que los lectores tardarán más en leer los textos proposicionalmente complejos que los que contienen menos proposiciones, aunque el tamaño del texto sea el mismo. Otra predicción, basada en las suposiciones acerca de las proposiciones y su importancia, es que el recuerdo de las proposiciones de orden superior en la microestructura, y de lo esencial, será mejor que el recuerdo de la información de orden inferior.

Con relación a lo inmediatamente anterior, para medir la facilidad de los textos en inglés se utilizan dos fórmulas: Flesch Reading Ease (FRE) y la Flesch-Kincaid Grade Level (FK). Ésta última que es la más utilizada por educadores y toma en cuenta el número de palabras por oraciones y el número de sílabas por palabra. Las calificaciones de facilidad de lectura dan información sobre cuántos años de educación se necesita para poder leer el texto calificado.

El uso de estas escalas es importante cuando se trata de elegir textos para lectores en lengua extranjera porque será prácticamente imposible que un lector novato entienda un texto demasiado complejo. Según Kintsch se da una “zona de aprendibilidad” cuando el texto se encuentra al nivel adecuado de dificultad. Los textos demasiado difíciles no proporcionan la coincidencia necesaria entre la información del texto y el conocimiento del estudiante para obtener activación necesaria; los textos demasiado sencillos no estimulan el aprendizaje, puesto que no activan nada nuevo.

Según este modelo, la representación general del texto (su significado) resulta de múltiples huellas del recuerdo, de las sucesivas oraciones conectadas a las estructuras del conocimiento previo del individuo, que describen factiblemente un proceso en el que significado se construye a partir de la estructura básica del texto, la estructura de lo que la persona sabe y las inferencias que conectan ambas.

Los lectores novatos en lengua extranjera hacen inferencias a partir del título del texto y luego del tipo de texto. Si conocen sobre el tema, entonces les resultará más sencillo leer el texto, porque lo harán a partir de sus conocimientos previos y de sus inferencias.

El modelo de Kintsch nos ayuda a ver con mayor claridad la manera en que los lectores, quizá, construyen representaciones únicas de significados, a partir de lo que ya saben, de las estrategias elegidas (estrategias para la comprensión léxica como la identificación de sistema verbal, palabras clave, significado de palabras en contexto; y estrategias para la comprensión de la estructura como identificación de puntuación, conectores y localización de tema general, ideas principales, idea central e información relevante) y de los textos con que se encuentran. También evoca que el conocimiento construido puede adoptar varias formas, dependiendo del objetivo del lector y

puntualiza que existe un tipo de conocimiento básico, pero vital, que se construye extensivamente a través de la lectura: el conocimiento de las palabras.

En resumen, el modelo de Kintsch y Van Dijk propone un análisis de la información a través de proposiciones, que son unidades de pensamiento que contienen una relación o atributo y un argumento, pudiéndose utilizar las palabras conceptos, bien como argumentos, bien como predicados, siendo la función del léxico describir qué tipo de combinaciones son posibles.

El modelo está conformado por cuatro elementos: *a)* la microestructura, que es la base del texto, la estructura superficial del texto; *b)* la macroestructura, que es la representación semántica del significado global del texto; *c)* las macrorreglas que permiten al lector reducir la información del texto expresando los mismos hechos, situaciones o mensajes de una manera más global o general; y *d)* la superestructura que se refiere a la estructura del texto, a la forma en el que el lector organiza y presenta sus ideas de manera escrita.

2.6 *Análisis de la microestructura y macroestructura*

Según García Jurado (2009), para realizar el análisis de la microestructura y de la macroestructura, es posible desglosarlas en sus elementos. Habrá que identificar dentro del texto cada elemento y evaluarlo. En seguida se revisa cada uno de estos elementos.

2.6.1 *Microestructura*

- Identificación de la distribución oracional: oraciones simples, oraciones complejas, oración tópico, detalles de apoyo, conectores.
- Identificación de elementos de cohesión: referencias endofóricas: anafóricas que ocurren al interior del texto cuando un término alude a otro ya mencionado con anterioridad y catafóricas cuando en el interior de un texto se establece una referencia prospectiva; es decir, cuando el sentido de un término depende de otro que aparece posteriormente. Los conectivos o conectores, relaciones conjuntivas

o expresiones de transición que sirven para establecer relaciones lógicas entre las oraciones de un texto, así como los signos de puntuación.

- Identificación de palabras clave: palabras que se repiten y son esenciales para comprender el texto.
- Interpretación de elementos de coherencia: lineal o local que es la que se mantiene entre las proposiciones expresadas por oraciones o secuencias de oraciones conectadas por medio de relaciones semánticas; global que está determinada por las macroestructuras textuales y que caracterizan al texto como una totalidad; y pragmática que se da en la adecuación permanente entre el texto y el contexto (las condiciones específicas de los interlocutores, la intención comunicativa, el tiempo, el lugar).
- Identificación de la oración tópico: la oración principal del texto.

2.6.2 Macroestructura

- Identificación de la idea principal del texto
- Síntesis de información
- Ordenamiento de información
- Identificación de la organización textual
- Identificación del tipo de texto

2.7 Desarrollo de las estrategias de lectura

Diversos autores han hecho estudios para comparar los procesos de la comprensión de lectura en lengua materna y en lengua extranjera, así como las estrategias que los lectores utilizan. Hasta ahora han obtenido conclusiones generales que no se pueden aplicar a todos los casos específicos. Block (1986) afirma que las estrategias de lectura que utilizan quienes desean aprender inglés son las mismas que las empleadas por los nativos. Según él, aquellos que están en el proceso de aprendizaje del inglés aplican al texto las estrategias que utilizan al leer un texto en su primera lengua, entonces hay una

relación proporcional entre la capacidad de aprendizaje del idioma extranjero y el uso eficaz de estrategias.

Sin embargo, para Devitt (1997) esta relación entre uso de estrategias efectivas y nivel de competencia en la segunda lengua no es decisiva cuando el nivel de competencia lingüística en la lengua meta es mínimo (citado en Fernández y Montero, 2005). Es decir, se asume que siempre que el individuo cuente con un nivel elevado o aceptable del inglés, será posible que se transfieran las estrategias de lectura del primer idioma al segundo o extranjero.

A pesar de estas diferencias de opinión, los autores coinciden en que los lectores necesitan hacer uso de diversas estrategias de lecturas, cognitivas y metacognitivas para poder comprender el texto, y que es necesario enseñarlas porque permitirán al lector construir una interpretación del texto y lo harán con conciencia de lo que entiende y lo que no entiende.

Para Díaz Barriga (2010) son varias las competencias que debe poseer un lector cuando lee para aprender. Necesita hacer uso del conocimiento previo pertinente al texto, el uso flexible de estrategias de lectura, según de la demanda de que se trate, el conocimiento y el uso del género y la estructura de los textos, además de la capacidad para autorregularse cuando se lee.

Recientes investigaciones sobre la lectura y la escritura señalan que se encuentran en continua transformación (Eagleton, 1999). Para este autor, la lectura y la escritura adoptarán nuevas formas debido a que los textos se combinan con recursos de multimedia y con información más compleja, lo que requiere el desarrollo de nuevas estrategias (leer a más velocidad, seleccionar y discriminar información), que no reemplazarán a las estrategias de lectura y escritura sino que las complementarán.

Para los fines de este trabajo se han identificado diversas estrategias de lectura y cognitivas que el alumno necesita desarrollar para comprender un texto. Entendiéndose como estrategia “las actividades u operaciones mentales seleccionadas por un sujeto para facilitar la adquisición del conocimiento” (Beltrán, 1998: 205, citado en Fernández Montero, 2005). Por ello, en el próximo apartado se hace una presentación de lo que son las estrategias cognitivas y metacognitivas, desde la psicología cognitiva.

2.8 Estrategias cognitivas y metacognitivas

Las estrategias cognitivas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje que el aprendiz utiliza de manera consciente o preconscious para realizar una determinada tarea mental. El aprendiz ejecuta de manera voluntaria o intencional las estrategias de aprendizaje siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 1997). Estas estrategias tienen que ser adaptadas y situadas, según la circunstancia, de aprendizaje particular.

Las estrategias cognitivas tienen como finalidad el desarrollo de las habilidades cognitivas². Es decir, las que se emplean para hacer el trabajo concreto del pensamiento. Son una especie de reglas que permiten al sujeto la toma de decisiones oportunas (Monero, 1994). Las estrategias cognitivas se clasifican en tres apartados: 1) estrategias de repetición ensayo, o recitación que tienen como objetivo influir en la atención y en el proceso de codificación en la memoria de trabajo a corto plazo, facilitando la comprensión a un nivel superficial; 2) estrategias de elaboración que permiten una comprensión más profunda de los contenidos de los aprendizajes y permiten hacer conexiones entre la nueva información y la previa; 3) estrategias de organización que permiten seleccionar la información adecuada y hacer conexiones entre la información que se aprenderá, lo que promueve el análisis, la síntesis, la inferencia y la anticipación ante la nueva información que habrá de adquirirse. Algunas de las estrategias cognitivas que para efectos de esta investigación se considera indispensable promover son las siguientes:

² Las habilidades cognitivas son operaciones del pensamiento que permiten al sujeto integrar y organizar la información adquirida.

- a) Las estrategias de explorar, que implican la exploración del material estudiado para formar un esquema mental.
- b) Acceder al conocimiento previo: recordar lo que se conoce sobre el tema en el esquema mental desarrollado durante el proceso de exploración que se convierte en la construcción mental de cada alumno que se integra y compara con la nueva información.
- c) Predecir, formular hipótesis y plantear objetivos: El alumno supone qué información se le va a presentar basado en su esquema mental, que se desarrolla cuando examina el material, y en el conocimiento anterior.
- d) Comparar: vincular la nueva información con lo que se sabe, encontrar similitudes y diferencias en la nueva información.
- e) Crear imágenes mentales: Hacer un cuadro mental para poder visualizar lo que está procesando.
- f) Hacer inferencias: El alumno recoge los hechos sobre una situación de la información que se presentó y los combina con información o creencias que tiene para sacar conclusiones.
- g) Generar preguntas y pedir aclaraciones: El alumno se plantea preguntas respecto a la información presentada.
- h) Seleccionar ideas importantes incluidas en textos, conferencias, videos: Es decir, identificar los tópicos y enunciar en las propias palabras la idea más importante sobre el tema.
- i) Elaborar pensando ejemplos, contraejemplos, analogías, comparaciones; es decir, el alumno se puede contar a sí mismo o visualiza ejemplos de las ideas que se presentaron.
- j) Evaluar ideas presentadas en un texto, una conferencia, una película, etc.: cuando el alumno desarrolla un conjunto mental para pensar críticamente sobre el objetivo y el punto de vista del autor o locutor, incluyendo si las afirmaciones tienen o no un respaldo en la evidencia.

- k) Parafrasear o resumir para representar la sustancia de la información: decir con palabras propias lo que se presentó, omitiendo ideas repetitivas y utilizando categorías supraordinadas para agrupar conceptos similares.
- l) Clasificar información a partir de atributos: agrupar las ideas que están vinculadas en algún sentido y etiquetarlas.
- m) Identificar relaciones y modelos: darse cuenta de las relaciones y los modelos causa / efecto, orden temporal, todo / parte, de mayor / menor rango.
- n) Organizar ideas clave: hacer gráficos, esquemas, listas secuenciales, etc., para organizar la información.
- o) Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones: demostrar la comprensión al ser capaz de transferir el conocimiento aprendido en una situación similar pero nueva y, por analogía, predecir correctamente cómo será la nueva situación.

Algunas estrategias pueden aparecer en las etapas tempranas de aprendizaje y otras posteriormente, y son, además, susceptibles de entrenamiento para que el aprendiz sea capaz de conocer qué procedimientos cognitivos son los que están implicados en cada actividad mental. Cuando el sujeto ya ha sido entrenado en el uso de estrategias cognitivas, entonces puede utilizarlas de manera intencional, y es en ese momento se produce la metacognición que implica una reflexión del propio proceso cognitivo.

Las estrategias metacognitivas consisten en los diversos recursos que utiliza un aprendiz para planificar, organizar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje. El sistema metacognitivo es el que, una vez que se determinan los objetivos y estrategias, activa el sistema cognitivo, mismo que es el responsable de procesar de manera efectiva la información que se necesita para realizar la tarea o tareas propuestas. Es decir, el sistema cognitivo permite realizar operaciones como analizar, inferir, comparar, entre otras.

Para Brown (en Caldera y Bermudez, 2007), la metacognición implica dos componentes: conciencia y control. La conciencia se refiere a las estrategias y los recursos son necesarios para llevar a cabo una tarea exitosamente, y el control se refiere a la capacidad para usar mecanismos autorreguladores que aseguren la

realización exitosa de la tarea, tales como planificación de los pasos a seguir, evaluación de la efectividad de las actividades y de los esfuerzos realizados y capacidad para vencer los obstáculos que puedan presentarse. Para Brown, la metacognición aparece tardíamente en el proceso del desarrollo cognitivo porque implica un proceso de reflexión sobre lo que uno sabe.

Las estrategias metacognitivas abarcan el conocimiento, el control, y la regulación de dichos procesos. El conocimiento se da cuando el sujeto toma conciencia del funcionamiento de su propia actividad cognitiva y asume el control sobre dicha actividad. Es decir, cuando es capaz de planificar, controlar el proceso intelectual y evaluar los resultados. La regulación del conocimiento ocurre cuando el aprendiente planifica y utiliza el conocimiento, se monitorea y evalúa los resultados.

Para J. H. Flavell (en Díaz Barriga 1993) la metacognición se divide en dos ámbitos de conocimiento. El conocimiento metacognitivo y las experiencias metacognitivas. El conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento del mundo que uno tiene y que se relaciona con cuestiones cognitivas. Este conocimiento metacognitivo se estructura a partir de tres variables.

La variable persona que son los conocimientos o creencias que una persona tiene sobre sus propios conocimientos, sus capacidades y limitaciones como aprendiz de distintos temas o áreas, y sobre los conocimientos que dicho sujeto sabe que otras personas (como sus maestros, compañeros de clase, padres, etc.) poseen; este conocimiento le permite establecer diversos tipos de relaciones comparativas (consigo mismo en relación con los otros, entre ellos, etc.), lo que permite que se adquieran conocimientos intraindividuales, interindividuales y universales. En esta variable también incluye el desarrollo de creencias sobre uno mismo relacionadas con las expectativas de autoeficacia, el autoconcepto académico de éxito o fracaso, entre otros.

Con relación a esta variable persona, es importante promover en el estudiante el análisis de variables personales como creencias, actitudes, motivación, que son características para el éxito escolar. En este sentido es importante enseñar al alumno a buscar creencias sobre el valor de la tarea, evaluar los factores claves de éxito, como

por ejemplo, cuestionarse si está motivado para desempeñar la tarea, si se siente entusiasmado, si tiene interés en la tarea.

La segunda variable es la tarea que implican los conocimientos que un aprendiz tiene sobre las características intrínsecas de las tareas y de éstas en relación consigo mismo. Esta variable a su vez tiene dos subcategorías. La primera que es el conocimiento relacionado con la naturaleza de la información involucrada en la tarea. Es decir, si esta información se puede relacionar con algún conocimiento previo, si es fácil o difícil, y la segunda subcategoría que es el conocimiento sobre las exigencias involucradas en la tarea. Esto se refiere a la capacidad del sujeto para distinguir, por ejemplo, entre dos tareas.Cuál es más compleja y cuál es más fácil.

Algunas de las estrategias necesarias para dominar la variable tarea son las siguientes:

Identificar la tarea, establecer una meta, preguntarse qué se espera aprender al realizar la tarea, preguntarse con qué calidad de desempeño se sentirá satisfecho, determinar el tiempo que le tomará hacer la tarea, que materiales necesita, si la tarea es una sola o si se compone de subtareas.

Expresar la comprensión de la tarea. Esto lo puede hacer consigo mismo al escribir con sus propias palabras la tarea que va a desempeñar. Verificar la propia comprensión de la tarea, discutiéndola con otras personas, como los compañeros.

Activar conocimientos previos. Buscar ideas sobre el tema para evaluar la adecuación de los conocimientos previos, o si es necesario utilizar estrategias compensatorias, como por ejemplo, leer un libro más fácil para adquirir información sobre el tema cuando éste se desconoce completamente, escuchar una conferencia o pedirle a alguien que conoce el tema que comente al respecto.

La siguiente variable es la variable estrategia que son los conocimientos que un sujeto tiene sobre los distintos tipos de estrategia y las técnicas que tiene a su disposición en distintas tareas cognitivas como aprender, comprender, solucionar problemas entre otros. En este sentido es importante enseñar al alumno a evaluar y buscar estrategias que le faciliten el cumplimiento de la tarea y evaluar la comprensión

de la manera de ponerlas en práctica para determinar si es necesario o no utilizar una estrategia compensatoria.

Seleccionar estrategias adecuadas para adquirir sentido y recordarlo, y además comprometerse a dominarlas. Como por ejemplo discutir con algún compañero las estrategias necesarias para cumplir una tarea con éxito, pedir a un colega, docente o padre que le explique cómo poner en práctica las estrategias necesarias que no sabe como implementar. Encontrar una forma alternativa de hacer la tarea, hacer la tarea con un compañero.

Otros autores además de la variable persona, tarea y estrategias agregan una cuarta variable que es la de contexto de aprendizaje. Esta variable se refiere al conocimiento que el alumno tiene acerca de cuánto sabe sobre las condiciones contextuales (ambientales): la capacidad del sujeto de analizar los factores ambientales, como determinar si tiene los materiales necesarios para realizar la tarea, si una tarea puede ser completada en la escuela o es necesario recurrir a estrategias compensatorias, así como evaluar el entorno físico para completar la tarea, realizar una programación de actividades y controlar el tiempo que se necesita para realizar la tarea, buscar un lugar tranquilo para realizar la tarea, entre otras.

Para lograr un aprendizaje eficaz y lograr la autonomía de los alumnos es importante enseñar de manera explícita las estrategias cognitivas y metacognitivas simultáneamente a la enseñanza de los contenidos de cualquier materia. La forma de enseñar al aprendiente las estrategias cognitivas y metacognitivas es volviéndolo consciente de la utilidad e importancia de usar y seleccionar las estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas para realizar determinada tarea. Es importante que el docente analice en qué contexto y en qué nivel de complejidad es adecuada una estrategia para un determinado grupo de alumnos.

El docente deberá además revisar y reforzar las estrategias que sus alumnos ya tienen y traen consigo a clase. Cuando el docente enseña una nueva estrategia, ésta se debe ligar con las estrategias que los alumnos aprendieron y utilizaron antes. De esta manera podemos decir que las estrategias se enseñan de manera permanente.

Para este trabajo se analizaron las distintas estrategias cognitivas y de lectura y se eligieron algunas de ellas. Adelante se presentan en la tabla 4 las estrategias antes, durante y después de la lectura y las correspondientes estrategias cognitivas que, se asume, acompañan a las primeras.

Tabla 4. Estrategias de lectura y cognitivas

Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
<p>Estrategias de lectura: Identificación de la organización textual Identificación del tipo de texto Elaboración de predicciones Activación del conocimiento previo</p> <p>Estrategias cognitivas</p> <p>Estrategias de elaboración: Identificar el tipo de texto Crear imágenes mentales</p>	<p>Estrategias de lectura: Estrategias para la comprensión léxica: Identificación de: Sistema verbal Palabra(s) clave(s) Significado de palabras en contexto Referentes</p> <p>Estrategias para la comprensión de la estructura: Identificación de: Puntuación Conectores Oración simple Oración compleja Oración tópico Detalles de apoyo</p> <p>Localización de: Tema general Ideas principales</p>	<p>Estrategias de lectura: Elaboración de: Esquemas Resúmenes Formulación y contestación de preguntas</p> <p>Estrategias cognitivas Estrategias de elaboración: Conectar información nueva con conocimiento previo Cuestionar</p>

	Idea central Información relevante Información factual Hipótesis-predicción Inferencia-generalización Estrategias cognitivas Estrategias de ensayo: Subrayar Marcar textos Agrupar ideas Agrupar palabras Estrategias de elaboración: Conectar información nueva con conocimiento previo Seleccionar ideas principales Seleccionar ideas secundarias Agrupar /separar información	
--	---	--

2.9 Teorías de la escritura

La escritura es un proceso de codificación de ideas por parte del transmisor (escritor) quien, mediante un texto, las comunica a un receptor (lector). La escritura propicia que el individuo desarrolle su capacidad de organización intelectual, no solamente en el manejo de asuntos cotidianos, sino también en la expresión de ideas y argumentos académicos, pues el proceso de la producción escrita implica que el escritor correlacione conocimientos, habilidades y destrezas tanto en su lengua materna como en el idioma de su elección, en este caso el inglés.

Por lo general el acto de escribir involucra querer decir algo a través de este medio, saber qué decir, saber a quién se le quiere decir y saber cómo decirlo, por ello, un

escritor exitoso debe contar con los conocimientos de contenido (conceptos involucrados en el área de la materia), contexto (entorno social en el cual se leerá el texto, incluyendo las expectativas de los lectores), sistemas del idioma (por ejemplo gramática, léxico, sintaxis, etc.) y proceso de escritura (referente a la manera más apropiada de planear un trabajo escrito).

Para Cassany (2008), escribir es un variado conjunto de conocimientos; implica dominar las características del código: ortografía, puntuación, convenciones en el uso de mayúsculas, estructura, registros, formas de cohesión.

Escribir puede incidir en la transformación de los conocimientos individuales porque al redactar no sólo se expresan los conocimientos que se tienen, sino que se pueden establecer nuevas relaciones y profundizar en el conocimiento; es decir, transformarlo y aplicarlo (Hayes y Flowers, cit. por Vieras, 1997)

Para Mtsuhashi (citado por Vieras, 1997) en la escritura se da una especie de diálogo en el que el escritor adoptará la función de emisor y receptor alternativamente. Scardamalia y Bereitere (citado por Vieras, 1997) por su parte consideran que el carácter dialéctico de la escritura proviene del conflicto entre las exigencias del texto y las del pensamiento. Según ellos escribir es natural pero también problemático. Es natural porque consiste en un proceso de decir los conocimientos (*knowledge telling*), y es problemático porque ocurre el proceso de transformación (*knowledge transforming*).

Cuando se escribe es necesario activar en la memoria a largo plazo, los contenidos semánticos; darles en primer lugar, una organización jerárquica y transcribirlos luego a una organización lingüística lineal, lo cual exige tener en cuenta ciertos aspectos de la estructura textual, gramaticales, léxicos, ortográficos, etc. Al mismo tiempo hay que tener en mente los condicionales del contexto de escritura, como son la intención y su público lector. De esta manera se llevan a cabo paralelamente tareas globales y locales. Es decir, el proceso de redacción no es una secuencia lineal de estadios sino que, por el contrario, exige responder a la vez a múltiples exigencias, cada una de la cuales afecta el producto final. “La madurez en la escritura implica un gran número de habilidades a diferente nivel de procesamiento” (Hayes y Flowers, cit. por Vieras, 1997).

El escritor adulto y experto puede llevar a término con relativa facilidad esta tarea porque ha desarrollado una serie de estrategias que le permiten jugar con las diversas exigencias que impone la redacción, entre las cuales se destacan la automatización y la coordinación de algunas habilidades que permiten una distribución más eficaz del tiempo (Beretier, citado por Vieras, 1997). Sin embargo los aprendices que no han desarrollado estrategias adecuadas centran su atención en los niveles locales (ejecución gráfica de las letras, ortografía, selección léxica, etc.) y no pueden atender a los niveles superiores de procesamiento del texto.

La enseñanza de la redacción se orienta a dotar a los alumnos de los recursos para resolver problemas formales: vocabulario, procedimientos para relacionar frases, diferentes maneras de expresar la misma idea, principalmente.

Muchos autores han reconocido la importancia que tiene la comunicación escrita, pero pocos investigadores han estudiado este proceso experimentalmente. Entre los que lo han hecho se pueden citar los trabajos de Hayes y Flowers (citados por Vieras, 1997).

Desde hace varias décadas, surgieron los primeros intentos de construcción de modelos que expliquen qué es la escritura. Estos modelos llamados del Producto hacían referencia únicamente al resultado observable de la escritura, es decir el producto escrito y estaban orientados a probar la eficacia de métodos pedagógicos para mejorar la calidad de los escritos de los niños. Las propuestas de McCrimmon (1950) y de Bhatanger (1971) son ejemplos de este tipo de modelos.

Posteriormente, surgen otros modelos basados en la descripción del resultado de la actividad de la escritura, que intentan caracterizar la escritura con base en lo que subyace en dicha actividad, los modelos del proceso, y que se han dividido en tres tipos bajo los que subyacen distintos supuestos sobre los procesos y su organización: los modelos de traducción, los modelos de etapas y los modelos cognitivos.

2.10 Los modelos del proceso

2.10.1 Los modelos de traducción

Los primeros modelos propuestos desde la perspectiva de proceso consideraban a la escritura como un proceso complementario o inverso del proceso de lectura. La consideraban como un simple proceso de codificación de la información en un código gráfico, proceso inverso a la descodificación a la que hay que someter a los signos gráficos en el proceso de lectura.

Desde esta perspectiva, el proceso de escritura consiste básicamente en un proceso de sustitución o traducción, mediante la aplicación de algún algoritmo codificador a una idea o conjunto de ideas que se encuentran codificadas en algún tipo de representación, para preservar dichas ideas codificadas en un tipo de representación o formato gráfico.

Ante las notables diferencias entre los procesos de escritura y lectura que pronto se volvieron manifiestas, se comienzan a estudiar la escritura por sí misma y no como una contrapartida de la lectura (Read, 1981 en Gil Escudero 1983).

2.10.2 Los modelos de etapas

Estos modelos describen el proceso de escritura como una serie de etapas discretas (Sommeres, 1978 en Gil Escudero1983), separadas en el tiempo y caracterizadas por el desarrollo gradual del producto escrito, etapas a través de las cuales el escritor progresa de un modelo lineal (Newkirk, 1981 en Gil Escudero1983). Entre los modelos más representativos está el de Rohman (1965) que habla sobre la “pre-escritura / escritura / re-escritura”.

Estos modelo que consideran la pre-escritura como la etapa previa a que las palabras surjan sobre el papel, la escritura la etapa en la que se está produciendo el resultado visible y la re-escritura, un re-trabajo sobre ese resultado para alcanzar el producto final, sólo se centran en el crecimiento del producto escrito, pero no explican los procesos internos de la persona que lo produce.

Ante la escasa capacidad de los modelos de traducción y de etapas para explicar los procesos de la escritura, surgen los modelos cognitivos que intentan explicar cuáles son los procesos que el escritor sigue durante la tarea de escritura.

2.10.3 Modelos cognitivos

Los modelos cognitivos centran su atención en la estrategias y conocimientos que el escritor pone en funcionamiento para escribir y en la forma en que interactúan durante el proceso. Los subprocesos se ven no como etapas que hay que seguir una detrás de la otra, sino como operaciones que hay que realizar y que a menudo se aplican recursivamente.

Dentro de los modelos cognitivos surgen tres grupos distintos. El primer grupo de modelos presenta un enfoque próximo a la enseñanza. Este grupo está constituido por el modelo de Britton, Burgess, Martin, McLeod y Rosen (1975), particularmente relacionado con la evaluación y que concede especial importancia a la audiencia.

Un segundo grupo está integrado por los modelos que integran la teoría de los procesos de la escritura en el marco más amplio de las actividades comunicativas. En este grupo de modelos se incluyen las propuestas de los modelos de Beaugrande (1982) y Cooper y Matshuhashi (1983), que buscan integrar la explicación del proceso de escritura en una tarea general de la producción del lenguaje, el modelo de Ellis (1982), que construye un modelo integrado que incluye los proceso de comprensión y producción, tanto del lenguaje hablado como del escrito.

Un tercer grupo incluye los modelos centrados básicamente sobre la actividad de escritura que intentan ofrecer un marco general para su estudio. En este grupo se incluyen, entre otros, las propuestas de Gould (1980) y el modelo de Flower y Hayes (1981), este último se considera el modelo más específico y formal. Los estudios de Flowers y Hayes contribuyeron a establecer el estudio de las estrategias de redacción como una importante línea de investigación y le proporcionaron fundamentos teóricos.

2.10.4 Modelo de Flower y Hayes

Este modelo se sustenta en tres principios:

- Los procesos de componer son interactivos y potencialmente simultáneos
- Componer es una actividad guiada por metas
- Los escritores expertos componen en forma diferente a los novatos

Este modelo representa los procesos que un escritor lleva a cabo al componer un texto y entre los cuales se establecen diversas interrelaciones.

Los elementos principales de este modelo son los procesos de componer por escrito propiamente. El entorno de la tarea es la situación concreta en la que se produce el escrito. Redactar presenta una serie de problemas retóricos que el escritor tendrá que resolver, relacionados con la intención del escrito, con el receptor o receptores a los que se dirige y con el tema concreto que se trata.

La memoria de largo plazo del escritor incluye todos los conocimientos del escritor sobre contenidos temáticos, sobre imágenes de receptores posibles y sobre esquemas textuales. Según este modelo, en la actividad de escritura se llevan a cabo tres procesos fundamentales: la planificación, la textualización y la revisión o relectura.

La planificación consiste en definir los objetivos del texto y establecer el plan que guiará el conjunto de la producción. Esta operación consta, a su vez, de tres subprocesos: la concepción o generación de ideas, la organización y finalmente, el establecimiento de objetivos en función de la situación retórica.

Durante la generación de ideas el escritor recupera la información relevante para la tarea de escritura concreta de la memoria a largo plazo y de fuentes externas, información que en ocasiones está muy organizada en la memoria, pero en otras muy desorganizada, lo que da lugar a pensamientos inconexos, fragmentados o incluso contradictorios.

La organización es el proceso que está controlado por decisiones retóricas y los planes respecto a la audiencia; se encarga de seleccionar el material más útil generado,

y de organizar y estructurar con significado las ideas, agruparlas y formar nuevos conceptos.

El proceso de textualización o traducción es el responsable de la transformación en lenguaje visible aceptable de los contenidos organizados en la memoria. El escritor traduce el significado representado en palabras clave y lo organiza en una red compleja de relaciones, formando una muestra lineal de lenguaje escrito, para lo que se necesita armonizar todas las demandas especiales del lenguaje escrito (ejecución gráfica de las letras, exigencias ortográficas, léxicas, sintácticas, etcétera). Este proceso de traducción obliga al escritor a desarrollar, clasificar y, frecuentemente, a revisar el significado, lo que lo hace regresar frecuentemente al proceso de planificación.

El proceso de revisión o relectura es un proceso consciente, en el cual el escritor revisa lo escrito para mejorarlo. Durante este proceso el escritor evalúa su texto en función de los objetivos del escrito, también evalúa la coherencia del contenido en función de la situación retórica. El proceso de relectura puede darse en cualquier momento del proceso de composición, lo que a menudo origina nuevos ciclos de planificación y de textualización o traducción.

Para Flowers y Hayes la redacción empieza cuando al escritor se le presenta una situación retórica, como, por ejemplo, una tarea escolar. A partir de la representación del problema el escritor crea una red jerarquizada de objetivos que, de todas formas, podrán ser modificados durante el proceso de redacción porque el proceso es recursivo, no lineal.



Figura 1. Modelo de escritura Flowers y Hayes 1980, elaborado para este trabajo.

Para este trabajo hasta el momento se han identificado las siguientes estrategias de escritura:

Tabla 5. Estrategias de escritura

ESTRATEGIAS DE ESCRITURA	
Estrategias directas	Estrategias indirectas
Asociar y clasificar el léxico	Relacionar conocimiento previo
Poner las nuevas palabras en contexto	Organizar
	Identificar el objetivo de la tarea
Estrategias Cognitivas:	Planear la tarea
Repetir	Autoevaluación
Reconocer y utilizar nuevas formas de uso de lenguaje	
Practicar con los sistemas de lenguaje	
Combinar oraciones	
Practicar	
Analizar	
Comparar con la lengua materna	
Tomar notas	
Resumir	
Subrayar	

Las estrategias seleccionadas permiten que el aprendizaje del idioma sea más efectivo.

Las estrategias directas son las estrategias de aprendizaje del lenguaje que involucran directamente a la lengua meta y que requieren de un proceso mental del lenguaje (Oxford, R. 1990). Asociar y clasificar el léxico y poner las nuevas estrategias en contexto ayudan a los estudiantes a almacenar y recuperar la información nueva. Las estrategias cognitivas elegidas permiten a los alumnos a entender nuevo lenguaje de diversas maneras y las indirectas son aquellas relacionadas con la metacognición que fomentan la autonomía del estudiante.

Capítulo 3
El caso de la UACM:
Enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera

CAPÍTULO 3

El caso de la UACM: enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera

En este capítulo se analiza la situación que guarda la enseñanza-aprendizaje del inglés en el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), ya que es precisamente en esa universidad donde se lleva a cabo la investigación empírica para esta tesis. Primero se presenta la misión, filosofía y el modelo educativo de la UACM. Posteriormente, se analiza el caso de su academia de inglés y el aprendizaje de esa lengua extranjera en la institución. Además, se incluyen los resultados de una investigación sobre el bajo rendimiento académico de los alumnos que cursan esa materia. Finalmente se presenta la propuesta de intervención para la enseñanza de la comprensión de lectura y la composición escrita en inglés.

Se ha elegido la UACM como escenario para la investigación por tres razones: en primer lugar, porque es el lugar de trabajo donde me desempeño como profesora de inglés desde hace 12 años, y, en segundo, porque en esta universidad el nivel de eficiencia en el aprendizaje de esta lengua extranjera no ha sido el esperado. Una tercera razón que no es privativa de la UACM es que es menester encontrar un método de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés que dé los resultados esperados, principalmente, en relación con el uso comunicativo eficiente de este idioma en nuestros estudiantes.

A continuación se presentan antecedentes, misión y filosofía, modelo educativo, plan curricular general y colegios que conforman a la UACM.

3.1 La UACM: antecedentes, misión y filosofía, modelo educativo, plan curricular general y colegios

Este trabajo de investigación se lleva a cabo en el plantel de San Lorenzo Tezonco, delegación Iztapalapa, de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). La UACM fue creada en abril de 2001 como una opción de educación superior para la

población del Distrito Federal. Actualmente cuenta con más de 17 mil alumnos y cinco planteles (Centro Histórico, Del Valle, Casa Libertad, San Lorenzo Tezonco y Cuauhtépec), en los que se imparten doce licenciaturas, ocho maestrías y dos doctorados.

La UACM nace con el compromiso de contribuir a ampliar lo más posible las oportunidades de educación universitaria, orientándose a satisfacer las necesidades y aspiraciones educativas de la población y a proporcionar mayor apoyo educativo a quienes más lo necesiten. Su función es la docencia, la investigación, la difusión de la cultura, la extensión de los servicios educativos a la sociedad y la cooperación con las comunidades de la ciudad de México para la solución de sus problemas y su desarrollo cultural.³

La filosofía de la UACM enfatiza que la educación, más que la suma de información, es el desarrollo de las actitudes que hagan realidad los valores y de las habilidades de análisis, crítica e investigación que permiten al estudiante ser partícipe de la cultura y la sociedad.

Una de las particularidades de la UACM es que la única condición que impone para su ingreso es contar con un certificado de bachillerato, sin importar el promedio, y participar en un sorteo, certificado ante notario público. Esto, si bien es positivo porque muchos alumnos que no pueden ingresar a otras universidades públicas o privadas tienen la oportunidad de estudiar, plantea algunos problemas, como el hecho de que muchos estudiantes tienen un nivel académico muy bajo, lo que les dificulta cursar sus estudios universitarios porque carecen de conocimientos, habilidades y estrategias.

Dentro del modelo educativo destaca lo siguiente: sistema semestral, flexibilidad curricular, trabajo en clase, asesorías y tutorías. El primer semestre es de integración y tiene tres propósitos generales: que los estudiantes conozcan la institución a la cual han ingresado y lo que se espera de ellos, prepararlos para que se incorporen a un modelo pedagógico que exige un serio compromiso y una actividad académica intensa, y

^{3 3} <http://www.uacm.edu.mx/nuestrauni/index.html>, consultada septiembre 2013.

subsanan las deficiencias que tengan en materias básicas como español y matemáticas, así como favorecer el desarrollo de habilidades.

El Ciclo de Integración es un programa que se hace de manera personal, de tal forma que quienes no tengan deficiencias en alguna materia no requieren cursarlo. Este ciclo cuenta con talleres de desarrollo de habilidades básicas y cursos de nivelación en matemáticas y español y tienen una duración de un semestre. Este sistema permite que los estudiantes avanzados que no requieran cursar ninguno de los talleres avancen al siguiente ciclo y no se retrasen por los ajustes que deban realizar sus compañeros.

Al concluir el semestre de integración, los estudiantes inician el Ciclo Básico de tres semestres que tiene como objetivo formar a los estudiantes con bases sólidas y ampliar y profundizar la cultura científica y humanística a partir de un conjunto esencial de conocimientos y principios teóricos y prácticos que todas las áreas del saber comparten, lo que los ayudará a desarrollar habilidades intelectuales que les permitirán adquirir, posteriormente, nuevos conocimientos.

A continuación, ingresan a un Ciclo Superior que tiene la finalidad de completar la formación académica y profesional del estudiante, con miras a que obtengan un título o grado académico de nivel licenciatura. Este ciclo dura entre cuatro y seis semestres, dependiendo de la licenciatura elegida⁴.

Entre las diversas actividades académicas que contribuyen a la formación de los estudiantes destacan las siguientes: trabajo en clase o en grupo, que desempeña una función central en el modelo educativo; asesorías que permiten que los alumnos, de forma individual o en grupos reducidos, aclaren sus dudas, refuercen conocimientos y profundicen en alguna temática; tutorías que ayudan a los estudiantes a orientar sus planes de estudio; prácticas de campo y laboratorio, así como actividades que se realizan fuera del aula, que forman parte integral de la formación.

Para evaluar los conocimientos se realizan evaluaciones formativas que son responsabilidad de los profesores y se llevan a cabo con la frecuencia que exija el proceso de aprendizaje. A través de exámenes y otros instrumentos (portafolios de

⁴ <http://www.uacm.edu.mx/oferta/index.html>, consultada septiembre, 2013.

trabajo, entrevistas, informes, entre otros) se identifica qué tanto sabe el estudiante del área de estudio que se evalúa, y se determinan las actividades que deben realizarse para avanzar en el programa de trabajo individual y colectivo; y la evaluación para certificación que ocurre principalmente cuando concluye el ciclo escolar. Esta última evaluación es responsabilidad de la universidad y se realiza a través de comisiones integradas por profesores⁵.

La UACM cuenta con tres colegios: Colegio de Ciencias y Humanidades que imparte la licenciatura de Promoción de la Salud; el Colegio de Ciencia y Tecnología, responsable de las carreras de Ingeniería en Sistemas Electrónicos Industriales, Ingeniería de Sistemas Electrónicos y de Telecomunicaciones e Ingeniería en Sistema de Transporte Urbano; el Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, responsable de las licenciaturas de Arte y Patrimonio Cultural, Ciencia Política y Administración Urbana, Ciencias Sociales, Comunicación y Cultura, Creación Literaria, Filosofía e Historia de las Ideas e Historia y Sociedad Contemporánea.

3.2 La academia de inglés en la UACM

Los docentes están organizados por academias que son espacios colegiados que articulan el trabajo cotidiano de los profesores investigadores. La academia de inglés forma parte del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales y es responsable de la elaboración de programas y su aplicación, la elaboración de evaluaciones diagnósticas y formativas, así como la certificación, la investigación y la realización de actividades culturales.

Las academias además tienen la responsabilidad de identificar obstáculos y oportunidades en la academia, entablar el diálogo para privilegiar la comunicación inter- y multidisciplinaria, constituir redes académicas y espacios de comunicación entre académicos de la institución y de otras instancias o universidades.

⁵ <http://www.uacm.edu.mx/certificacion/index.html>, consultado en septiembre 2013.

La academia de inglés actualmente está integrada por 28 profesores, distribuidos en los diversos planteles de la universidad, quienes son responsables de articular el trabajo de esa área en la institución.

La institución contrata a los docentes como profesores investigadores para que éstos sean los responsables de articular el trabajo académico, de investigación y gestión. Sin embargo, esto no ocurre en la praxis puesto que la mayoría de los docentes carecen de las habilidades que debe tener un profesor investigador.

Para un profesor investigador es necesario que el docente comprenda y posea habilidades de investigación, y que a partir de los resultados de las investigaciones sea capaz de tomar medidas que mejoren su práctica docente (McKernan, 2001).

Ante la ausencia de esas habilidades, el trabajo se ve afectado y no se producen avances en cuanto al quehacer académico, lo que impacta directamente en la calidad de la enseñanza.

Cuando la institución se fundó, un grupo de profesores de la academia elaboró los programas de inglés vigentes, pero no planteó ningún sistema para evaluarlos y hacer las adecuaciones pertinentes. Tampoco se propuso la elaboración de material didáctico que responda a los programas y a las necesidades de los estudiantes de la UACM. Además, de que tampoco existe un mecanismo de control que permita saber si todos los profesores aplican el programa de estudios vigente.

Como parte de sus funciones, la academia también diseña los instrumentos de certificación; sin embargo no realiza ninguna evaluación al respecto. Los resultados de certificación, así como los altos índices de deserción hacen imperante que se abra un espacio para reflexionar al respecto y que se adopten medidas para solucionar los problemas que aquejan al área de la enseñanza y evaluación del inglés en la institución.

3.3 El aprendizaje de inglés en la UACM

El aprendizaje del inglés forma parte del plan de estudios del Ciclo Básico de todas las carreras de los colegios de Ciencias y Humanidades, y Humanidades y Ciencias

Sociales de la UACM. La materia tiene el carácter de indispensable con una duración de tres cursos para los estudiantes del colegio de Ciencias Sociales y Humanidades, y dos cursos para el Colegio de Ciencias y Humanidades. Aunque los estudiantes pueden elegir en qué momento llevarlo, se recomienda que se curse desde los primeros semestres del Ciclo Básico, debido a que los propósitos generales del aprendizaje del inglés se orientan a que el idioma sirva a los estudiantes como instrumento en su formación profesional.

Los programas de inglés de la institución tienen como objetivo general que los estudiantes puedan extraer información veraz de materiales de lectura de su interés, para utilizarla de acuerdo a sus necesidades, puedan comunicarse en inglés, en diversos contextos y situaciones, esencialmente en el ámbito local, cuando dicho idioma sea necesario como medio de intercambio oral o escrito, se aproximen a las culturas, lo que desarrolla una conciencia crítica y una apreciación más objetiva de su propia cultura.

Los tres cursos iniciales de inglés incluyen la comprensión de lectura, comprensión auditiva, el uso pertinente de la lengua tanto de forma oral como escrita y propone un enfoque metodológico de aprendizaje y enseñanza propio de los paradigmas humanista, cognitivo y constructivista, lo que determina las características y roles que, así se espera, tengan y asuman el estudiante, el profesor, los materiales de apoyo, los contenidos a aprender y la evaluación.

El aprendizaje del inglés en la UACM, tiene como origen el enfoque basado en tareas que Ellis (1996) define como “actividades en las cuales el estudiante usa la lengua meta para un propósito comunicativo, para lograr un resultado”. Para alcanzar este objetivo, los estudiantes deberán enfocarse, en primer lugar, en el significado y en la mejor forma de expresar ese significado lingüísticamente.

Cada tarea se trabaja en tres etapas:

1. **Pretarea**, en la que se explica la actividad, su nivel de dificultad, se aporta material lingüístico y se trabaja en grupo con el fin de solucionar las demandas gramaticales, lexicales, funcionales, etc. que presenta la tarea.

2. **Tarea**, donde los alumnos realizan la actividad comunicativa central.
3. **Retroalimentación**, el análisis y evaluación del trabajo realizado y del nivel de consecución de la tarea. Se elabora un plan de repaso o perfeccionamiento (gramatical, léxico, fonético, etcétera).

La metodología establecida en los programas de inglés 1, 2 y 3 pretende que los alumnos se apropien de la lengua extranjera mediante su práctica en situaciones propuestas por el maestro o por ellos mismos. Estas situaciones deberán adecuarse, al máximo posible, a las necesidades e intereses reales de los alumnos, con el fin de motivarlos en su propio aprendizaje y de que adquieran el dominio de la lengua de una forma más efectiva y duradera. Además, plantea que los alumnos aprendan a comunicarse utilizando algunas funciones del lenguaje y desarrollen una actitud crítica y reflexiva.

A pesar de que la metodología propuesta en los programas de inglés promueve el desarrollo de habilidades y competencias en la lengua meta, la realidad es que pocos son los alumnos que logran adquirir competencias mínimas de comunicación en inglés.

En los más de 11 años que tengo de impartir la materia de inglés con el enfoque de tareas en la UACM, he constatado que a la mayoría de los alumnos se les dificulta mucho la materia con esta metodología; en primer lugar porque, a pesar de haber cursado tres años de inglés en secundaria y, en la mayoría de los casos, tres de bachillerato, prácticamente no saben nada. A esto se suma el hecho de que la gran mayoría no tiene desarrolladas estrategias de aprendizaje y no son constantes con el trabajo dentro y fuera del aula.

El paradigma de la UACM establece que una parte del estudio ocurre en el aula y otra fuera del aula y la enseñanza de una lengua extranjera requiere de práctica continúa para poder desarrollar las habilidades necesarias, algo que no sucede porque muchos estudiantes, en el mejor de los casos, asisten y trabajan en el aula, pero no lo hacen fuera de ésta.

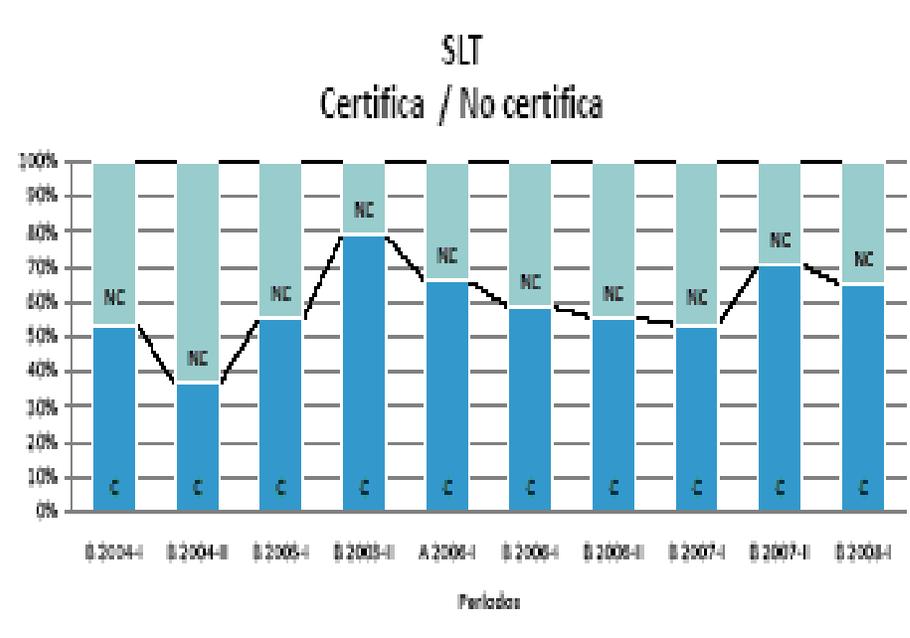
Los cursos de inglés están diseñados para 48 horas aula, y 48 fuera de ésta, pero en la práctica, si los estudiantes son cumplidos, únicamente trabajan las horas de aula, lo que

significa que el curso se reduce a la mitad del tiempo, lo que les impide desarrollar las habilidades de la lengua.

Ante este panorama, la doctoranda realizó una investigación (2008-2010) para indagar la situación que prevalecía en la enseñanza del inglés en la UACM, cuyos resultados se presentan a continuación.

Esta investigación realizada entre los años 2008 a 2010 sobre el bajo rendimiento académico de los alumnos que cursan la materia de inglés en la UACM (Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2010), encontró que los índices de reprobación de los años 2004 al 2008 en el plantel San Lorenzo Tezonco, con excepción del semestre 2004-II, alcanzan o superan el 50 por ciento.

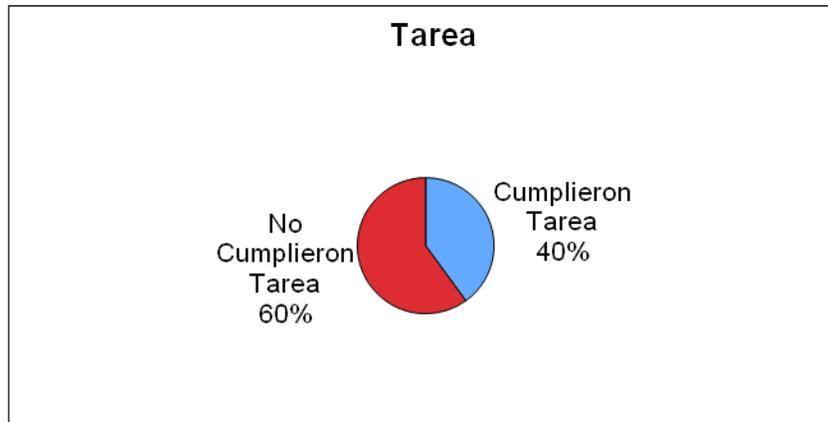
Gráfica 1. Índices de aprobación y reprobación



(Gráfica proporcionada por la Coordinación de Certificación de la UACM)

Además, se encontró que, en su mayoría, los alumnos no trabajan fuera del aula, lo que evita que tengan la suficiente exposición y práctica de la lengua extranjera, impide el desarrollo de habilidades y competencias, y, como consecuencia, hace imposible que alcancen el perfil planteado en los programas de estudio (Anexo C).

Gráfica 2. Cumplimiento de tareas por semestre



3.4. Propuesta de intervención para el curso de inglés básico

Del análisis de las teorías y métodos de enseñanza de inglés como lengua extranjera, y los modelos teóricos de la comprensión de lectura y expresión escrita, y de la reflexión de las distintas causas que impactan el aprendizaje del inglés en los alumnos de la UACM, surge la presente propuesta de intervención que se basa en los modelos teóricos de lectura construcción-integración de Kintsch y Van Dijk (1978) en los que el significado se crea a través de la interacción entre el lector y el texto y que se centran en el procesamiento del discurso (la comprensión de las ideas o temas principales del texto). En el caso de la escritura, se eligió el modelo de Flowers y Hayes (1980), que aborda la escritura como un proceso.

Esta propuesta, que se centra únicamente en la enseñanza de la comprensión de lectura y expresión escrita, contempla además el uso de estrategias cognitivas, de lectura y escritura mediadas por herramientas y recursos de la plataforma Moodle. Plantea la enseñanza de ambas de una manera integrada, no aislada. Es decir, la lectura se presenta como una fuente de información lingüística para la escritura.

Esta propuesta incluye ocho sesiones de trabajo en el aula, y ocho sesiones de trabajo en la plataforma Moodle. La propuesta se plantea en cartas descriptivas incluidas en el Anexo A. Para elaborar este diseño instruccional primero fue necesario

identificar las diferentes estrategias cognitivas, de lectura y escritura, así como las habilidades y los conocimientos a desarrollar por los estudiantes para alcanzar los objetivos planteados.

Posteriormente, se seleccionaron distintos textos con temas vinculados a otras materias o a la vida cotidiana y se simplificaron para alumnos del nivel básico. Luego, se diseñaron las actividades de lectura y escritura para trabajar en el aula y en la plataforma Moodle, tomando en cuenta habilidades de pensamiento, estrategias cognitivas, de lectura y escritura.

Las actividades de lectura y escritura para trabajar en el aula se diseñaron tomando en cuenta el nivel de los alumnos en el idioma inglés, así como sus necesidades de aprendizaje. Además, los temas se vinculan con otras materias del currículo porque se trabaja tomando en cuenta la perspectiva del aprendizaje significativo. La transferencia de conocimiento se considera un aspecto relevante que facilita la comprensión y la redacción de la lengua extranjera.

Asimismo, dichas actividades fomentan una visión intercultural que promueve la reflexión sobre la otra cultura y la propia, lo que abre un panorama distinto a los estudiantes y una visión más amplia del mundo que les permite no sólo valorar sus valores culturales sino respetar los de otros.

Las actividades diseñadas en este modelo instruccional tienen como finalidad el desarrollo de la habilidad, el de las estrategias de aprendizaje y promover la comunicación.

Las actividades de lectura están diseñadas de la siguiente manera:

- Una actividad previa a la lectura que busca activar conocimientos previos, o predecir el contenido del texto, o identificar la idea principal o el tema del mismo. Es decir, se concentran en el procesamiento macroestructural del texto, Kintsch y Van Dijk (1978).
- Una actividad a lo largo de la lectura que incluye el reconocimiento del significado de las palabras y de las estructuras lingüísticas. El objetivo busca concentrarse en la microestructura del texto, Kintsch y Van Dijk (1978).

- Una actividad de cierre tras la lectura que permite plantearse preguntas sobre lo que se ha leído (estrategias cognitivas de elaboración y meta-cognitivas de monitoreo de la comprensión), aclarar dudas acerca del texto (estrategias meta-cognitivas de evaluación), o resumir ideas del mismo (estrategias de lectura) (Anexo C).

Las actividades de escritura, que siempre están vinculadas a las de lectura, se diseñaron tomando en cuenta la teoría de Vygostky (en Woolfolk, 2010) del aprendizaje asistido, que consiste en ofrecer ayuda estratégica en las etapas iniciales del aprendizaje, misma que se disminuye gradualmente conforme el estudiante va logrando independencia.

Para diseñar las actividades de escritura se tomaron fragmentos de los textos incluidos en las actividades de lectura. La primera actividad tiene como finalidad activar esquemas para situarlos en el contexto. Posteriormente, los alumnos tienen que analizar una o varias oraciones (del mismo texto) para que el alumno reflexione sobre la estructura lingüística. Es decir, se promueve el aprendizaje por descubrimiento guiado de Bruner (en Woolfolk, 2010), luego tiene que resolver algunos ejercicios guiados por el docente y, finalmente, escribir algunas frases, oraciones o un párrafo, dependiendo de la actividad (Anexo D).

Las actividades incluidas en este modelo instruccional, tanto de lectura como de escritura, están diseñadas de tal forma que vayan de lo más simple a lo más complejo y no sólo buscan que el alumno comprenda conceptos, sino que desarrolle habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas. Además de que fomentan el trabajo individual y el colaborativo.

Las actividades en la plataforma Moodle están vinculadas al trabajo en el aula y se diseñaron de la siguiente manera:

Las actividades de lectura y escritura siempre están vinculadas. Unas actividades incluyen un texto de lectura, con hipervínculos externos a otra página web, una imagen, sonido, animaciones, video, etc., con distintas actividades como un cuestionario sobre la lectura, éste puede ser de respuestas tipo verdadero o falso o de preguntas abiertas,

o una actividad para relacionar palabras o conceptos, o elaborar un mapa mental. Al principio de la primera actividad de lectura, se incluye un recuadro con algunas estrategias de lectura para que el alumno las ponga en práctica.

Posteriormente, se incluye una actividad de escritura, relacionada con el texto. También se incluye un recuadro con algunas explicaciones lingüísticas o léxicas. Finalmente se incluye una sección de autoevaluación en la que se pide al estudiante detectar sus fortalezas y debilidades, y se le pide elaborar un plan de acción para mejorar el aprendizaje. Los estudiantes deben subir estas actividades a la plataforma en la liga correspondiente, para que sean evaluadas y el docente escriba una retroalimentación lo suficientemente clara y detallada para que el estudiante pueda comprender cuáles son las áreas en las que tiene que trabajar (Anexo D).

Asimismo, se incluyen actividades organizadas en una “lección”, donde el contenido se fracciona en pequeñas partes y se muestra al estudiante parte por parte. Cada “lección” se compone de páginas. Cada página da alguna información, y los estudiantes tienen que hacer alguna lectura, o escuchar algún *podcast*, o ver algún video, para posteriormente contestar algunas preguntas. Reciben de manera inmediata la retroalimentación de sus respuestas. Los estudiantes pueden volver a estudiar y responder las preguntas en la “lección” cuantas veces quieran (ver Anexo G).

También se incluye una actividad de “Glosario”. Esta actividad que se realiza a lo largo de las ocho sesiones y se plantea de manera colaborativa. Los estudiantes tienen que elaborar un glosario de todas las palabras y frases nuevas del curso. El objetivo de esta actividad, además de promover el desarrollo de estrategias, es que los alumnos cuenten con este recurso “léxico” para elaborar mapas semánticos para consultarlos y estudiarlos.

En el siguiente capítulo se expone el método y el diseño de investigación a partir del cual se respondió a las preguntas de investigación de esta tesis.

Capítulo 4
Método

CAPITULO 4

Método

En este capítulo se presentan el problema de investigación, el método de investigación, los sujetos, el contexto, los instrumentos de recogida de datos y las herramientas para la intervención, así como el tipo de estudio y el diseño de investigación.

4.1 Problema de investigación

El panorama en México es desalentador porque son pocas las personas que dominan el inglés a pesar de que desde 1926 se enseña la materia de manera obligatoria en secundaria. La encuesta CIDAC (Estrada, 2009) sobre capital humano en México señala que, de las personas que declaran saber inglés, solamente 4 de cada 100 consideran que pueden leerlo y entenderlo muy bien, y 2 de cada 100 que pueden hablarlo y escribirlo muy bien. Resultados similares arroja también la encuesta de consulta Mitofsky (2013) que señala que 11.9% de los mexicanos que dicen dominar la lengua lo lee bien. Estas cifras revelan que son muy pocos los que tienen un dominio funcional, y la mayoría no tiene el nivel suficiente para desempeñarse en un nivel laboral.

En una investigación realizada por la Universidad Autónoma Metropolitana (González, Vivaldo y Castillo , 2004), que se centró en el estudio de alumnos de primer ingreso, de licenciatura y posgrado, a nueve instituciones en la zona metropolitana de la ciudad de México durante los periodos comprendidos entre los años de 2001 y 2002, se señala que tras una prueba de competencia lingüística en inglés, los resultados muestran un panorama muy desmoralizante de la formación en esta lengua en los niveles de educación secundaria y preparatoria, ya que la mayoría de los alumnos de primer ingreso al nivel medio universitario obtuvo puntajes reprobatorios en dicha prueba. Únicamente el 10.6% de los estudiantes que participaron acreditó la prueba.

Ese estudio se enfocó en medir la competencia lingüística en inglés de los alumnos que ingresan a las instituciones de educación superior, a quienes se aplicó el instrumento *Nelson English Language Test* (NELT) que evalúa al estudiante con 400

horas de estudio. Los estudiantes evaluados egresaron de la escuela media superior habiendo aprobado seis cursos previos de inglés en secundaria y preparatoria de al menos tres horas clase a la semana cada uno, lo que hace un promedio de aproximadamente 600 horas de instrucción en ese idioma.

La Universidad Autónoma de Aguascalientes, en el año 2006, realizó una réplica del estudio de Competencia Lingüística en Inglés de estudiantes de primer ingreso a Instituciones de Educación Superior (Lemus, Durán y Martínez, 2008). En ese estudio participaron cinco instituciones de Educación Superior de Aguascalientes y sólo 15.5% de los estudiantes aprobó la prueba.

La Universidad Juárez del Estado de Durango, en el año 2007, también hizo un estudio en el que aplicó pruebas de inglés para determinar el nivel de inglés de los alumnos de primer ingreso a las carreras de las facultades de Ciencias Químicas, Derecho y Trabajo Social (Lemus, Durán y Martínez, 2008). Los resultados arrojaron que 88% de los estudiantes se encuentra en un nivel básico (nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Es decir, los estudiantes son capaces de comprender y utilizar algunas frases de uso muy frecuente. Este nivel se adquiere con 120 horas de estudio formal de la lengua.

La Universidad de Quintana Roo, por su parte, también realizó un estudio en el que buscó identificar el nivel de inglés con el que llegan los estudiantes de primer ingreso (Lemus, Durán y Martínez, 2008). En ese estudio participaron alumnos de primer ingreso de las carreras de Profesional Asociado en Inglés y Licenciatura en Lengua Inglesa a los que se les aplicó una prueba para medir el nivel en la lengua meta y cuyos resultados demostraron que 86.7 % de los alumnos se encontraba en el nivel básico (A1).

Los estudios arriba mencionados demuestran que la mayoría de los estudiantes mexicanos no alcanza ni siquiera un nivel de usuario independiente, a pesar de que, la mayoría ha cursado la materia de inglés en secundaria y en preparatoria. Es decir, han tenido cerca de 600 horas de instrucción formal en la lengua y, en algunos casos, muchas más horas porque hay estudiantes que también estudiaron inglés en primaria.

Tomando en cuenta los estándares internacionales, se considera que un alumno que estudia inglés de manera formal durante ese número de horas (aproximadamente 600), logra un nivel de usuario independiente, y es capaz de aprobar la prueba TOEFL (una de las más reconocidas mundialmente y requisito para titularse en muchas instituciones mexicanas), el examen FCE (*First Certificate English Test*) de la Universidad de Cambridge u obtener banda 5 en el examen IELTS (*International English Language Testing System*) (Anexo B1).

En la experiencia que tengo como docente que imparte clases en licenciatura y en posgrado durante 20 años y capacita docentes de instituciones públicas y privadas como el Colegio de Bachilleres, Conalep y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, por mencionar algunas, he podido constatar que la gran mayoría de los alumnos egresa de la escuela media superior o superior con conocimientos básicos de inglés a pesar de haber cursado esa materia en secundaria y en preparatoria.

En prácticamente todas las universidades mexicanas, públicas o privadas, se realiza un examen de colocación de inglés a los estudiantes que ingresan a las distintas licenciaturas o posgrados para conocer su nivel de dominio del idioma. La gran mayoría de esos exámenes están diseñados con base en los estándares internacionales como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En estos exámenes cerca de 90% de los alumnos alcanza apenas el nivel A1 o A2 (usuario básico).

Con el número de horas de estudio formal que los estudiantes mexicanos tienen en los tres años de secundaria y los tres de preparatoria, deberían llegar a un nivel B2 (usuario independiente), lo que en la mayoría de los casos no sucede.

Esto significa que los estudiantes no son capaces de comunicarse en inglés, ni de manera oral, ni de manera escrita. El tipo de textos que pueden leer trata sobre temas referentes a información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés en una ciudad, ocupaciones o la familia, pero no pueden entender ningún tema de actualidad o académico.

La mayoría de los estudiantes concluye el bachillerato sin poder hablar, entender o escribir un párrafo sintácticamente correcto. Es decir, los estudiantes no logran

entender la estructura básica de la lengua. En otras palabras: no aprenden gramática ni tampoco adquieren vocabulario. Generalmente se les enseñan las mismas estructuras gramaticales y el mismo léxico a lo largo de varios años, pero rara vez logran adquirir esos conocimientos, lo que hace que vuelvan al punto de partida y, en muchas ocasiones, durante varios años siguen estudiando el verbo *to be*.

Un gran número de estudiantes tiene un vocabulario en inglés muy limitado. Escasamente recordarán alrededor de unas 100 palabras, aunque esto no significa que puedan utilizarlas. Con el número de horas que han estudiado en la secundaria y en la preparatoria, los estudiantes deberían conocer entre mil 500 y dos mil palabras, lo que les permitiría comunicarse tanto de manera oral como escrita.

En México, durante décadas, la enseñanza oficial del inglés se limitó a la escuela secundaria y preparatoria. A partir de la década de 1990, cinco estados de la República Mexicana iniciaron la implementación del idioma inglés en las escuelas primarias. Paulatinamente otros estados pusieron en marcha programas similares, y para 2009 ya eran más de 21 estados los que contaban con un Programa Estatal de Inglés (Canalseb 2009 en Ramírez 2012). Sin embargo, estos programas estatales tenían diferencias significativas en currículo, enfoques, metodología de la enseñanza, materiales didácticos, horas de clase, contratación y perfil del docente.

En el 2007, el Plan Nacional de Desarrollo planteó una reforma curricular de la educación básica derivada de las doce recomendaciones que la OCDE efectuó al sistema educativo mexicano a partir de los resultados obtenidos en 2006 en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA (por sus siglas en inglés). En esa reforma se plantea la necesidad de reformar, reforzar y articular la enseñanza de una lengua extranjera en la educación básica.

Derivado de lo anterior la Secretaría de Educación Pública (SEP), intentando coordinar la enseñanza del inglés en los distintos niveles educativos, trabajó en la creación de un programa nacional para la enseñanza de inglés. En 2009, la SEP establece la enseñanza del idioma inglés desde la educación preescolar y pública el

PNIEB (Programa de Inglés de la Educación Básica) que articula la enseñanza de la lengua en los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

El PNIEB plantea que al concluir la secundaria los alumnos hayan desarrollado las competencias comunicativas que les permitan avanzar en sus estudios de educación superior, alcanzar en el nivel superior un nivel de usuario independiente avanzado e insertarse en un mundo globalizado además formula e implementa programas de capacitación y profesionalización docente.

El PNIEB plantea el aprendizaje integral que involucra la parte cognitiva, social, emocional y personal del ser humano, la expresión personal que brinda oportunidades para estimular la creatividad y el uso creativo del lenguaje, la participación que promueve las oportunidades de que los niños empleen el lenguaje en prácticas sociales significativas.

Sin embargo, este esfuerzo gubernamental de incluir en el currículo la enseñanza de inglés no garantiza que los alumnos aprendan esa lengua. Hay muchos factores que deberán tomarse en cuenta para que este intento fructifique, tales son el perfil del docente, que no sólo sea experto en metodología de enseñanza de lengua, sino que también tenga un buen manejo del idioma, materiales didácticos y la aplicación de metodologías de la enseñanza adecuadas, entre otros.

Ante las deficiencias detectadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en México, en el presente trabajo se plantea la enseñanza de inglés a estudiantes universitarios de licenciatura desde un enfoque metodológico distinto, con la implementación de un modelo de enseñanza basado en modelos teóricos de lectura, de escritura y estrategias de aprendizaje, que está mediado por una plataforma Moodle, misma que no busca reemplazar al docente ni el trabajo en el aula sino complementarlo.

4.2 Preguntas de investigación

¿Los modelos de lectura construcción-integración de Kintsch y Van Dijk (1978) y el de escritura de Flowers y Hayes (1980), son modelos teóricos adecuados para promover habilidades lectoras y escritoras en inglés como lengua extranjera?

¿Qué impacto tiene en el desarrollo de habilidades para leer y escribir en inglés, el uso de estrategias cognitivas así como lectoras y escritoras mediadas por algunas herramientas y recursos de Moodle en estudiantes universitarios que cursan el tercer semestre de la materia de inglés como lengua extranjera?

4.3 Objetivos

Objetivo general. Probar la eficacia de un modelo de instrucción del idioma inglés como lengua extranjera, mismo se construyó para esta investigación y estuvo basado en: 1) los enfoques teóricos de integración y construcción de lectura de Kintsch y Van Dijk (1978) y el de escritura de Flowers y Hayes (1980); 2) el uso de estrategias cognitivas, lectoras y escritoras; y 3) la plataforma Moodle como herramienta *mediadora* entre el aprendizaje y dichas estrategias. Dicho modelo se probó con estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México que cursan el nivel básico de inglés.

Objetivos específicos

- Utilizar los modelos de integración y construcción de lectura de Kintsch y Van Dijk (1978) y el de escritura de Flowers y Hayes (1980) como modelos teóricos para la enseñanza de habilidades lectoras y escritoras, respectivamente, en inglés como lengua extranjera.
- Analizar cuáles estrategias cognitivas, de lectura y de escritura impactan positivamente en el aprendizaje de la comprensión de lectura y la composición escrita en inglés en el nivel básico.
- Utilizar herramientas y recursos de la plataforma Moodle, así como crear actividades en dicha plataforma, que sirvan como mediadores entre las estrategias

cognitivas, de lectura y de escritura y el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras en inglés como lengua extranjera.

En la enseñanza del inglés como segunda lengua y, específicamente para este trabajo, como lengua extranjera, han habido diferentes métodos a lo largo de la historia. Entre ellos tenemos el método de la gramática, el audiolingual, el directo, el natural, el de respuesta física total, el comunicativo, el basado en tareas. No obstante, por sí sólo, ninguno de éstos ha mostrado un impacto sustancial en el aprendizaje de la lengua meta. Debe agregarse que ninguno de estos métodos ha estado basado en un enfoque teórico lingüístico, comunicativo o psicocognitivo de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Tomando en cuenta la fuerte y decisiva entrada de la visión constructivista del aprendizaje académico en la última década y media, desde la cual éste se construye activamente por el estudiante (aprendizaje centrado en el aprendiz), y desde el paradigma del *aprender a aprender* (Monereo y Pozo, 2001), se ha dado un fuerte impulso a la enseñanza y al uso de estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas, motivacionales y contextuales) (e. g. MacCombs y Vakili, 2005) en prácticamente todas las disciplinas del conocimiento, para el apoyo de esa construcción activa del conocimiento que los profesores esperamos que los estudiantes realicen. De tal modo que Hernández Rojas y Díaz-Barriga (2013) señalan que la enseñanza de estas estrategias tendría que ser insertarse en la enseñanza del currículo:

"En este sentido, cualquier enseñante tendría que iniciar sus actividades educativas con dos objetivos paralelos: enseñar los contenidos de su programa (conceptos, principios, procedimientos, actitudes) y, al mismo tiempo, enseñar o dar oportunidad para que los aprendices desarrollen y construyan habilidades estratégicas de índole cognitiva y metacognitiva-reflexiva que les permitan, a su vez, ser capaces de pensar con mayor efectividad cuando enfrentan situaciones futuras de aplicación y puedan hacer un uso funcional de los aprendido" (p. 13).

A partir de lo anterior es que en este trabajo se tuvo como objetivo principal de investigación diseñar, implementar y evaluar un método de instrucción de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, apoyado en el enfoque cognitivo-constructivista del aprendizaje del uso activo de estrategias de aprendizaje (incluidas las de lectura y escritura desde los modelos teóricos de Kintsch y van Dijk y de Flower y Hayes, respectivamente).

Ahora bien, la literatura especializada ha reportado que la tecnología, que aquí vamos a llamar la *tecnología del conocimiento* (para no limitarla sólo a las tecnologías de la información y la comunicación), es una herramienta mental que puede potenciar sustancialmente las habilidades cognitivas, impactando positivamente en el aprendizaje académico (e. g. Pea, 1985; Salomon, Perkins & Globerson, 1991; Jonassen, 1996; Jonassen & Reeves, 1996; Jonassen y Carr, 2000; Kim y Reeves, 2007; Cázares, 2010). Por tal motivo, inferimos que una herramienta como la *plataforma virtual Moodle* puede ser el andamiaje perfecto para el uso de estas estrategias de aprendizaje, para que los estudiantes desarrollen habilidades de lectura y escritura en un nivel básico.

Dado que queremos probar la eficacia y establecer la posible *generalizabilidad* de este modelo de instrucción propuesto, este estudio se concibe desde un inicio como uno *explicativo* y por lo tanto, *causal*. Es decir, queremos probar la hipótesis de que un modelo instruccional de inglés como lengua extranjera, basado en estrategias de aprendizaje que pueden ser *mediadas* (Head & Dakers, 2005) o no por la tecnología (plataforma Moodle) (*causa* o variable independiente), puede mejorar sustancialmente las habilidades de lectura y escritura del inglés en un nivel básico (*efecto* o variable dependiente).

Para tal fin el diseño de investigación que se adecua perfectamente a esta investigación educativa es el diseño experimental. Puesto que se trata de una investigación educativa dentro de un escenario escolar no se puede asignar aleatoriamente a los sujetos a todas las condiciones de tratamiento sino que son grupos intactos, por lo que éste se concibió como un diseño cuasi-experimental (e. g. Campbell & Stanley, 1966; Cook y Campbell, 1979; Cook y Campbell, 1986; Kerlinger, 1990; Shadish y Cook, 1999; Shadish, Cook y Campbell, 2002; Creswell, 2002; Bisquerra,

2005). Tres condiciones de tratamiento fueron establecidas: Un primer grupo (experimental 1) en el que se utilizó un tratamiento que incluyó el modelo instruccional *mediado* por la plataforma Moodle; un segundo grupo (experimental 2) para el que se utilizó un tratamiento que incluyó el modelo instruccional *sin* la mediación de la plataforma Moodle; un tercer grupo (control) para el cual el modelo de instrucción se basó en tareas (éste es un modelo diferente al modelo de instrucción propuesto). El objetivo fue *verificar* el impacto del modelo instruccional *con* y *sin* la plataforma Moodle sobre las habilidades lectoras y escritoras en Inglés de los estudiantes participantes; y la hipótesis de investigación fue que el modelo de instrucción *junto* con la *mediación* de Moodle impactaría mayormente el desarrollo de dichas habilidades, que el uso del modelo de instrucción sólo; y que este modelo de instrucción basado en estrategias de aprendizaje, tendría un mayor impacto sobre el aprendizaje que un método de instrucción diferente.

4.4 Participantes

Este trabajo se llevó a cabo con alumnos del tercer semestre de distintas carreras de la UACM, plantel San Lorenzo Tezonco. La mayoría de los alumnos cursó el primero y segundo semestre de inglés, aunque no necesariamente todos aprobaron los cursos previos. Esto se debe a que la institución no condiciona el ingreso a ninguno de sus cursos y no exige que los cursos anteriores sean cursados y aprobados. La decisión de elegir a esta población estudiantil obedece a que la doctoranda imparte clases en esa institución y en ese plantel de la UACM.

Los estudiantes que ingresan a la UACM provienen de todas las delegaciones políticas del Distrito Federal. La mayoría egresó del Colegio de Bachilleres, Conalep, CETIS, CEBETIS, las preparatorias del gobierno del Distrito Federal y de preparatoria abierta. Más del 74% son estudiantes que tuvieron que interrumpir sus estudios en promedio tres años por distintas razones, entre ellas, la necesidad de trabajar por razones económicas o por haber sido rechazados de otras instituciones de educación superior pública, principalmente la UNAM, la UAM y el IPN (López, 2009).

El perfil de los alumnos es deficiente porque, en muchos casos, sobre todo en el caso de los que provienen de bachilleratos tecnológicos, no cuentan con el conocimiento de contenidos, ni el desarrollo de habilidades y estrategias para cursar estudios universitarios (Parra, Pineda, López y López, 2009).

La mayoría de los alumnos tiene dificultades en la comprensión de lectura (reconocen el tipo de texto, el objetivo y el tema, pero no la tesis, los argumentos y los contra-argumentos). En cuanto a la escritura se refiere, no estructuran un texto correctamente, además de que tienen muchos errores de redacción: concordancia, puntuación, cohesión, ortografía (López, Parra, Rodríguez, Cielo, Jalife y Bayona, 2012).

Además, la mayoría de los estudiantes desconfía de su capacidad y no tiene interés en el aprendizaje. A lo largo de los años, el principal objetivo de esos alumnos ha sido aprobar para poder obtener certificados (Parra, Pineda, López y López, 2009).

Muy probablemente, estos estudiantes no tienen interés en el aprendizaje porque desconfían de su capacidad. Bandura (1989) ha demostrado cómo el sentido de autoeficacia, es decir, la confianza que uno tiene en sus propias capacidades para dominar una tarea de aprendizaje, es un predictor muy importante del aprendizaje académico. Este sentido de autoeficacia puede construirse con las experiencias de éxito que se vayan teniendo. Este éxito puede lograrse con el uso de estrategias adecuadas de aprendizaje (cognitivas y metacognitivas).

4.5 Contexto

Esta investigación se realizó en la Universidad Autónoma de México (UACM), en el plantel San Lorenzo Tezonco, ubicado en la colonia Iztapalapa, del Distrito Federal. El plantel San Lorenzo Tezonco es el más grande de la UACM. Cuenta con más de 7 mil alumnos inscritos en los turnos matutino y vespertino. Para este trabajo se eligieron tres grupos de estudiantes de licenciatura que cursan el tercer semestre de la materia de inglés.

4.6 Instrumentos de recolección de datos y herramientas para la intervención

4.6.1 Examen de conocimientos (preprueba y posprueba)

El examen preprueba y posprueba de lectura el cual se elaboró *ex profeso* para esta investigación consiste en un instrumento de evaluación de 10 reactivos de opción múltiple en el que se evalúa la identificación de información específica y general. Los reactivos fueron diseñados con una pregunta y cuatro opciones, de las cuales sólo una es la correcta, para identificar información específica y general. El valor de cada reactivo es de un punto.

Para determinar la validez y confiabilidad del instrumento se realizó una prueba de confiabilidad de Kuder-Richardson, cuyo resultado de .8877 demuestra alta confiabilidad del instrumento (Anexo H).

Tabla 6. Confiabilidad Kuder-Richardson Prueba de Conocimientos. Lectura.

Fórmula Coeficiente Kuder-Richardson 20

$$R_{tt} = \left[\frac{K}{K-1} \right] \left[1 - \frac{\sum pq}{s^2} \right]$$

O bien: : $(K/K-1)(1 - (\sum pq/ s^2))$.

En donde:

K= número de preguntas o reactivos

p= proporción de alumnos que contesta bien el ítem

q= proporción de alumnos que contesta mal el ítem

s²= desviación estándar al cuadrado o varianza.

Sustitución:

$$r_{tt} = \left[\frac{10}{9} \right] \left[1 - \frac{1.9133}{3.3015} \right]$$

$$\text{O bien: } (10/9)(1 - (1.9133/3.3015)) = (1.111) (1 - 0.5789)$$

$$r_{tt} = (1.111) (1 - .5795)$$

$$r_{tt} = .4674$$

En el examen de escritura se pidió a los alumnos escribir su autobiografía en un texto de entre 60 y 80 palabras de extensión. En este examen se evaluó el uso de oraciones y párrafos, gramática, vocabulario, ortografía y puntuación. Para calificar este examen se elaboró una rúbrica que incluyó cinco categorías: oraciones y párrafos, gramática, vocabulario ortografía y puntuación. El valor máximo de cada una de las categorías es de 4 (Muy bien) y el menor de 1 (No satisfactorio) (Anexo I).

Para esta prueba se hizo un análisis de fiabilidad que a continuación se presenta (Tablas 7a, 7e; en 7b se presenta el coeficiente de confiabilidad el cual es α : .985).

Análisis de fiabilidad. Consistencia interna Prueba de Conocimientos. Escritura

		N	%
Casos	Válidos	86	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	86	100.0

^a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.985	5

Tabla 7c			
Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
CAT1	1.45	.777	86
CAT2	1.47	.850	86
CAT3	1.51	.822	86
CAT4	1.47	.807	86
CAT5	1.48	.836	86

Tabla 7d				
Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
CAT1	5.92	10.405	.954	.981
CAT2	5.91	9.897	.967	.979
CAT3	5.86	10.121	.954	.981
CAT4	5.91	10.203	.957	.980
CAT5	5.90	10.095	.940	.983

Tabla 7e			
Estadísticos de la escala			
Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
7.37	15.789	3.974	5

Grupo					
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	305	15	24.6	24.6	24.6
	306	24	39.3	39.3	63.9
	307	22	36.1	36.1	100.0
Total	61	100.0	100.0	100.0	

4.6.2 Escala de motivación integrativa e instrumental

Esta escala se construyó (Vaezi, 2008) con base en las sub-escalas de Motivación Integrativa e Instrumental de la Batería de Motivación y Actitudes hacia el Aprendizaje de una Segunda Lengua (AMBT, por sus siglas en inglés) de Gardner (1985) y por algunos ítems de Clément, Dörnyei y Noels, 1994, de las sub-escalas de motivación integrativa, motivación instrumental y orientaciones socioculturales. La teoría de la motivación de Gardner (1985) y su papel en el nivel de logro del aprendizaje de una lengua extranjera han sido un referente obligado desde la década de 1960. De acuerdo con esta teoría hay dos tipos de motivación: integrativa e instrumental. De acuerdo con esta teoría la motivación integrativa, que se refiere al interés que el aprendiz demuestra en el aprendizaje acerca de la cultura y la gente de la lengua meta, y motivación instrumental, que se refiere a que el aprendiz tiene razones más pragmáticas para aprender la lengua extranjera, como sería obtener un empleo o ganar dinero. De acuerdo con Masgoret y Gardner (citados en Vaezi, 2008, p. 54), el estudiante motivado integrativamente es aquel motivado a aprender una segunda lengua, muestra apertura para identificarse con la comunidad para la cual es nativa esa lengua y tiene una actitud favorable hacia esa lengua.

La escala (Vaezi, 2008) se conforma de 25 ítems que reúnen estos dos tipos de motivación, en un formato tipo Likert de respuesta de siete opciones: de 1. Totalmente en desacuerdo hasta 7. Totalmente de acuerdo. La confiabilidad y validez del cuestionario de Gardner han tenido apoyo (Gardner, 2005). Además, también incluye un ítem que evalúa en escala Likert de cinco puntos ¿cuál es el nivel que crees poseer en el dominio del inglés?

4.6.3 Plataforma Moodle

Para este trabajo se optó por el uso de la plataforma virtual Moodle de distribución libre porque permite la creación de espacios virtuales de trabajo en el que se incluyen distintos recursos de información como texto, fotografías, video, páginas web. Para este proyecto se diseñó material que se presentó en módulos o en lecciones.

4.7 Procedimiento

Los alumnos que participaron en esta investigación estuvieron conformados por tres grupos que cursaron el nivel básico de inglés en la UACM. En los tres grupos hubo alumnos de las distintas carreras de los colegios de humanidades y ciencia y tecnología.

Se decidió tener dos grupos experimentales para evaluar por separado la influencia del modelo instruccional propuesto, con y sin plataforma tecnológica (Moodle); y el grupo control, que siguió el método basado en tareas (*Task-Based Approach*).

Dos profesores fueron los docentes de estos tres grupos. Yo, que tengo 20 años en experiencia docente de la materia de inglés, fungí como docente de los dos grupos experimentales y otro profesor, con 22 años de experiencia docente en la impartición de inglés para quien el inglés es su lengua materna, fue el profesor del grupo control.

A continuación se presenta cómo se conformaron los tres grupos:

Grupo 305. Grupo experimental (GE_2) con el que se utilizó el modelo de instrucción propuesto y la plataforma Moodle. Este grupo estaba conformado por 13 mujeres y siete hombres. E2 (307).

Grupo 307. Grupo experimental (GE_1) con el que se utilizó sólo el modelo de instrucción propuesto. Este grupo estuvo integrado por 19 mujeres y ocho hombres.

Grupo 306. Grupo control (GC) que utilizó un método de enseñanza basado en tareas. Este grupo estuvo integrado por 15 mujeres y nueve hombres.

Para efectos de esta investigación primero se diseñó el instrumento del pre y posprueba con el que se evalúa la comprensión de lectura y la escritura.

Los tres grupos son grupos intactos y el muestreo es de tipo intencional: tres grupos de la misma universidad y del mismo ciclo escolar. Yo me encargaría de los dos grupos experimentales y el otro profesor del grupo control.

Posteriormente se aplicó la preprueba, conformada por la prueba de lectura y la de escritura, a los tres grupos anteriormente mencionados. Luego se calificó el instrumento y se vació la información en una base de datos con la que posteriormente se realizó el análisis estadístico de los datos, con el paquete SPSS versión 20.

Antes de aplicar la intervención se corroboró que los tres grupos, los dos experimentales y el de control, tuvieran un nivel de desempeño similar en las pruebas de lectura y escritura para asegurar la equivalencia de los participantes en las variables dependientes, comprensión lectora y composición escrita, debido a que los grupos son intactos y por lo tanto, los sujetos no fueron aleatoriamente asignados a éstos.

Después de esto, se realizó la intervención educativa de la siguiente manera:

Grupo 305. Grupo experimental (GE₂)

Durante ocho semanas se trabajó en el aula con el modelo instruccional que incluye actividades de lectura y escritura en las que los alumnos realizaron actividades para inferir vocabulario en contexto, identificar información específica y general. Por lo que se refiere a la expresión escrita, los alumnos realizaron actividades en las que reconocieron las partes y funciones de la oración y la redacción de oraciones y párrafos sintácticamente correctos. También se incluyeron actividades que promovieran estrategias cognitivas. Entre las actividades más importantes en este sentido están las de clasificación y organización de vocabulario.

Paralelamente al trabajo en el aula, los alumnos realizaron actividades de lectura y escritura en la plataforma Moodle. Todas las actividades incluyeron una sección de lectura, una de escritura y una de autoevaluación para favorecer el desarrollo de estrategias metacognitivas. Se observó que la mayoría de los estudiantes realizó las actividades asignadas fuera del aula. Esto fue un aspecto importante porque les permitió estar en contacto con el idioma fuera del aula, y practicar a través de la lectura y escritura el inglés. Al concluir las ocho semanas de trabajo ininterrumpido, se les realizó la posprueba.

Grupo 307. Grupo experimental (GE₁)

Posterior a la aplicación del preprueba, por espacio de ocho semanas se trabajó en el aula con el mismo modelo instruccional y las mismas actividades que el Grupo 305. En cuanto al trabajo fuera del aula, se les encargó la lectura de diversos tipos de textos en inglés relacionados con temas de intereses actuales y vinculados a distintas materias universitarias. En este grupo el cumplimiento de tareas también fue una constante. Al concluir este periodo de ocho semanas, se realizó la posprueba.

Grupo 306 (Grupo control)

Este grupo trabajó con material distinto y un enfoque metodológico basado en tareas en el que realizaron diversas actividades de lectura y escritura. Al concluir las ocho semanas de trabajo, se realizó la posprueba.

Con los resultados de la posprueba se hicieron los análisis estadísticos que permitieron llegar a conclusiones.

4.8 Tipo de estudio y diseño de investigación

4.8.1 Tipo de estudio

Se trata de un estudio explicativo de corte cuantitativo por cuanto se requiere probar si la intervención propuesta y empleada mejora sustancialmente el aprendizaje.

4.8.2 Diseño de investigación

Para esta investigación se utilizó un diseño cuasi-experimental con pre y pospruebas y grupo de control.

Con el diseño cuasi-experimental se compararon, en la preprueba y la posprueba, tres grupos escolares:

Grupo 305 Grupo experimental (GE₂) con el cual se utiliza el modelo de instrucción propuesto y la plataforma.

Grupo 307 Grupo experimental (GE₁) con el cual se utiliza sólo el modelo de instrucción propuesto.

Grupo 306 Grupo control que utiliza un método tradicional de enseñanza.

Durante ocho semanas (la mitad de un semestre escolar), se trabajó con los dos grupos experimentales. Los tres grupos fueron sometidos a las pre y pospruebas que incluyeron una prueba de rendimiento académico de comprensión de lectura y de expresión escrita, así como un cuestionario de motivación.

A uno de los grupos experimentales se le aplicó la intervención diseñada para esta investigación y usó del aula virtual en la plataforma Moodle, diseñada para este trabajo en el que realizaron actividades tanto de lectura como de escritura. El otro grupo experimental, trabajó con la intervención educativa diseñada, pero no utilizó la plataforma Moodle. El grupo de control trabajó con material y un enfoque distintos, basado en tareas.

4.9 Definiciones conceptual y operacional de variables

Variables dependientes

4.9.1 Definición conceptual de la variable comprensión lectora del inglés como lengua extranjera: nivel básico

La comprensión lectora se define como el proceso por medio del cual un lector interpreta el discurso escrito. Es una capacidad comunicativa que abarca desde la decodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. La comprensión de lectura del inglés como lengua extranjera a nivel básico se refiere a la comprensión de textos redactados en inglés en una lengua de uso habitual y cotidiano, o relacionado con las materias escolares.

4.9.2 Definición conceptual de la variable escritura del inglés como lengua extranjera: nivel básico

La expresión escrita se refiere a la producción de lenguaje escrito de forma ordenada de cualquier pensamiento o idea. La escritura del inglés como lengua extranjera nivel básico se refiere a la redacción de textos sencillos, sintácticamente correctos, sobre temas conocidos o de interés personal.

4.9.3 Definición operacional de la variable comprensión lectora del inglés como lengua extranjera: nivel básico

El puntaje crudo obtenido por el alumno en la prueba de conocimientos en su parte de comprensión lectora que se diseñó para esta investigación y que se aplicó antes y después de la intervención.

4.9.4 Definición operacional de la variable escritura del inglés como lengua extranjera: nivel básico

El puntaje crudo obtenido por el alumno en la prueba de conocimientos en su parte de composición escrita que se diseñó para esta investigación y que se aplicó antes y después de la intervención.

4.9.5 Motivación para el aprendizaje del idioma inglés

Esta motivación se divide en dos tipos: la motivación integrativa que se refiere a que el aprendiz demuestra interés en el aprendizaje acerca de la cultura y la gente de la lengua meta, y motivación instrumental, que se refiere a que el aprendiz tiene razones más pragmáticas para aprender la lengua extranjera, como sería obtener un empleo o ganar dinero. El estudiante motivado integrativamente es aquel motivado a aprender una segunda lengua, muestra apertura para identificarse con la comunidad para la que esa lengua es nativa y tiene una actitud favorable hacia esa lengua.

4.9.6 Definición operacional de motivación

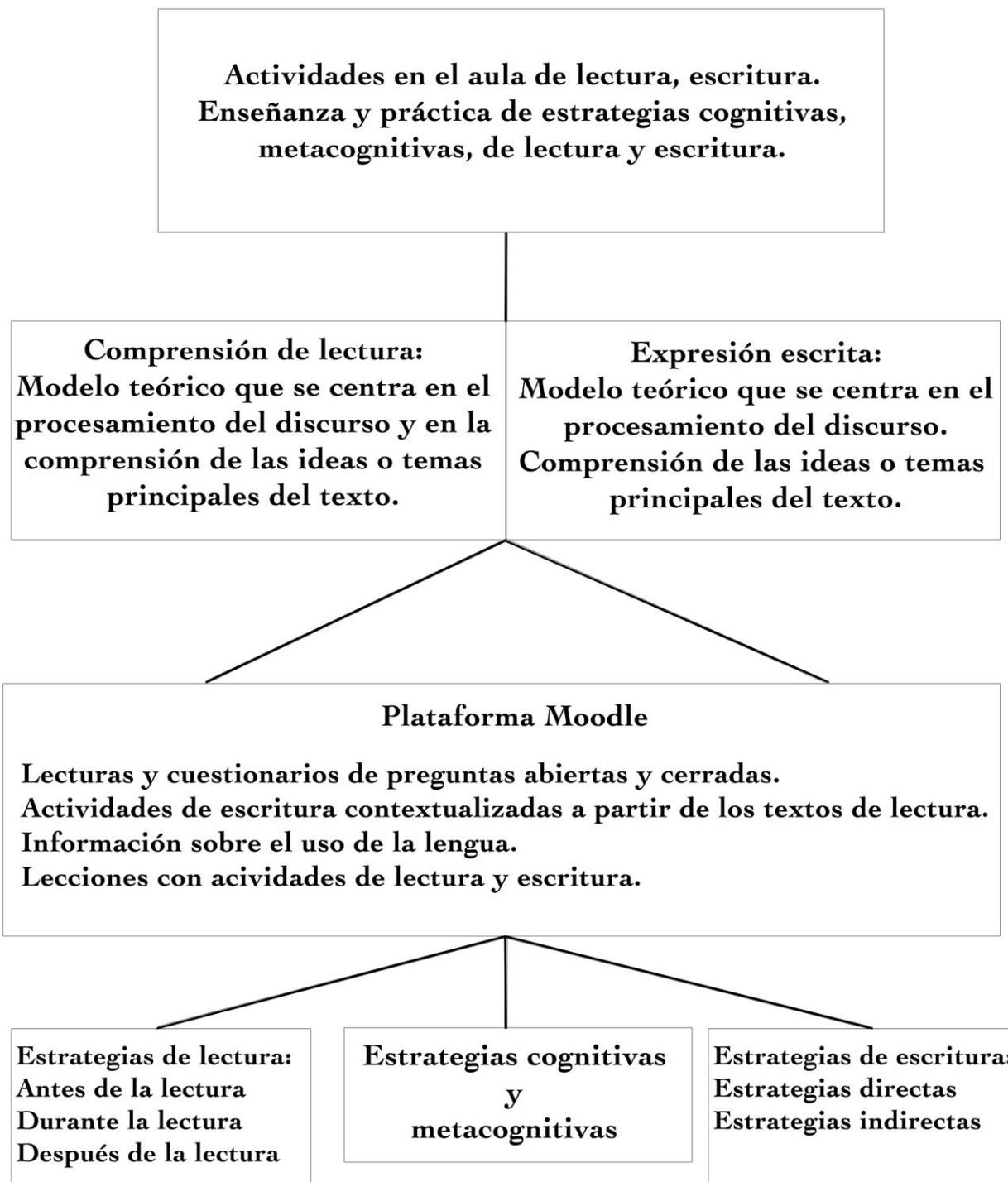
Medias obtenidas por el grupo (3 grupos) en la escala de motivación hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, en sus dos sub-escalas: integrativa e instrumental.

Variable independiente

4.9.7 Intervención modelo instruccional

La propuesta de intervención está diseñada con base en los enfoques teóricos de integración y construcción de lectura de Kintsch y Van Dijk (1978) y el de escritura de Flowers y Hayes (1980). Consta de ocho sesiones, presenciales y en la plataforma Moodle. Las actividades están diseñadas de lo más sencillo a lo más complejo y las actividades de lectura están vinculadas a las de escritura. Asimismo promueven el trabajo independiente y colaborativo.

En el siguiente capítulo se presenta un esquema del modelo de intervención MAMLEI diseñado para esta investigación.



4.10 Estudio piloto del modelo Instruccional propuesto

En el semestre 2012-2 se llevó a cabo un estudio piloto para probar el modelo instruccional propuesto en este trabajo. El estudio se inició en la primera semana de agosto del 2012, con dos grupos de estudiantes del nivel básico de inglés de distintas licenciaturas (ingeniería, ciencias políticas, ciencias de la comunicación, filosofía, e historia). Uno de los grupos tenía 27 estudiantes y el otro 25.

Durante cuatro semanas se trabajó en el aula con actividades de lectura en las que los alumnos realizaron actividades para inferir vocabulario en contexto e identificar información específica. Las actividades de escritura estuvieron destinadas al reconocimiento de las partes y funciones de la oración y de la redacción de oraciones sintácticamente correctas.

Además, se realizaron actividades destinadas a promover estrategias cognitivas y metacognitivas. Varias de ellas para promover la clasificación y aprendizaje de vocabulario a través de organizadores gráficos y el uso eficiente del diccionario bilingüe (Anexo J).

Posterior a las cuatro semanas de trabajo en el aula, se trabajó otras cuatro semanas únicamente a través de la plataforma Moodle. Esto debido a un paro estudiantil que cerró los planteles. El trabajo en el entorno virtual se concentró en distintas actividades.

Se realizó una preprueba (examen de conocimientos) en dos secciones, una de lectura y otra escritura, que incluye contenidos a desarrollar a lo largo del curso. La sección de comprensión de lectura incluye preguntas cerradas. Los alumnos tienen que identificar información específica de un texto. La sección de escritura pide a los alumnos escribir un breve texto (entre 80-100 palabras) en el que los alumnos tienen que elegir un tema y desarrollarlo. Los temas están relacionados con ellos mismos. Se evalúa el uso apropiado de estructuras gramaticales, vocabulario, ortografía y puntuación (Anexo K). No fue posible aplicar la posprueba debido a un paro estudiantil que duró de septiembre a diciembre de 2012.

A pesar de las condiciones adversas (paro y trabajo extramuros con el grupo) en las que se realizó el estudio piloto y al hecho de que no se pudo llevar a cabo en la manera en que originalmente estaba previsto (ocho semanas de trabajo paralelo en el aula y en la plataforma Moodle) se recabaron datos importantes para este trabajo.

4.10.1 Hallazgos del estudio piloto

Uno de los aspectos que se detectó en este estudio piloto es que, a pesar de que las actividades de escritura (tanto las del aula como las de la plataforma Moodle) incluían varios pasos antes de que los alumnos redactaran enunciados o pequeños párrafos, eran demasiado complejas para los estudiantes. Por consiguiente, se identificó que los estudiantes necesitan más ayuda o lo que Bruner llama andamiaje (Woolfolk, 2010), es decir actividades con más etapas en el proceso de instrucción, para que puedan construir una comprensión firme que finalmente les permita resolver los problemas por ellos mismos.

También se detectó que los alumnos enfrentaron problemas al leer algunos de los textos por el escaso manejo de estrategias para el uso del diccionario bilingüe. Muchos estudiantes no saben buscar e interpretar de forma adecuada la información que necesitan. Además se encontró que la mayoría de los estudiantes no tiene ninguna estrategia para el aprendizaje de vocabulario, lo que dificulta que lean y escriban mejor.

Asimismo, se encontró que en la parte de la autoevaluación, los alumnos identifican los problemas que enfrentan para resolver las actividades (estrategias metacognitivas de monitoreo), pero no son capaces de trazar un plan de acción para superar los obstáculos (estrategias metacognitivas de evaluación y corrección).

Por lo que se refiere a las actividades de lectura de la plataforma Moodle, se encontró que éstas se les facilitaron porque los alumnos estuvieron expuestos a hipertextos que les permitieron interaccionar y contextualizar la información. Es decir, los estudiantes hicieron una lectura no lineal que les permitió entender algunos conceptos o hechos que les obstaculizaban la comprensión de los textos. Por ejemplo, al leer un texto sobre cómo Texas pasó a formar parte de Estados Unidos, pudieron ver

distintos mapas para localizar ese estado, leer datos biográficos de algunos personajes o ver imágenes relacionadas con el texto que les facilitó la comprensión.

La plataforma Moodle, además de contribuir a que los alumnos contextualicen el aprendizaje y, por consiguiente, sea significativo al permitirles relacionar la nueva información con los conocimientos y experiencias previas, también les permitió, a través de las lecciones, tener una práctica guiada y tener una retroalimentación inmediata de las actividades, lo que les brinda la oportunidad de darse cuenta de las áreas en las que tienen que trabajar (estrategias metacognitivas de monitoreo) y practicar cuantas veces consideren necesarias. En conclusión, el aprendizaje se vio beneficiado.

Pasos a seguir. Por lo que se refiere al modelo diseñado que se basa en los modelos teóricos de Kintsch y Van Dijk, de lectura, y de Hayes y Flowers de escritura, parecían estar funcionando, aunque esto se tuvo que corroborar con el estudio final.

Una vez analizada la información recabada con el estudio piloto:

- se rediseñaron las actividades de escritura para que los alumnos tuvieran más andamiaje. Las actividades se plantearon con más pasos a seguir para que de esta forma los estudiantes tuvieran más acompañamiento en el proceso de enseñanza.
- se replantó la actividad del glosario, para que los alumnos tuvieran más guía y pudieran realizarla. Además se incluyeron actividades para reforzar las estrategias de búsqueda y selección de información.
- se fortaleció la enseñanza de estrategias utilizando la metodología (práctica guiada, Rogoff (1990)) de tres fases: presentación de la estrategia, práctica guiada y práctica independiente; abrir un espacio de reflexión en el aula sobre la aplicación de la estrategia (planificación y monitoreo metacognitivos) y los beneficios obtenidos (evaluación metacognitiva) y promover el mantenimiento y la transferencia de estrategias.

4.11 Estudio final del modelo instruccional propuesto

Con la información recabada en la fase piloto se procedió a hacer las modificaciones a las actividades de escritura, principalmente, y se dedicó tiempo en las clases presenciales para la enseñanza explícita de estrategias de la siguiente manera: primero se presentó la estrategia, posteriormente se realizó la práctica guiada y finalmente se realizó una práctica independiente y se hizo una reflexión sobre el uso de dichas estrategias.

En la plataforma Moodle también se rediseñaron algunas de las actividades de escritura a las que se les incluyeron más etapas para facilitar a los estudiantes la realización de las mismas.

4.11.1 Prueba de hipótesis

Las hipótesis nulas que se pusieron a prueba con este diseño de investigación son las siguientes:

- H_{o1}** Las medias de las tres muestras (grupos 305, 306 y 307) en la preprueba de lectura son iguales.
- H_{o2}** Las medias de las tres muestras (grupos 305, 306 y 307) en la preprueba de escritura son iguales.
- H_{o3}** Las medias de las tres muestras (grupos 305, 306 y 307) en la posprueba de lectura son iguales.
- H_{o4}** Las medias de las tres muestras (grupos 305, 306 y 307) en la posprueba de escritura son iguales.

Mientras que las hipótesis de investigación son:

- H_{i3}** En las pospruebas la media de lectura del grupo 305 (GE_2) será mayor que la media del grupo 307 (GE_1) y, a su vez, la media del grupo 307 será mayor que la media del grupo 306 (GC).

H_{i4} En las pospruebas la media de escritura del grupo 305 será mayor que la media del grupo 307, y a su vez, la media del grupo 307 será mayor que la media del grupo 306.

En el próximo capítulo se presentan los análisis estadísticos y cualitativos realizados en los datos y los resultados de esta investigación.

Capítulo 5
Análisis de datos y Resultados

CAPÍTULO 5

Análisis de Datos y Resultados

En este capítulo se hace una reflexión sobre el estudio de campo y se presenta el análisis de datos y resultados. También se presentan las conclusiones y discusión de esta investigación. Finalmente se presentan los alcances y las limitaciones de este trabajo de investigación.

Además de los análisis estadísticos que se realizaron en los datos y los resultados de éstos, también se presenta un análisis cualitativo de los resultados del estudio.

5.1 Prueba de hipótesis

La prueba de hipótesis (aceptación o rechazo de las hipótesis nulas) se llevó a cabo con un análisis de varianza de un factor; asimismo se ejecutaron pruebas no paramétricas (Análisis de varianza de Kruskal-Wallis en más de dos muestras independientes y las pruebas de la Mediana para dos muestras independientes). También se ejecutaron pruebas de Wilcoxon de los Rangos con Signo para muestras relacionadas. Estas pruebas no paramétricas se llevaron a cabo debido a los tamaños de muestra menores a 30 y a las diferencias en tamaños muestrales entre los grupos.

5.1.1 Estadísticas paramétricas

En la Tabla 8 se presentan los estadísticos descriptivos (medias, DE, valores mínimo y máximo en las respectivas pruebas de lectura y escritura) de los tres grupos.

Tabla 8

Descriptivos									
		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
PRE LECTURA	305	15	5.60	2.261	.584	4.35	6.85	1	10
	306	24	4.29	1.829	.373	3.52	5.06	1	9
	307	22	4.59	1.869	.398	3.76	5.42	2	8
	Total	61	4.72	1.993	.255	4.21	5.23	1	10
POST LECTURA	305	15	6.47	1.598	.413	5.58	7.35	4	10
	306	24	5.63	1.345	.275	5.06	6.19	3	8
	307	22	4.73	1.420	.303	4.10	5.36	3	8
	Total	61	5.51	1.567	.201	5.11	5.91	3	10
PRE ESCRITURA	305	15	47.33	22.509	5.812	34.87	59.80	25	75
	306	24	38.33	22.001	4.491	29.04	47.62	0	95
	307	22	34.77	20.556	4.383	25.66	43.89	25	100
	Total	61	39.26	21.810	2.793	33.68	44.85	0	100
POST ESCRITURA	305	15	64.33	17.715	4.574	54.52	74.14	25	80
	306	24	54.38	16.766	3.422	47.30	61.45	25	90
	307	22	50.68	19.536	4.165	42.02	59.34	25	80
	Total	61	55.49	18.523	2.372	50.75	60.24	25	90

Para evaluar la pertinencia de utilizar pruebas paramétricas, debido a la diferencia de tamaños muestrales, se evaluaron: homocedasticidad (homogeneidad) de las varianzas de los grupos y normalidad de las variables. Las tablas 9 y 10 presentan los resultados, respectivamente.

La tabla 9 muestra el estadístico de Levene con sus niveles de significancia de las cuatro variables; se acepta la hipótesis nula que establece que las varianzas son iguales ($p > .05$).

Tabla 9

Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
PRE LECTURA	.260	2	58	.772
POST LECTURA	.080	2	58	.923
PRE ESCRITURA	1.012	2	58	.370
POST ESCRITURS	.489	2	58	.616

La tabla 10 presenta el estadístico Shapiro-Wilk (para muestras menores a 50 casos). Éste permite contrastar la hipótesis nula (Ho) de que los datos muestrales provienen de poblaciones normales. Se rechaza Ho cuando el nivel de significancia es menor a .05. Por lo tanto, se rechaza la normalidad de las variables del Grupo 307 en todos los casos; y se rechaza la normalidad de las variables en los grupos 305 y 306 en la preprueba y posprueba de escritura.

Tabla 10

Pruebas de normalidad

Grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
PRE LECTURA						
305	.170	15	.200*	.960	15	.689
306	.157	24	.132	.942	24	.185
307	.166	22	.116	.925	22	.096
POST LECTURA						
305	.215	15	.061	.928	15	.258
306	.179	24	.046	.942	24	.185
307	.196	22	.028	.911	22	.050
PRE ESCRITURA						
305	.306	15	.001	.765	15	.001
306	.189	24	.027	.918	24	.053
307	.455	22	.000	.557	22	.000
POST ESCRITURA						
305	.292	15	.001	.749	15	.001
306	.182	24	.040	.923	24	.067
307	.133	22	.200*	.901	22	.032

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

No obstante la falta de normalidad en la mayor parte de las muestras, se decidió ejecutar un análisis de varianza de un Factor (ANOVA de un factor), a reserva de ejecutar posteriormente un análisis no paramétrico.

La tabla 11 presenta el ANOVA.

Tabla 11

ANOVA de un factor						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PRE LECTURA	Inter-grupos	16.386	2	8.193	2.142	.127
	Intra-grupos	221.877	58	3.825		
	Total	238.262	60			
POST LECTURA	Inter-grupos	27.524	2	13.762	6.667	.002
	Intra-grupos	119.722	58	2.064		
	Total	147.246	60			
PRE ESCRITURA	Inter-grupos	1441.273	2	720.636	1.542	.223
	Intra-grupos	27100.530	58	467.251		
	Total	28541.803	60			
POST ESCRITURA	Inter-grupos	1711.515	2	855.757	2.630	.081
	Intra-grupos	18873.731	58	325.409		
	Total	20585.246	60			

Las significancias en las prepruebas indican *aceptar* la hipótesis nula de igualdad entre medias: Lectura = .127 y Escritura = .223, ambas superiores a $\alpha = 0.5$.

La significancia en la posprueba de lectura indica *rechazar* la hipótesis nula de igualdad entre medias: Lectura = .002, por lo tanto menor a .05. En Escritura la significancia = .081, indica que no es posible rechazar la Ho de igualdad entre medias, la cual es superior a $\alpha = 0.5$.

Se ejecutó una prueba *post hoc* de Bonferroni, puesto que las varianzas son iguales, para separar la comparación entre medias por pares. La tabla 5 presenta este estadístico.

Tabla 12

Comparaciones múltiples

Bonferroni

Variable dependiente	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
PRE LECTURA	305	306	1.308	.644	.140	-.28	2.90
		307	1.009	.655	.386	-.61	2.62
	306	305	-1.308	.644	.140	-2.90	.28
		307	-.299	.577	1.000	-1.72	1.12
	307	305	-1.009	.655	.386	-2.62	.61
		306	.299	.577	1.000	-1.12	1.72
POST LECTURA	305	306	.842	.473	.241	-.32	2.01
		307	1.739*	.481	.002	.55	2.93
	306	305	-.842	.473	.241	-2.01	.32
		307	.898	.424	.116	-.15	1.94
	307	305	-1.739*	.481	.002	-2.93	-.55
		306	-.898	.424	.116	-1.94	.15
PRE ESCRITURA	305	306	9.000	7.115	.633	-8.54	26.54
		307	12.561	7.238	.264	-5.28	30.41
	306	305	-9.000	7.115	.633	-26.54	8.54
		307	3.561	6.380	1.000	-12.17	19.29
	307	305	-12.561	7.238	.264	-30.41	5.28
		306	-3.561	6.380	1.000	-19.29	12.17
POST ESCRITURA	305	306	9.958	5.937	.297	-4.68	24.60
		307	13.652	6.040	.083	-1.24	28.54
	306	305	-9.958	5.937	.297	-24.60	4.68
		307	3.693	5.324	1.000	-9.43	16.82
	307	305	-13.652	6.040	.083	-28.54	1.24
		306	-3.693	5.324	1.000	-16.82	9.43

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

De este modo podemos apreciar en la tabla 11 que en las prepruebas tanto de lectura como de escritura, los tres pares de medias (305 vs. 306; 306 vs. 307; 305 vs. 307) presentan significancias mucho mayores a $\alpha = .05$. Esto es, las *diferencias* entre las medias son estadísticamente *no* significativas. Es decir, tenemos grupos equivalentes en las variables dependientes, lectura y escritura, lo que nos permitió continuar con la intervención.

Ahora bien, en la posprueba de lectura se encuentra, por un lado, que hay una diferencia significativa entre las medias de los grupos 305 y 307, indicando que el grupo que utilizó el modelo instruccional junto con la plataforma tuvo un mejor desempeño que el grupo que usó sólo el modelo propuesto de instrucción. Mientras que *no* hay una diferencia estadísticamente significativa entre estos dos grupos en la posprueba para escritura.

Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en las pospruebas de lectura ni de escritura entre los Grupos 305 y 306, indicando esto que el modelo de instrucción por sí solo, no tuvo un impacto mayor que el método basado en tareas en la enseñanza de inglés tanto de lectura (.241) como de escritura (.297).

5.1.2 Pruebas no paramétricas

En las tablas 13 y 14 se presenta el estadístico Kruskal-Wallis para muestras independientes. En la tabla 13 se presentan los rangos promedio (puntajes promedio en las pruebas de conocimiento) para cada uno de los grupos en las pre- y pospruebas.

Tabla 13

Rangos			
	Grupo	N	Rango promedio
PRE LECTURA	305	15	38.57
	306	24	27.23
	307	22	29.95
	Total	61	
POST LECTURA	305	15	40.80
	306	24	32.83
	307	22	22.32
	Total	61	
PRE ESCRITURA	305	15	36.80
	306	24	31.67
	307	22	26.32
	Total	61	
POST ESCRITURA	305	15	40.90
	306	24	28.94
	307	22	26.50
	Total	61	

Tabla 14

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de PRETOTLEC es la misma entre las categorías de Grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.136	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de LECPOSTOT es la misma entre las categorías de Grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.005	Rechazar la hipótesis nula.
3	La distribución de PRECALESC es la misma entre las categorías de Grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.152	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de CalifESCPOS es la misma entre las categorías de Grupo.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.039	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

En la Tabla 14 podemos observar que, de acuerdo al estadístico empleado, Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, misma que se usa para observar si hay diferencias significativas entre los rangos promedio de los diferentes grupos, se obtienen los mismos resultados que con las estadísticas paramétricas (ANOVA de un factor, tabla 11); las significancias (sig.) son mayores que .05 para las prepruebas y menores que .05 en las pospruebas.

Ahora bien, para observar cuáles son los pares de medias que presentan y no presentan diferencias significativas, se llevaron a cabo pruebas de medianas de muestras independientes por pares de grupos.

La tabla 15 siguiente presenta todas las comparaciones entre los grupos 305 (GE₂) y 306 (GC). En la misma podemos observar que ambos grupos no presentan diferencias significativas ni en la pre de lectura (.065) ni en la pre de escritura (.703). Con respecto a las pospruebas, no hay diferencia significativa para lectura (.727), pero sí hay diferencia significativa en escritura (.036). Esto último indica que el modelo en conjunto con la plataforma (grupo 305) produjo mejores resultados en escritura que el método con base en tareas.

Tabla 15. Comparaciones entre grupos 305 (GE₂) y 306 (GC)

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de PRELECTURA son las mismas entre las categorías de Grupo.	Prueba de medianas de muestras independientes	.065	Retener la hipótesis nula.
2	Las medianas de POSTLECTURA son las mismas entre las categorías de Grupo.	Prueba de medianas de muestras independientes	.727	Retener la hipótesis nula.
3	Las medianas de PRESCRITURA son las mismas entre las categorías de Grupo.	Prueba de medianas de muestras independientes	.703	Retener la hipótesis nula.
4	Las medianas de POSTESCRITURA son las mismas entre las categorías de Grupo.	Prueba de medianas de muestras independientes	.036	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

Al comparar los resultados entre los grupos 307 (GE₁) y 306 (GC), se observa que no hay diferencias significativas ni en las prepruebas ni en las pospruebas (todas las sig. son mayores a .05). Es decir, que el modelo de instrucción propuesto *sin* la plataforma, *no* produjo un mejor desempeño ni en la lectura ni en la escritura del nivel 1 de inglés con respecto al método mediante tareas (Ver tabla 16).

Tabla 16. Comparaciones entre grupos 307 (GE₁) y 306 (GC)

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de PRELECTURA son las mismas entre las categorías de Grupo.	Prueba de medianas de muestras independientes	.787	Retener la hipótesis nula.
2	Las medianas de POSTLECTURA son las mismas entre las categorías de Grupo.	Prueba de medianas de muestras independientes	.341	Retener la hipótesis nula.
3	Las medianas de PRESCRITURA son las mismas entre las categorías de Grupo.	Prueba de medianas de muestras independientes	.060	Retener la hipótesis nula.
4	Las medianas de POSTESCRITURA son las mismas entre las categorías de Grupo.	Prueba de medianas de muestras independientes	.526	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

Al analizar todas las comparaciones entre los grupos 307 (GE₁) y 305 (GE₂), se puede observar que no hay diferencias significativas en las prepruebas (las sig. son mayores a .05). Pero hay diferencias significativas en las pospruebas, (.032) tanto de lectura como de escritura. Es decir, que el modelo de instrucción subsumido en la plataforma produjo un mejor desempeño tanto en la lectura como en la escritura del nivel 1 de inglés, con respecto al modelo de instrucción sólo (ver Tabla 17).

Tabla 17. Comparaciones entre grupos 307 (GE₁) y 305 (GE₂)

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de PRELECTURA son las mismas entre las categorías de Grupo.	Prueba de medianas de muestras independientes	.174	Retener la hipótesis nula.
2	Las medianas de POSTLECTURA son las mismas entre las categorías de Grupo.	Prueba de medianas de muestras independientes	.032	Rechazar la hipótesis nula.
3	Las medianas de PRESCRITURA son las mismas entre las categorías de Grupo.	Prueba de medianas de muestras independientes	.118	Retener la hipótesis nula.
4	Las medianas de POSTESCRITURA son las mismas entre las categorías de Grupo.	Prueba de medianas de muestras independientes	.032	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

Finalmente, se puede decir que los estadísticos tanto paramétricos como no paramétricos produjeron casi los mismos resultados (excepto porque en las pruebas no paramétricas sí se muestran diferencias significativas en escritura entre los grupos 305 (GE₂) y 306 (GC) en la posprueba, favoreciendo al grupo experimental).

Sobre las ganancias en lectura y escritura, después de la intervención, que tiene cada uno de los tres grupos, es decir, de la preprueba a la posprueba, se obtuvieron pruebas de Wilcoxon de los Rangos con Signos para muestras relacionadas las cuales se presentan en las tablas siguientes.

Tabla 18. Grupo 305 (GE₂). Lectura

Resumen de prueba de hipótesis

Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1 La mediana de las diferencias entre PRELECTURA y POSTLECTURA es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	.098	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

Tabla 19. Grupo 305 (GE₂). Escritura

Resumen de prueba de hipótesis

Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1 La mediana de las diferencias entre PRESCRITURA y POSTESCRITURA es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	.007	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

Tabla 20. Grupo 307 (GE₁). Lectura

Resumen de prueba de hipótesis

Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1 La mediana de las diferencias entre PRELECTURA y POSTLECTURA es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	.875	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

Tabla 21. Grupo 307 (GE₁). Escritura

Resumen de prueba de hipótesis

Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1 La mediana de las diferencias entre PRESCRITURA y POSTESCRITURA es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	.001	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

Tabla 22. Grupo 306 (GC). Lectura

Resumen de prueba de hipótesis

Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1 La mediana de las diferencias entre PRESCRITURA y POSTESCRITURA es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	.001	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

Tabla 23. Grupo 306 (GC). Escritura

Resumen de prueba de hipótesis

Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1 La mediana de las diferencias entre PRELECTURA y POSTLECTURA es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	.000	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

Respecto de las pruebas de hipótesis podemos decir entonces que: en el caso de las pruebas de pre lectura y post lectura del grupo 305 (GE₂) y del grupo 306 (GC) existe evidencia suficiente para *retener* la hipótesis nula. Es decir, que las medias de ambos grupos en ambas pruebas son iguales.

En el caso de las pruebas de pre escritura del grupo 305 (GE_2) y del grupo 306 (GC) existe evidencia suficiente para *retener* la hipótesis nula. Es decir, que las medias de ambos grupos son iguales.

En el caso de la posprueba de escritura del grupo 305 (GE_2) y del 306 (GC) existe evidencia suficiente para *rechazar* la hipótesis nula. Es decir, que la media del grupo experimental que utilizó el modelo instruccional y la plataforma es *mayor* que la media del grupo control.

En el caso de las pruebas de pre lectura, post lectura, pre escritura y post escritura de los grupos 307 (GE_1) y 306 (GC) existe evidencia suficiente para *retener* las hipótesis nulas.

En el caso de las pruebas de pre lectura de los grupos 306 (GE_1) y 305 (GE_2), existe evidencia suficiente para *retener* la hipótesis nula. En el caso de las pruebas de post lectura de esos grupos existe evidencia suficiente para *rechazar* parcialmente la hipótesis, es decir la mediana de lectura del grupo 305 (GE_2) es mayor que la mediana del grupo 307 (GE_1), no obstante las medianas del grupo 307 no son mayores que las medianas del grupo 306.

En el caso de las pruebas de pre escritura existe evidencia suficiente para *retener* la hipótesis nula. No obstante, en el caso de las pruebas de post escritura existe evidencia suficiente para *rechazar parcialmente* la hipótesis nula y *retener* la hipótesis de investigación. Es decir, que la mediana de escritura 305 (GE_2) es mayor que la mediana del grupo 306 (GC), pero las medianas del grupo 307 no son mayores que las medianas del grupo 306.

5.2 Valoración de variables intervinientes

5.2.1 Motivación instrumental e integrativa para el aprendizaje de una segunda lengua

Puesto que se observó a nivel conductual una diferencia en el nivel de motivación en los tres grupos de estudiantes (Experimental 1, Experimental 2 y Control), hacia el aprendizaje del inglés, siendo el grupo 305 (Grupo experimental 1) el que aparentemente presentaba una conducta más motivada, se decidió aplicar una escala de motivación hacia el aprendizaje de una segunda lengua, para estudiar si este constructo de motivación podría estar detrás o funcionar como variable moderadora del aprendizaje (lectura y escritura) del inglés y pudiera explicar en parte que el modelo instruccional evaluado por sí sólo no impactara al aprendizaje del idioma inglés. Esta escala mide dos factores de motivación: motivación integrativa, que se refiere a que el aprendiz demuestra interés en el aprendizaje acerca de la cultura y la gente de la lengua meta, y motivación instrumental, que se refiere a que el aprendiz tiene razones más pragmáticas para aprender la lengua extranjera, como sería obtener un empleo o ganar dinero.

Se presentan a continuación los resultados de la aplicación de esta escala:

Primeramente, se llevó a cabo un análisis de confiabilidad por alfa de Cronbach con los 25 elementos de la escala (consistencia interna) y el índice resultó excelente: $\alpha = 0.91$. Las correlaciones inter-ítem fueron de .362 a .726. Únicamente un ítem tuvo baja correlación y éste fue el 19 ($r = .193$) pero se decidió no eliminarlo porque su ausencia no elevaba el índice de confiabilidad. Los índices de confiabilidad para las subescalas, integrativa e instrumental, fueron $\alpha = .897$ y $\alpha = .844$, respectivamente.

En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis factorial (AF) exploratorio de componentes principales con rotación varimax para la muestra completa (sin embargo, del grupo 306, grupo control, seis estudiantes no contestaron el instrumento, por lo que la muestra total se reduce a 55 sujetos). Los factores resultantes fueron siete y las estadísticas descriptivas (KMO y Prueba de esfericidad de Bartlett) para verificar la

pertinencia de realizar un AF, se presentan en la tabla 17. KMO nos indica que es “acceptable” realizar un AF a los datos.

Tabla 24. Estadísticas descriptivas KMO y Bartlett

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.733
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	789.886
	gl	300
	Sig.	.000

La estructura factorial de siete factores no resultó teóricamente coherente, por lo que se probaron otras estructuras con menos factores y la que resultó más coherente fue una estructura de dos factores. Esta estructura es la misma que la hallada por los autores originales de la escala de Motivación Integrativa e Instrumental (Gardner 1985, en Vaezi, 2008), la cual es un instrumento altamente reconocido y utilizado en la investigación sobre motivación para aprender una lengua extranjera (Grünewald, 2009). De este modo, se decidió aceptar dos factores, además porque nuestra muestra es pequeña para realizar un análisis factorial y la indicación de KMO es sólo “acceptable” realizar un AF, a los cuales llamamos Motivación Integrativa (Integración) y Motivación Instrumental (Instrumental). Los dos factores se obtuvieron mediante un AF forzado, con rotación varimax. La tabla 18 presenta la matriz de componentes rotados (las cargas factoriales en los dos factores de cada uno de los reactivos); en esta tabla se muestran los ítems que pertenecen al Factor 1, Motivación integrativa, con color azul, y los ítems que pertenecen al F2, Motivación Instrumental con color rosa. En la escala original, los ítems del 1 al 12 miden el factor Integrativo, y los ítems del 13 al 25, el factor Instrumental. Como puede apreciarse, en el AF ejecutado para los datos de nuestra muestra de estudio, los dos factores están formados casi por los mismos ítems, excepto que los ítems 12, 13 y 15 cargan en el factor contrario. Se decidió finalmente para esta investigación mover los ítems 12 y 15 a su factor original (es decir, el 12 al F1 y el 15 al F2) ya que cargaban también importantemente en éste; mientras que el ítem 13 se

decidió dejarlo en el F1 por su carga nula en el F2 al que originalmente pertenece. Los dos factores explican juntos 45.29% de varianza en la motivación.

La escala de motivación también incluye una pregunta (ítem 26): ¿Cómo calificas tu nivel de inglés? En una escala de 5 puntos: 1. Muy malo; 2. Malo; 3. Promedio o regular; 4. Bueno; 5. Muy bueno. La tabla 19 abajo muestra la media que es de 3.21 para la muestra total, es decir, los estudiantes reportan en promedio tener un nivel regular de Inglés; (grupo 305, 3.34; grupo 306, 3.23; grupo 307, 3.09).

Tabla 25. Estructura factorial de motivación

Matriz de componentes rotados^a

	Factor 1	Factor 2
m3	.802	.198
m2	.798	.111
m4	.793	.244
m1	.778	.111
m8	.688	.138
m10	.655	.332
m5	.648	.232
m6	.645	.071
m7	.629	.263
m13	.580	.007
m9	.483	.474
m11	.432	.390
m15	.425	.320
m18	.147	.750
m24	.120	.743
m19	.358	.740
m14	.221	.686
m23	.315	.666
m17	.251	.657
m20	-.012	.570
m25	-.177	.531
m22	.333	.409
m21	.287	.358
m16	.237	.350
m12	.286	.328

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Tabla 26. Media de la pregunta: ¿Cómo calificas tu nivel de inglés?

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
m26	53	2	5	3.21	.532
N válido (según lista)	53				

Tabla 27. Estadísticas descriptivas de motivación integrativa e instrumental para los tres grupos

(Experimental 1, Experimental 2 y Control)

Descriptivos									
		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
IntegraciónMed	305	15	5.2462	.86600	.22360	4.7666	5.7257	3.85	6.54
	306	18	5.4795	.49198	.11596	5.2349	5.7242	4.77	6.46
	307	22	5.2483	1.10199	.23495	4.7597	5.7368	1.69	6.92
	Total	55	5.3234	.86889	.11716	5.0885	5.5583	1.69	6.92
InstrumentalMed	305	15	4.5222	.89723	.23166	4.0254	5.0191	3.08	5.92
	306	18	4.9800	.66407	.15652	4.6498	5.3103	4.17	6.33
	307	22	4.6591	1.23708	.26375	4.1106	5.2076	2.25	6.58
	Total	55	4.7268	.98871	.13332	4.4595	4.9941	2.25	6.58

En la tabla 27 puede apreciarse que en general el grupo control (306) tiene ligeramente mayor motivación en los dos factores, que los grupos experimentales. En una escala de 7 puntos un puntaje entre 4.5 y 5.5 indicaría un nivel *moderado* de motivación.

Para saber si esta diferencia es estadísticamente significativa, se efectuó una *prueba no paramétrica Kruskal-Wallis* para comparar tres o más grupos en los dos factores motivacionales. La tabla 28 nos muestra los rangos promedio de cada grupo y la tabla 29, los estadísticos de contraste.

Tabla 28

	Grupo	N	Rango promedio
IntegraciónMed	305	15	26.57
	306	18	29.67
	307	22	27.61
	Total	55	
InstrumentalMed	305	15	24.47
	306	18	31.28
	307	22	27.73
	Total	55	

Tabla 29

	Integrativa	Instrumental
Chi-cuadrado	.328	1.492
gl	2	2
Sig. asintót.	.849	.474

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Grupo

Como puede desprenderse de la tabla 29, a un nivel de significancia de .05, *no hay diferencia significativa* entre los tres grupos ni en motivación integrativa ($p = .849$) ni instrumental ($p = .474$).

De este modo, se descarta que el *nivel* de motivación hacia el aprendizaje del inglés pudiera estar desempeñando un papel diferencial en la ejecución final de los tres grupos en las habilidades lectoras y escritoras en inglés.

Finalmente se realizó un análisis de correlación entre todas las variables de estudio, prepruebas de lectura y escritura, pospruebas de escritura y lectura, los dos factores motivacionales, la motivación en general y el nivel con el que se califican los estudiantes en su aprendizaje del inglés. La tabla 30 presenta estas correlaciones y con negritas se destacan las más importantes.

Tabla 30. Correlaciones entre todas las variables de estudio en la muestra total (n = 61)

		Correlaciones							
		PRELECTURA	POSTLECTURA	PRESCRITURA	POSTESCRITURA	Integrativa	Instrumental	m26	Mototal
PRELECTURA	Correlación de Pearson	1	.623**	.296	.302**	.085	.174	.070	.147
	Sig. (unilateral)		.000	.010	.009	.270	.102	.306	.142
	N	61	61	61	61	55	55	55	55
POSTLECTURA	Correlación de Pearson	.623**	1	.416**	.405**	.075	.209	.105	.162
	Sig. (unilateral)	.000		.000	.001	.294	.062	.222	.118
	N	61	61	61	61	55	55	55	55
PRESCRITURA	Correlación de Pearson	.296	.416**	1	.594**	.243**	.296**	.011	.305**
	Sig. (unilateral)	.010	.000		.000	.037	.014	.469	.012
	N	61	61	61	61	55	55	55	55
POSTESCRITURA	Correlación de Pearson	.302**	.405**	.594**	1	.197	.193	-.107	.220
	Sig. (unilateral)	.009	.001	.000		.075	.079	.218	.053
	N	61	61	61	61	55	55	55	55
Integrativa	Correlación de Pearson	.085	.075	.243**	.197	1	.572**	.231*	.880**
	Sig. (unilateral)	.270	.294	.037	.075		.000	.045	.000
	N	55	55	55	55	55	55	55	55
Instrumental	Correlación de Pearson	.174	.209	.296**	.193	.572**	1	.118	.892**
	Sig. (unilateral)	.102	.062	.014	.079	.000		.196	.000
	N	55	55	55	55	55	55	55	55
m26. Cómo calificas tu nivel de inglés	Correlación de Pearson	.070	.105	.011	-.107	.231*	.118	1	.195
	Sig. (unilateral)	.306	.222	.469	.218	.045	.196		.077
	N	55	55	55	55	55	55	55	55
Mototal	Correlación de Pearson	.147	.162	.305**	.220	.880**	.892**	.195	1
	Sig. (unilateral)	.142	.118	.012	.053	.000	.000	.077	
	N	55	55	55	55	55	55	55	55

Texto al pie de tabla

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

Como se puede apreciar en la tabla 30 el desempeño en las dos pruebas de lectura y de escritura, *antes* y *después*, se encuentra significativamente correlacionado a un nivel del .01, indicando que los conocimientos previos (prepruebas) impactan positivamente en el aprendizaje futuro (pospruebas). También, como es de esperarse, el desempeño en lectura y escritura es alto y significativamente correlacionado. Por último, la motivación integrativa e instrumental están correlacionadas solamente con el desempeño previo en escritura.

CONCLUSIONES

Al hacer una reflexión sobre los resultados de este estudio de campo, se puede concluir que se cumplió con el objetivo general de este trabajo que planteó probar la eficacia de un modelo de instrucción del idioma inglés como lengua extranjera, basado en los modelos teóricos de integración y construcción de lectura de Kintsch y Van Dijk (1978) y el de escritura de Flowers y Hayes (1980), utilizando estrategias cognitivas, lectoras y escritoras *mediadas* por herramientas y recursos de Moodle, en estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México que cursan el nivel básico de inglés.

Con los resultados sin embargo, se comprobó que el modelo de instrucción MAMLEI que plantea la enseñanza de lectura y expresión escrita de manera integrada, por sí solo no fue suficiente, porque el grupo grupo 307 (grupo experimental, GE₁) que únicamente utilizó el modelo de instrucción y no la plataforma Moodle, no mostró una mejoría significativa en su desempeño en la comprensión de lectura y escritura, con respecto al grupo 306 (Grupo Control) y grupo 305 (grupo experimental, GE₂).

Lo anterior mencionado, confirma que el aula virtual que se concibió como parte integral del modelo de instrucción y como una Herramienta para la Mente (Jonassen, 2000) favoreció la construcción del conocimiento, a partir del empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas.

El aula virtual además, favoreció la práctica fuera del aula, lo que contribuyó al desarrollo de las habilidades de la lengua de los estudiantes, así como a la adquisición de vocabulario. Esto comprobó una de las generalizaciones que son consistentes en la investigación de adquisición de segunda lengua de mayor exposición de la lengua fuera del aula, mejores resultados en el aprendizaje (Lightbow, 2000).

Las actividades de lectura en el ambiente virtual que fueron diseñadas para la plataforma expusieron a los estudiantes a hipertextos de distintos temas vinculados con sus carreras. Ese tipo de lectura no lineal, permitió a los alumnos, de manera voluntaria, recurrir a otros elementos informativos (texto, imágenes, video) y de esta forma crear

sus propios trayectos en la indagación del tema, lo que les ayudó a contextualizar o ampliar la información y contribuyó a una mejor comprensión de los textos.

Las actividades de lectura también contribuyeron a que los alumnos aprendieran más vocabulario en contexto, lo que tuvo un impacto positivo tanto en la lectura como en la escritura. Asimismo, estas actividades en la plataforma reforzaron el desarrollo de estrategias de lectura aprendidas en el salón de clases, como la activación del conocimiento previo, identificación de palabras clave, significado de palabras en contexto, elaboración de esquemas y resúmenes, principalmente.

Las actividades de escritura de la plataforma también favorecieron el desarrollo de estrategias de escritura como las de practicar con los sistemas de lenguaje y a combinar oraciones, así como a identificar el objetivo de la tarea. Un aspecto importante es también el hecho de que la vinculación de las actividades de lectura con las de escritura permitió a los alumnos escribir mejor. Es decir, la lectura dotó al alumno de estructuras lingüísticas y léxicas que le sirvieron como modelo para escribir sus propias oraciones y párrafos.

Al hacer un análisis de errores de la escritura del grupo 307 (Grupo experimental, GE₁) y el grupo 305 (Grupo experimental, GE₂), se observa que en la preprueba ambos cometían errores similares tanto en habilidades básicas como en el tema, la ortografía y el uso de vocabulario, así como en habilidades complejas como gramática y sintaxis. En la posprueba en cambio, se observa que el grupo 305 (grupo experimental, GE₂) mejoró en varias áreas, principalmente en el uso del vocabulario, la gramática y la sintaxis.

Al analizar los errores en la escritura en la preprueba y la posprueba, comparando a los dos grupos experimentales: grupo 305 (grupo experimental, GE₂) y grupo 307 (grupo experimental, GE₁), se advierte que los estudiantes incurren en distintos tipos de errores tanto de contenido, como de gramática, vocabulario y puntuación.

En primer lugar, se observa que en cuanto al tema se refiere, muchos alumnos no escriben una autobiografía, sino una descripción personal. Esto hace suponer lo anterior se debe a que no pueden utilizar el tiempo verbal *simple past*, que en español puede traducirse por el indefinido, por el imperfecto y por el pretérito perfecto; así como el presente del modo indicativo y la combinación de estos tiempos verbales. Lo anterior

hace suponer que los alumnos, si bien fueron expuestos a los tiempos verbales arriba mencionados, no tuvieron suficiente práctica ni dentro del salón de clases ni fuera de éste, por lo tanto no tuvieron la oportunidad de consolidar ese conocimiento y, por ende, no lo pueden utilizar para comunicarse.

Por lo que a la puntuación y el uso de mayúsculas se refiere, se observa que no escriben con mayúsculas los meses del año (e. g. *January, February, March*, etc.), días de la semana (*Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday* y *Sunday*), nacionalidades e idiomas (*Mexican, American, British*, etc.), que en inglés deben escribirse así, porque utilizan las mismas reglas de ortografía que en español. Este tipo de errores, producidos por la transferencia o interferencia, se producen porque los estudiantes comparan el inglés con el español y establecen una comparación en las reglas, en este caso, de puntuación.

En cuanto al uso incorrecto de palabras o de preposiciones, se observa que varios de los errores que se refieren al campo léxico-semántico se deben a que en muchos casos no hay correspondencia semántica entre muchas palabras y expresiones del español con el inglés. Ejemplos: *I live in a department*, en lugar de *I live in an apartment*; *I use glasses*, en lugar de *I wear glasses*.

El análisis de errores también puso en evidencia que los estudiantes no aprendieron a utilizar las preposiciones. Ejemplo: **At** (lugares). *I studied in home*, en lugar de *I studied at home*. Así como la combinación de dos o más palabras que en inglés suelen ir juntas: *I went to / I liked to / I moved to*. Excesivo uso del artículo *the*. Ejemplo. *I go to the bed at 11 o'clock*, en lugar de *I go to bed at 11 o'clock*. Ésta es una traducción literal del español “voy a la cama a las 11”.

Asimismo, se observa en reiteradas ocasiones la omisión del artículo indefinido: *I work in market*, en lugar de *I work in a market*. Este último ejemplo de errores cometidos, son errores de simplificación. Es decir, los aprendientes que estudian el inglés, en este caso, tienden sobre todo a simplificarlo por lo que suelen, por ejemplo, eliminar los morfemas redundantes como el género o el número o incluso el artículo.

Otro de los errores más comunes que se observa es el uso incorrecto de palabras que en ambos idiomas tienen una misma forma pero cuyo significado es

diferente. Los llamados “falsos amigos” como *actually* que los estudiantes lo traducen como actualmente y no de la forma correcta que es: de hecho.

El uso incorrecto de verbos como *know* (saber) en lugar de *meet* (conocer) es otro de los errores más recurrentes porque los estudiantes utilizan esos verbos de manera indistinta, o confunden el sustantivo con el verbo, como es el caso de *job* y *work*.

En cuanto a la conjugación de verbos se refiere, se observa que utilizan el morfema *-ed* en todos los verbos para conjugar el *simple past*, por no saber los verbos irregulares, de los cuales hay cerca de 450.

En cuanto a la sintaxis se refiere, se observa la omisión del sujeto *it* en algunos casos como: *Is black*, en lugar de *It is black*. *I didn't like*, en lugar de *I didn't like it*. Este error se produce debido al hecho de que en inglés es obligatorio expresar el sujeto pronominal, al contrario del español, que se emplea para dar énfasis y para evitar ambigüedades. También se advierten errores de concordancia singular-plural. Ejemplo: *My nephew is my best friends*. En este ejemplo se observa que *nephew* que en español significa sobrino no tiene concordancia con *best friends* que significa mejores amigos.

El orden de las palabras es otro de los errores que se observa con mayor frecuencia, particularmente porque invierten el uso del sustantivo y adjetivo en la oración. Por ejemplo: *The girl beautiful*, en lugar de *The beautiful girl*.

Otro de los errores más frecuentes es el uso incorrecto del verbo *can* (e. g. *I can run fast*), o *I like run* en lugar de *I like running*, esto se suele confundir con la forma progresiva. El uso extensivo que hace el inglés de la forma progresiva *-ing* es una de las fuentes de errores más frecuentes en el inglés de los estudiantes mexicanos. En el ejemplo anterior, *I like running*, el sufijo *-ing*, convierte al verbo en sustantivo y en este caso *running*, significa correr. En inglés el *-ing* admite diversas funciones: sustantivo (*Running is good for your health*), gerundio (*Mike is listening to music*), adjetivo (*The coming soldiers received a medal*) cuando modifica a un sustantivo como en este caso *soldiers*.

La confusión de los pronombres *he, she, his, her* es otro de los errores recurrentes que se observó. En muchos casos, los alumnos intercambiaron los pronombres *he* (él) y

she (ella) así como *his* (su, que se utiliza para masculino) y *her* (su que se utiliza para femenino) porque en ambos casos la traducción al español es *su*.

A continuación se presenta una tabla comparativa de los distintos tipos de errores en la escritura.

Tabla 31. Análisis de errores en la escritura

Tabla 31a. Preprueba

Grupo 307: Grupo experimental	Grupo 305: Grupo experimental (GE₂)	Grupo 306 (Grupo Control)
Tema: Descripción personal, no autobiografía	Tema: Descripción personal, no autobiografía	Tema: Descripción personal o descripción de las actividades diarias, no autobiografía
Puntuación y uso de mayúsculas: Uso incorrecto de mayúsculas en palabras como <i>English, Mexican</i> , etc	Puntuación y uso de mayúsculas: Uso incorrecto de mayúsculas en palabras como <i>English, Mexican</i> , etc.	Puntuación y uso de mayúsculas: Uso incorrecto de mayúsculas en palabras como <i>English, Mexican</i> , etc.
Ortografía y uso de vocabulario: Uso incorrecto de cognados: <i>Actuality</i> , <i>usuallity</i> (falso cognado)	Ortografía y uso de vocabulario: Uso incorrecto de cognados: <i>Actuality</i> (falso cognado) Uso incorrecto de mayúsculas en palabras como <i>English, Mexican</i> , etc.	Ortografía y uso de vocabulario: Uso incorrecto de cognados: <i>Specialy, assist</i> Uso incorrecto de los plurales irregulares como <i>man / woman / child</i> Uso incorrecto del sustantivo <i>job</i> y del verbo <i>work</i> (e. g. <i>I job in a supermarket</i> , en lugar de <i>I work in a supermarket</i>).
Gramática / Sintaxis: Concordancia singular / plural (e. g. <i>My nephew is my best friends</i>).	Gramática / Sintaxis: Concordancia singular/plural (e. g. <i>My nephew is my best friends</i>).	Gramática / Sintaxis: Concordancia singular / plural (e. g. <i>My nephew is my best friends</i>).

<p>Uso incorrecto de <i>like + -ing</i> (<i>I like run</i>, en vez de <i>I like running</i>).</p> <p>Omisión de las preposiciones <i>to</i>, <i>with</i>, <i>on</i>, <i>in</i>, <i>at</i>.</p> <p>Uso incorrecto de los pronombres personales y los adjetivos posesivos.</p> <p>Uso incorrecto del <i>have / has</i>. Ejemplo, <i>I have 20 years old</i>.</p> <p>Uso incorrecto del verbo <i>ser</i> o <i>estar</i>. Ejemplo, <i>I'm do not understand English</i></p> <p>Uso incorrecto de los artículos <i>a / an</i></p>	<p>Uso incorrecto de <i>like</i></p> <p>Orden incorrecto de las palabras (e. g. verbo antes del sujeto, adverbio después del verbo, adjetivo después del sustantivo)</p> <p>Uso incorrecto del verbo <i>ser</i> o <i>estar</i>. Ejemplo: <i>I'm do not understand English</i></p> <p>Orden incorrecto de las palabras (ejemplo, verbo antes del sujeto, adverbio después del verbo, adjetivo después del sustantivo).</p>	<p>Uso incorrecto de <i>like + -ing</i> (<i>I like run</i>, en vez de <i>I like running</i>).</p> <p>Omisión de la partícula <i>to</i> entre dos verbos (e. g. <i>I like go</i>, en lugar de <i>I like to go</i>).</p> <p>Uso incorrecto de las preposiciones de lugar: <i>in</i>, <i>on</i>, <i>at</i>.</p> <p>Orden incorrecto de las palabras (ejemplo: verbo antes del sujeto, adverbio después del verbo, adjetivo después del sustantivo), (e. g. <i>am a person very strong</i>, en lugar de <i>I am a very strong person</i>. <i>I don't usually go to the movies</i>, en vez de <i>I usually don't go to the movies</i>).</p> <p>Uso incorrecto del <i>have / has</i>. Uso incorrecto del verbo <i>ser</i> o <i>estar</i>. (e. g. <i>I have happy / I have 20 years old</i>).</p> <p>Uso incorrecto de los adjetivos.</p> <p>Uso incorrecto de los negativos en tiempo presente (e. g. <i>I don't not like</i>).</p>
<p>Orden incorrecto de las palabras (ejemplo, verbo antes del sujeto, adverbio después del verbo, adjetivo después del sustantivo).</p>		<p>posesivos (e. g. <i>I have a sister, your name is</i>, en lugar de <i>her name is</i>).</p> <p>Omisión del sujeto.</p>

		Inclusión del pronombre cuando no debe de utilizarse (e. g. <i>The school it's big</i> , en lugar de <i>The school is big</i>).
--	--	--

Tabla 31b. Posprueba

Grupo 306 (Grupo Control)

Grupo 307: Grupo experimental (GE₁)	Grupo 305: Grupo experimental (GE₂)	Grupo 306 (Grupo Control)
<p>Tema: Redacción de una descripción personal y no una autobiografía. Muchos alumnos en lugar de redactar una autobiografía escriben una descripción personal, donde no hay evidencia del uso del tiempo pasado y presente.</p> <p>Puntuación: Uso de la coma después de los conectores de secuencia: <i>first, second, then, etc.</i></p> <p>Ortografía y uso incorrecto de algunas palabras: Las más recurrentes son: <i>Actually</i>, lo utilizan en lugar de <i>Nowadays</i>. <i>Kindergarden</i> en lugar de <i>kindergarten</i>. <i>Knew</i> en lugar de <i>visited</i> <i>Knew</i> en lugar de <i>met</i></p> <p>Gramática</p>	<p>Tema: Escriben una autobiografía donde hay evidencia del uso del tiempo presente y pasado.</p> <p>Puntuación: Uso de la coma después de los conectores de secuencia: <i>first, second, then, etc.</i></p> <p>Ortografía y uso incorrecto de algunas palabras: Las más recurrente es: <i>Actually</i>, lo utilizan en lugar de <i>Nowadays</i>.</p> <p>Gramática: El uso del auxiliar <i>didn't</i> en pasado.</p>	<p>Tema: Redacción de una descripción personal y no una autobiografía. Muchos alumnos en lugar de redactar una autobiografía escriben una descripción personal, donde no hay evidencia del uso del tiempo pasado y presente.</p> <p>Puntuación: Ausencia del uso de punto en muchos enunciados.</p> <p>Ortografía y uso incorrecto de algunas palabras: <i>Department</i> en vez de <i>apartment</i> <i>Use glasses</i>, en lugar de <i>wear glasses</i>.</p> <p>Gramática: No hay evidencia de manejo de</p>

<p>Uso de conectores de secuencia (<i>first, second, then, after that</i>)</p> <p>Uso incorrecto del verbo <i>am / is</i>.</p> <p>Utilización del morfema <i>-ed</i> en los todos del los verbos para conjugar el <i>simple past</i> porque no saben conjugar los verbos irregulares en el tiempo pasado.</p> <p>Uso incorrecto del verbo <i>can</i> (<i>I can running</i>). Errores más frecuentes: uso del <i>-ing</i> después del verbo <i>can</i>, en lugar de un verbo infinitivo sin <i>to</i> (ej. <i>I can run fast</i>).</p> <p>Omisión del sujeto después del uso de conectores.</p> <p>Omisión de algunas preposiciones que van acompañadas por verbos. Los dos errores más frecuentes son: <i>I went to / I liked to</i>.</p> <p>Uso incorrecto de las siguientes preposiciones: In para lugares. Ejemplo: <i>I lived on Monterrey</i>, en lugar de <i>I lived in Monterrey</i>. At (lugares). <i>I studied in home</i>, en lugar de <i>I studied at home</i>. Confusión en el uso de algunos adjetivos posesivos: <i>my, your, his, her, their</i>.</p>	<p>(<i>I didn't liked it</i>, en lugar de <i>I didn't like it</i>).</p> <p>Omisión del sujeto <i>it</i> en algunos casos como: <i>I didn't like</i>, en lugar de <i>I didn't like it</i>.</p> <p>Omisión de algunas preposiciones que van acompañadas por verbos. El error más frecuentes es: <i>I went to / listen to</i></p> <p>Uso incorrecto de las siguientes preposiciones: In para lugares. Ejemplo: <i>I lived on Mexico</i>, en lugar de <i>I lived in Mexico</i>. <i>On 2009</i>, en lugar de <i>in 2009</i>.</p> <p>Omisión del sujeto después del uso de un conector.</p>	<p>uso de conectores de secuencia: <i>first, then, after that, etc</i>.</p> <p>Uso incorrecto del conector <i>but</i> (e. g. <i>I'm very happy but with my friends I'm happy</i>).</p> <p>Orden de palabras incorrecto. Sustantivo antes del adjetivo.</p> <p>Confusión entre los pronombres personales y los adjetivos posesivos (e. g. <i>She name is...</i>, en lugar de <i>Her name is...</i>)</p> <p>Uso incorrecto de los verbos irregulares en pasado. Omisión de algunas preposiciones que van acompañadas por verbos. Los errores más frecuentes son: <i>I went to / I liked to / I moved to</i>.</p> <p>Uso incorrecto o omisión de los artículos: <i>a / an / the</i> (<i>I work in market</i>, en lugar de <i>I work in a market</i>).</p>
--	--	--

Al analizar cuáles estrategias cognitivas, de lectura y de escritura impactan positivamente en el aprendizaje de la comprensión de lectura y la composición escrita en inglés, se pudo evidenciar que, en cuanto a la lectura se refiere, la identificación de la organización textual, la identificación del tipo de texto, la elaboración de predicciones y la activación del conocimiento previo, favorecieron la comprensión de los textos.

En cuanto a la comprensión de lectura se refiere, los estudiantes además se beneficiaron del uso de las estrategias para la comprensión léxica, como la identificación del sistema verbal, las palabras clave, el significado de palabras en contexto e identificación de referentes.

La elaboración de esquemas y resúmenes favorecieron también la comprensión de los textos, identificación de puntuación, conectores, identificación de oraciones simples y oraciones complejas contribuyeron también a la comprensión lectora.

Con respecto a las estrategias cognitivas, las estrategias de elaboración como la identificación del tipo de texto, conectar información nueva con conocimiento previo, cuestionar, subrayar, agrupar palabras, seleccionar ideas principales e ideas secundarias, contribuyeron al desarrollo de las habilidades de lectura.

Por lo que se refiere a las estrategias metacognitivas, la plataforma favoreció el desarrollo de la autoevaluación. En este sentido, se observó que los alumnos tuvieron la capacidad para evaluar la tarea y determinar la mejor forma de realizarla, sin embargo, ninguno trazó un plan de acción para mejorar. Esto plantea la necesidad de diseñar actividades para enseñarles en el aula a autocorregirse, que es una tercera habilidad metacognitiva.

Al final de la intervención se indagó también sobre la percepción de la plataforma. A continuación se presenta la síntesis de los resultados:

Se aplicó un cuestionario de cuatro preguntas abiertas a los alumnos del grupo 305 (GE₂).

1. ¿Has realizado todas las actividades de la plataforma? Sí, no, ¿por qué?

A ella, el 98% de los alumnos respondieron que han hecho casi todas las actividades de la plataforma. Los que no habían completado todas las actividades

contestaron que por falta de tiempo, a excepción de dos alumnos que dijeron que por falta de computadora.

2. ¿Las actividades de la plataforma son difíciles o fáciles?

Con respecto a la dificultad de las actividades de la plataforma, la mayoría afirma que las “Lecciones” les resultan más difíciles. La mayoría respondió que para resolver las actividades adecuadamente necesitan tiempo.

3. ¿Has respondido la parte de la autoevaluación? Si, no, ¿por qué?

Sobre la autoevaluación, 98% de los alumnos respondió que sí contesta esa sección. Sin embargo, en todos los casos, aunque ellos no lo mencionan, ninguno traza un plan de acción para mejorar.

4. ¿Las actividades de la plataforma han contribuido en tu aprendizaje?

Sobre el impacto de las actividades en su aprendizaje, todos afirman que les ha ayudado a mejorar la lectura, principalmente porque han aprendido más vocabulario.

Al analizar los resultados de los alumnos que cursaron la materia con el modelo de intervención propuesto y la plataforma Moodle, y de confirmar que tuvieron avances significativos en cuanto a la adquisición de vocabulario, comprensión de ideas generales y específicas en los textos, así como redacción de enunciados sintácticamente correctos, se confirma una vez más una de las generalizaciones sobre la investigación de segunda lengua,⁶ el hecho de que un sujeto no puede aprender otra lengua si su exposición a la misma se limita únicamente al aula.

Los resultados de este trabajo de investigación confirman, además, la importancia del uso de estrategias de manera consciente en el aprendizaje y corroboran lo que algunos otros estudios han confirmado, que la intervención en estrategias de aprendizaje favorece el aprendizaje cognitivo y la motivación para aprender (González Torres y Touron, 2004).

También vale la pena señalar que estos resultados apuntan a que el uso de la plataforma Moodle también motivó a los estudiantes porque estuvieron expuestos de

⁶ Segunda lengua se utiliza como término paraguas. Incluye también lengua extranjera.

manera distinta al idioma fuera del aula. Esto ya se había confirmado en otras investigaciones (Gómez, Hernández y Rico, 2010) sobre el uso de aulas virtuales y la enseñanza del inglés. Esto, obliga a pensar que el docente de inglés tendría que buscar distintas alternativas que motivaran a los alumnos a estudiar y practicar el idioma fuera del aula, más allá del libro de texto, de ejercicios gramaticales y de listas de vocabulario.

Los resultados también obligan a pensar que el docente de inglés no sólo debería encargarse de enseñar los aspectos lingüísticos y culturales de la lengua, sino que también debería enseñar y promover la enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Los profesores tendrían que rediseñar sus clases para implementar actividades que fomenten la utilización de estrategias y promover situaciones que les permitan pensar, reflexionar e inferir en el uso y funcionamiento del idioma. Esto sin duda, redundaría en un proceso de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad (Díaz-Barriga, 1990).

El presente trabajo de investigación quiere ser un punto de partida para futuras investigaciones que ahonden en la importancia de conocer el impacto de las plataformas virtuales en los procesos de la manera en que se produce el aprendizaje de la lectura y escritura en una segunda lengua, pero también busca enfatizar la importancia del uso de estrategias (cognitivas, metacognitivas, motivacionales, lectoras y escritoras), que son la base sobre la que descansa la mediación de la plataforma entre el aprendizaje y las estrategias.

En este trabajo se evidenció que la plataforma permitió a los estudiantes hacer uso de las estrategias cognitivas, metacognitivas, de lectura y escritura, porque tuvieron que poner en práctica, de manera autónoma, lo visto en clase, pero a través de tareas de trabajo independiente que para su realización necesitaban hacer uso de todos los recursos, tanto lingüísticos como de manejo de estrategias, del estudiante. Esto último fue un logro significativo para los estudiantes de la UACM porque realizar las tareas de manera independiente, significó un paso hacia la construcción de su sentido de autoeficacia, lo que sin duda, repercutirá en su aprendizaje académico.

ALCANCES Y LIMITACIONES

En esta parte se presentan los alcances y limitaciones de este trabajo de investigación que tuvo como objetivo general probar la eficacia de un modelo de instrucción del idioma inglés como lengua extranjera. Este modelo se construyó para esta investigación y estuvo basado en: 1) los enfoques teóricos de integración y construcción de lectura de Kintsch y Van Dijk (1978) y el de escritura de Flowers y Hayes (1980); 2) el uso de estrategias cognitivas, lectoras y escritoras; y 3) la plataforma Moodle como herramienta *mediadora* entre el aprendizaje y dichas estrategias. Dicho modelo se probó con estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México que cursan el nivel básico de inglés.

Esta investigación aporta el modelo instruccional para la enseñanza de la comprensión de lectura y escritura en inglés que vincula ambas habilidades de la lengua y además plantea la enseñanza explícita de estrategias de lectura y escritura, así como cognitivas y metacognitivas, que puede replicarse en otras investigaciones.

Este modelo instruccional también brindó a los estudiantes suficiente práctica fuera del aula, lo que les permitió consolidar los conocimientos vistos en aula presencial. La intervención plantea además la enseñanza de estrategias cognitivas, metacognitivas, de lectura y escritura, un aspecto novedoso en la enseñanza de lenguas extranjeras porque, en la mayoría de los métodos de enseñanza, no se fomenta su enseñanza.

Este trabajo de investigación tiene como alcance haber aportado pruebas de la eficacia de un modelo instruccional mediado por TIC con alumnos que cursan el tercer semestre de inglés en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. El principal incentivo para la implementación de este modelo de intervención mediado por una plataforma Moodle es que los alumnos que cursan la materia de inglés del nivel básico estén expuestos a esa lengua extranjera, en distintos contextos y de diversas maneras, para que puedan aprender el idioma y desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas y estrategias de aprendizaje que favorezcan sustancialmente a éste.

La implementación de esta propuesta representa una oportunidad tanto para los profesores como para los alumnos, porque permite explorar formas distintas de enseñar y aprender, y obliga a replantearse los roles tradicionales de los materiales didácticos, de los recursos tecnológicos, del docente y del estudiante.

Además, evidencia la importancia de la enseñanza de estrategias de manera explícita, y obliga a replantearse la forma de enseñar. No es suficiente, según se constató en este trabajo, exponer a los estudiantes a la lengua extranjera, sino que es necesario proveerlos de recursos tanto lingüísticos como para el manejo de estrategias, de tal modo que puedan aprender el idioma.

El modelo de intervención MAMLEI también evidencia la importancia de vincular la lectura y la escritura, procesos interdependientes, porque se escribe para que alguien lea y sin la lectura el proceso de escribir estaría incompleto. Esta vinculación además permite que el estudiante se exponga a las estructuras lingüísticas y léxicas de la lengua inglesa que le servirán como base para su propia expresión escrita. En el aprendizaje del inglés como lengua extranjera es indispensable que el alumno reciba el *input* lingüístico, antes de que pueda producir cualquier tipo de lenguaje.

Limitaciones

No obstante, este trabajo de investigación tiene limitaciones porque, a causa de la falta de tiempo, recursos humanos y materiales, fue imposible desarrollar el modelo para tres semestres y probarlo durante ese periodo de tiempo.

Sin embargo, con este trabajo quedan sentadas las bases para ampliar este modelo instruccional y diseñar el aula virtual para cubrir los tres semestres, que son requisito obligatorio para los estudiantes de las licenciaturas del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Será importante que al desarrollar el modelo instruccional se diseñe cada una de las actividades de lectura y escritura de tal manera que incluyan la enseñanza de estrategias de lectura, escritura, cognitivas y metacognitivas.

Además todas las actividades tendrán que buscar fomentar el aprendizaje del idioma a través de actividades que incluyan temas de interés para los estudiantes y que promuevan la interculturalidad, el trabajo autónomo y colaborativo.

Con las adecuaciones anteriormente mencionadas, el modelo MAMLEI se podría utilizar en otro contexto; es decir, en alguna otra institución universitaria pública, donde se pudiera también probar su eficacia.

Asimismo, vale la pena sugerir para futuras investigaciones probar la relación que existe entre enfoque teórico, mediación de TIC y aprendizaje; enfoque teórico y aprendizaje, TIC y aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aretio, L. (coord.), Corbella, M., Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Barbera, E. y Badia, A. (septiembre, 2005). Hacia el Aula Virtual: Actividades de Enseñanza y Aprendizaje en la Red. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/1064Barbera.htm>.
- Barbera, E. y Badia, A. (noviembre 2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>.
- Brunning, G., Schraw, G., Norby, M., Ronning, R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción* (4ª edición). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Cabero, J. (2008). *Tecnología Educativa*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Cabero, J. (julio-diciembre 2007). Las Necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*. Recuperado de <http://investigación.ilce.edu.mx/tyce/45articulo1.pdf>.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2005). Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación. *Revista Electrónica de la Educación y la Comunicación*. Recuperado de http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/plataformas_virtuales_teleformacion_2005.pdf.
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere* [online]. 2007, vol. 11, n. 37 [citado 2014-08-20], pp. 247-255. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000200010&lng=es&nrm=iso. ISSN 1316-4910.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. US: Houghton Mifflin Company.
- Camps A.(1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>.

- Canale, M, Swain, M. (enero-marzo, 1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=662
- Carell, P., Devine, J., Eisekey, D.(1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*, New York: Cambridge University Press.
- Cázares, A. (2012). Promoting argumentative abilities in written composition of psychology senior students: CAAM (Computer-assisted-argumentative maps) Method. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 69, pp. 1664-1675. Ed. Elsevier.
- Chan, M. (noviembre 2004). Entornos de aprendizajes digitales. *Revista Digital Universitaria*. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art68/int68.htm>.
- Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44 (3), 417-448.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand-McNally.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1986). The causal assumptions of quasi-experimental practice. *Synthese*, 68, 141–180.
- Creswell, J. (2002). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- De Pablos, J. (2007). “El cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior y el papel de las tecnologías de la información y la comunicación”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 10 (2), 15-44.
- Díaz, Barriga, D. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill, Educación.
- Dubin, F., Eskey , E. & Grabe, W. (1986). *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*, US: Addison-Wesley.
- Ellis, R. (1999). *Understanding Second Language Acquisition*, UK: Oxford University Press.

- Estrada, R. Inglés y Computación en México: Déficit y Brecha de Habilidades, Centro de Investigaciones sobre el Desarrollo, A.C. (CIDAC), 2009 en Fastrup, A., Samuels, J (2002), *What Research Has to Say About Reading Instruction*, Newark, USA. Fastrup & Samuels Editors.
- Ferrari, V. (2001). *Transferencia de estrategias de escritura de lengua materna a lengua extranjera*, Michigan, US: Gale Group, Framington Hills. Recuperado de: <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-151325112/transferencia-de-estrategias-de.html>.
- Ferreiro, R. (2007). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*, México, D. F.: Editorial Trillas.
- García Jurado, R. (2009). Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés. *Perfiles Educativos*. México, UNAM. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/index.php>.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning. The rol of the attitudes and motivation*. Ontario, CA: Ed. Edward Arnold.
- Gil Escudero, G., Santana, B. (1983). Los modelos del proceso de la escritura en *Estudios de Psicología* no. 19-20-1983, Universidad Complutense. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?...
- Goodman, K. (1968). *The psycholinguistic nature of the reading process*. Wayne State University press, Detroit, US. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1000548?uid=3738664&uid=2&uid=4&sid=21101392621131>
- Gómez I., Hernández E., Rico M. (octubre 2008). Moodle en la enseñanza presencial y mixta del inglés en contextos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Recuperado de: <http://newsite.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/Volumen12N1/moodle.pdf>
- Gómez Benito, J. (1986). *Modelos causales como metodología de validez de constructo*. Barcelona, España: HUROPE ediciones.
- González O., Vivaldo J. y Castillo A. (2004) *Competencia Lingüística en Inglés de Estudiantes de Primer Ingreso a las Instituciones de Educación Superior*. México, DF: UAM-Unidad Iztapalapa.

- Harmer J. (2004). *How to Teach Writing*. Edinburgh, England: Pearson Education
- Head, G. & Dakers, J. (2005). Vérillon's trio and Wegner's community: learning in technological education. *International Journal and Design Education*, 15: 33-46. Ed. Springer.
- Healey, D. (noviembre 2001). Are Technology-Using Students Better Learners. Recuperado de <http://www.deborahhealey.com/t2t.html>
- Hernández, M. & Marín, A. (2008) The use of information and communication technology among ELT students from the University of Quintana Roo. Memorias del IV Foro Nacional de Estudios en Lenguas (FONAEL), http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_IV/Hernandez_Romro_Maria_Isabel_&_Marin_Marin_Alfredo.pdf, recuperado noviembre 18, 2013.
- Hernández-Rojas, G. y Díaz-Barriga, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: Qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*. ITESO, Guadalajara.
- Hill, J. & Kerber, A. (1967). *Models, methods and analytical procedures in education research*. Detroit, US: Wayne State University Press.
- Jonassen, D. (1996). *Computers as Mindtools for Schools*. (2ª edición). Columbus, Ohio: Prentice Hall.
- Jonassen, D.H. (1996) & Reeves, T. C. (1996) Learning with technology: using computers as cognitive tools. In D.H. Jonassen, ed., *Handbook of research for educational communications and technology*. Macmillan: New York.
- Jonassen, D.H. (1996) & Carr, C. S. (2000). Mindtools: affording multiple knowledge representation for learning. In S.P. Lajoie, ed., *Computers as cognitive tools: No more walls*, Vol. 2 pp. 165-196. Mahwah, NJ: LEA
- Joreskog, K. G. (1973). A general method for estimating a linear structural equations systems. In A. S. Goldberger & O. D. Duncan (Eds.) *Structural equation models in the social Sciences*. New York: Academic. (ej. Joreskog, 1973, 1977; Joreskog & Sorbom, 1982; Gómez Benito, 1986).

- Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, D., Barr, R. (2000). *Handbook of Reading Research Volume III*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kerlinger, F. N. (1988). *Investigación del comportamiento* (trad.) México: McGraw Hill.
- Keppel, G. (1991). *Design and analysis. A Researcher's Handbook*. (3a ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kim, B. & Reeves, T. (2007). Reframing research on learning with technology In search of the meaning of cognitive tools. *Instructional Science*. DOI 10.1007/s11251-006-9005-2.
- Larsen-Freeman, D. (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Lewis., M. (1993). *Lexical Approach: The State of ELT and the way forward*. Hove, England. Language Teaching Publications.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia de aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- Mata, L. (2009) Un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del idioma Inglés. Memorias del V Foro de Estudios de Lenguas Internacional (FEL), http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_V/Mata_Martinez_Krla.pdf, recuperado noviembre 17, 2013
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2001). Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés.
- McCombs, B. & Vakili, D. (2005). A learner-centered framework for e-learning. *Teachers College Record*, 107 (8), 1582-1600.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-language learning*. US: Edward Arnold publishers
- Mc Kernan J. (2001). *Investigación-acción y curriculum*, Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Mehisto, P. & Marsh, D & Frigols, M. (2008) *Uncovering CLIL Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Oxford, UK: Macmillan Education English Language Teachers and Technology.

- Monereo, C. y Pozo, J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-56.
- Moterram, G. & Salouti, D. & Onat-Stelma, Z. (2008). A research project funded by Cambridge University Press and managed by the University of Manchester, <http://blogging.humanities.manchester.ac.uk/CUP/>, recuperado noviembre 25, 2013.
- Motteram, G. (2008), *Innovations in learning technologies for English language teaching*, The British Council, London, UK.
- Nunan, D. (1999) *Second Language Teaching & Learning*, US: Heinle
- Nuttall Christine (2005). *Teaching Reading Skills*, Oxford: Macmillan Education.
- Pea, R. D. (1985). Beyond amplification: Using the computer to reorganize mental functioning. *Educational Psychologist*, 20, 167-182.
- Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*, Oxford, Inglaterra: Newbury House.
- Richards, J., Platt, J., (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lengua*. Barcelona, España: Ariel.
- Riva Palacio, F. (2010). *Modalidad B-learning para la enseñanza de inglés a los estudiantes de licenciatura de la UACM*, Tesis de maestría inédita. México, D.F. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).
- Ruddel, R., Unrau, N. (2004). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, US: International Reading Association.
- Salomon, G., Perkins, D. & Globerson, T. (1991). Partners in cognition: Extending human intelligence with intelligent technologies. *Educational Researcher*, Vol. 20 (3), pp. 2-9.
- Secretaría de Educación Pública (2010). National English Program in Basic Education. México, D. F.
- Sei-Hwa J. (2006) The Use of ICT in learning English as an international language. Tesis de doctorado inédita. University of Maryland, College Park. US.
- Shadish, W. R. & Cook, T. D. (1999). Comment-Design Rules: More steps toward a complete theory of quasi-experimentation. *Satistical Science Vol. 14* (3) pp. 294-300.

- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-experimental designs for generalized causal inferences*. Boston, NY: Houghton Mifflin Co.
- Shadish, W. R. (2010). Campbell and Rubin: A primer and comparison of their approaches to causal inference in field settings. *Psychological Methods*, Vol. 15 (1), pp. 3-17.
- Sharma, P. (2007). *Blended Learning*, Thailand: Macmillan.
- Schacter, Jo. (1999), *The Impact of Educational Technology on Student Achievement. What the Most Current Research Has to Say*. Santa Monica, CA: Milken Family Foundation.
- Sigales, C. (2001) El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia. X Encuentro de educación a distancia 27-30 de noviembre del 2001, Guadalajara, México.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Antecedentes y Fundación de la UACM, recuperada septiembre , 2013 de <http://www.uacm.edu.mx/nuestrauni/index.html>
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Certificación en la UACM, recuperada septiembre, 2013 de <http://www.uacm.edu.mx/certificacion/index.html>
- Vaezi, Z. (2008). Language learning motivation among Iranian undergraduate students. *World Applied Sciences Journal* 5 (1), 54-61.
- Van Patten, B. (2002). *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*, New York, USA: McGraw-Hill Second Language Professional Series.
- Verdugo, M. (2005). Evaluación de Lingweb: ambiente virtual para el aprendizaje de lenguas, Universidad de Santiago de Cali. *Lenguaje* 2008. Recuperado de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=36-2&articulo=332>.
- Viero, P., Peralbo, M. García J. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid, España : Visor Dis. S. A.

- Vivaldo, J. (2003). *Understanding differential academic Reading comprehension of good vs. poor readers in English as a foreign language*. Tesis de doctorado inédita. University of London, Institute of Education.
- West, S. G. & Thoemmes, F. (2010). Campbell's and Rubin's perspectives on causal inference. *Psychological Methods*, Vol. 15 (1), pp. 18-37.
- White, R. & Arndt V. (1997), *Process Writing* Malaysia: Longman.
- Williams, M. (1997), *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. UK: Cambridge University Press.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational Psycholgy*. (11^a edición). US: Pearson Education.

ANEXOS

Anexo A. Cartas descriptivas de las actividades en el aula

MATERIA: Lengua extranjera, inglés nivel básico

SESIÓN 1 (EN AULA)						
ACTIVIDAD	OBJETIVO	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE/COGNITIVA	HABILIDAD	CONOCIMIENTO DESARROLLADO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Lectura de un texto	Identificación de información específica	<p>Estrategia cognitiva de elaboración:</p> <p>Identificación del tipo de texto. Activación del conocimiento previo.</p> <p>1. Los estudiantes leen el título y predicen el contenido del texto. Además, identifican de qué tipo de texto se trata.</p> <p>Estrategias metacognitivas para trabajar la variable tarea:</p> <p>2. Los estudiantes analizan el tipo de tarea y eligen qué estrategia van a utilizar para realizar la tarea.</p> <p>Estrategias de comprensión y organización:</p> <p>3. Los estudiantes leen el texto, infieren el significado de palabras en contexto y extraen las ideas generales del texto..</p>	<p>Comprensión de lectura.</p> <p>Macroestructura:</p> <p>Comprensión de ideas principales del texto.</p> <p>Identificación de palabras clave.</p>	Conocimiento declarativo de tipo conceptual	Texto	Lectura de un texto e identificación de las ideas principales.

		<p>4. Los estudiantes eligen entre varios temas, el tema que corresponde a cada uno de los párrafos (cuatro en total).</p> <p>Estrategias metacognitivas para trabajar la variable tarea:</p> <p>5. Los estudiantes cotejan sus respuestas con la de sus compañeros.</p> <p>6. Los estudiantes cotejan sus respuestas con la clave de respuestas y corrigen las suyas.</p>				
--	--	---	--	--	--	--

SESIÓN 2 (EN AULA)						
ACTIVIDAD	OBJETIVO	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE/COGNITIVA	HABILIDAD	CONOCIMIENTO DESARROLLADO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Elaboración de campos semánticos	Aprendizaje de vocabulario y clasificación de vocabulario	<p>Estrategia cognitiva de elaboración simple¹ de tipo visual:</p> <p>1. Los estudiantes identifican</p>	Uso adecuado de vocabulario sobre	Conocimiento declarativo de tipo factual³.	Ejercicios Lectura	Completar un texto con las palabras presentadas en la sesión.

	<p>relacionado con adjetivos para describir personalidad, habilidades y talentos.</p>	<p>las palabras y las relacionan con sus significados</p> <p>2. Completan oraciones con esas palabras.</p> <p>Estrategias de organización categorial²</p> <p>3. Los estudiantes primero buscan el significado de las palabras que no conocen. Después, separan las palabras en diferentes categorías: adjetivos positivos para describir personalidad, y adjetivos negativos para describir personalidad. Posteriormente clasifican las palabras en un campo o varios campos semánticos: Una vez clasificadas las palabras en diversos campos semánticos, los estudiantes completan un ejercicio en el que tienen que elegir la mejor opción para completar oraciones.</p>	<p>adjetivos de personalidad</p>	<p>Conocimiento declarativo de tipo conceptual⁴.</p>		
--	---	--	----------------------------------	--	--	--

		<p>Estrategias para trabajar la variable tarea:</p> <p>Explicar a los alumnos que es importante que antes de que empiecen a trabajar en la elaboración de los campos semánticos, identifiquen las características básicas de la tarea, es decir qué es lo que esperan aprender, el grado de dificultad y la complejidad de la misma.</p> <p>Revisen las instrucciones y expresen la comprensión de la tarea(es decir decírsela a uno mismo). Una vez que hayan concluido la tarea, cotejar la tarea con la de otros compañeros.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

¹La estrategia de elaboración simple permite una codificación más sofisticada que la simple repetición, de la información que se ha de aprender, porque atiende de manera básica a su significado y no a sus aspectos superficiales (Díaz-Barriga y Hernández, p. 239).

² La estrategia de organización de la información aquí señalada, permite hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Mediante su uso es posible organizar, agrupar o clasificar la información con la intención de lograr una representación correcta de ésta. Especialmente útil cuando se han de aprender conjuntos de nombres en un orden cualquiera. Consiste en agrupar los nombres en función de categorías de pertenencia (Díaz-Barriga y Hernández, p. 241).

³ Conocimiento declarativo factual: Es el que se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que los alumnos deben aprender en forma literal.

⁴Conocimiento declarativo conceptual: Se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones los cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal sino abstrayendo su significado esencial (ej. Oficina de correos pertenece a la categoría “Edificios públicos”). En el aprendizaje conceptual ocurre una asimilación sobre el significado de la información nueva, se comprende lo que se está aprendiendo, para lo cual es imprescindible el uso de los conocimientos previos pertinentes que posee el alumno (Díaz-Barriga y Hernández, p. 53).

(El aprendizaje del vocabulario será más significativo –es decir, para el estudiante tendrá más sentido y esto hace que sea más fácil la tarea a aprender- si éste se aprende no de manera repetitiva ligando simplemente de manera mental las dos palabras, ej. Post Office- Oficina de correos, sino ligando primero la palabra a una imagen y luego recordando la palabra por su pertenencia a una categoría más amplia – Edificios públicos. De esta forma se vinculan las estrategias de aprendizaje –elaboración y organización con las estrategias de enseñanza).

SESIÓN 3 (EN AULA)						
ACTIVIDAD	OBJETIVO	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE/COGNITIVA	HABILIDAD	CONOCIMIENTO DESARROLLADO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Lectura y redacción de enunciados	Redactar enunciados para describirse a sí mismos.	<p>Estrategia cognitiva de elaboración y análisis:</p> <p>Analizar, comparar con la lengua materna y practicar</p> <p>1. Los estudiantes primero leen varios ejemplos de oraciones y analizan la estructura de las mismas.</p> <p>Estrategia de análisis y razonamiento:</p> <p>2. Posteriormente identifican las distintas partes de la oración y el orden de éstas (sujeto, verbo,</p>	<p>Composición escrita.</p> <p>Proceso de Planificación:</p> <p>Organizar y estructurar con significado las ideas.</p> <p>Proceso de textualización:</p> <p>Redacción de los enunciados cuidando las</p>	<p>Conocimiento declarativo de tipo conceptual y procedimental</p> <p>Escribir oraciones sintáctica y gramaticalmente correctas.</p>	Texto	Redacción de enunciados.

		<p>complemento) así como el uso de mayúscula y la puntuación.</p> <p>3. Los estudiantes completan unas oraciones.</p> <p>Estrategias de comunicación</p> <p>4. Finalmente los estudiantes redactan algunas oraciones.</p> <p>Estrategia de monitoreo:</p> <p>Explicar a los alumnos que es importante que al revisar la tarea es importante que reconozcan los errores y obstáculos que enfrentaron al realizar esta actividad y plantearse algunas soluciones para superar esos obstáculos.</p> <p>Alentar a los alumnos que a concluyan con la tarea a pesar de los obstáculos y dificultades.</p>	<p>exigencias ortográficas, léxicas y sintácticas.</p>			
<p>SESIÓN 4 (EN AULA)</p> <p>SEMESTRE: Tercero</p>						
ACTIVIDAD	OBJETIVO	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE/COGNITIVA	HABILIDAD	CONOCIMIENTO DESARROLLADO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Lectura de un texto	Identificación de sistema	Estrategias de elaboración verbal¹.	Comprensión de lectura	Conocimiento declarativo	Texto Cuestionario	Lectura de un texto y completar un cuestionario

<p>verbal (verbos en pasado) Identificación de significado de palabras en contexto.</p>	<p>Elaboración verbal: Identificación de sistema verbal (verbos en pasado) (Procesamiento simple), significado de palabras en contexto (Procesamiento complejo) y de ideas principales (Procesamiento complejo). Elaboración verbal y visual simple: Los estudiantes primero leen el título del texto y ven las imágenes (conocimiento previo) y predicen el contenido del texto. Estrategia de Repaso: Apoyo al repaso (Seleccionar): Posteriormente, los estudiantes leen el texto y subrayan los cognados y encierran en un círculo los verbos en pasado. Luego, se corrobora el significado de los verbos en pasado. Elaboración compleja: (Elaboración de inferencias): Después, los estudiantes vuelven</p>	<p>Identificación de información específica. Microestructura: Identificación de información específica y general. Identificación de palabras clave: palabras que se repiten y son esenciales para comprender el texto. Identificación de la distribución oracional: oraciones simples, oraciones complejas, oración tópica, detalles de apoyo, conectores.</p>	<p>conceptual² (Aumento progresivo en dificultad). 1. Identificación de información específica en un texto (Conocimiento factual). 2. Identificación del significado de palabras en contexto (Conocimiento conceptual.- elaboración y construcción personal). 3. Comprensión de lectura: Identificación de ideas generales.</p>		<p>de preguntas abiertas.</p>
---	--	---	--	--	-------------------------------

		<p>a leer el texto y tratan de inferir el significado de palabras en contexto, analizando el resto de las palabras de la oración. Los alumnos posteriormente corroboran el significado de las palabras consultando el diccionario bilingüe.</p> <p>Elaboración conceptual (procesamiento complejo). Después los estudiantes vuelven a leer un texto y responden a un cuestionario para identificar ideas generales del texto.</p> <p>Estrategias para trabajar con la variable estrategia: Explicar a los alumnos que al realizar esta tarea es importante que identifiquen de entre las estrategias cognitivas que conocen (como organización, elaboración, etc.), las que harán posible que cumplan con la tarea. Además de determinar si</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		<p>necesitan utilizar otra estrategia compensatoria, y que en caso de que necesiten ayuden, soliciten orientación sobre la forma estratégica de actuar que se ha decidido llevar a cabo o si podría proponerse otra alternativa.</p> <p>Es importante que los alumnos identifiquen la relevancia de la tarea y como ésta se vincula a su vida diaria.</p>				
--	--	---	--	--	--	--

¹ Elaboración: En la elaboración se utiliza el conocimiento previo para ligarlo a la nueva información que se ha de aprender. Elaboración visual y verbal: Cuando se requiere aprender palabras que han de usarse asociadas a un contexto (Díaz- Barriga y Hernández, 241).

²Conocimiento declarativo conceptual: Se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones. En el aprendizaje conceptual ocurre una asimilación sobre el significado de la información nueva, se comprende lo que se está aprendiendo, para lo cual es imprescindible el uso de los conocimientos previos pertinentes que posee el alumno (Díaz-Barriga y Hernández, p. 53).

SESIÓN 5 (EN AULA)						
SEMESTRE: Tercero						
ACTIVIDAD	OBJETIVO	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE/COGNITIVA	HABILIDAD	CONOCIMIENTO DESARROLLADO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Redacción de un breve texto sobre una experiencia	Identificar información específica y general de un	Estrategia de procesamiento complejo, de comprensión y de organización: 1. Los estudiantes leen un texto e	Comprensión de lectura. Macroestructura: Comprensión de	Conocimiento factual: Identificación de información específica	Texto	Redacción de un breve texto sobre una experiencia personal.

<p>personal</p>	<p>texto Redacción de un texto sobre una experiencia personal utilizando conectores de secuencia.</p>	<p>identifican información específica. Y general. Estrategia cognitiva de elaboración y análisis: Analizar, comparar con la lengua materna y practicar 1. Los estudiantes primero leen un texto y analizan las oraciones, las estructura de las mismas y como están conectadas en el texto. Estrategia de análisis y razonamiento: 2. Posteriormente identifican las distintas partes de la oración y el orden de éstas (sujeto, verbo, complemento) así como los conectores de secuencia. 3. Los estudiantes completan unas oraciones. Estrategias de comunicación 4. Finalmente los estudiantes redactan un breve texto utilizando conectores de secuencia. 5. Los estudiantes revisan su</p>	<p>ideas principales del texto. Identificación de palabras clave. Microestructura: Identificación de información específica y general. Identificación de palabras clave: palabras que se repiten y son esenciales para comprender el texto. Identificación de la distribución oracional: oraciones simples, oraciones complejas, oración tópico, detalles de apoyo, conectores. Composición escrita. Proceso de Planificación: Organizar y</p>	<p>en un texto Conocimiento declarativo de tipo conceptual sintáctica y gramaticalmente correctas.</p>		
-----------------	---	--	--	---	--	--

		<p>texto y corrigen errores, si es que los tienen.</p> <p>Estrategias para trabajar la variable tarea y estrategia:</p> <p>3. Los estudiantes identifican las características básicas de la tarea y complejidad de la misma.</p> <p>4. Los estudiantes identifican entre las estrategias que conocen cuáles son las que les harán posible cumplir con la tarea.</p> <p>Es importante que los alumnos comprendan que es importante que concluyan con la tarea, aunque encuentren dificultades en el proceso de realizarla.</p>	<p>estructurar con significado las ideas.</p> <p>Proceso de textualización:</p> <p>Redacción de los enunciados cuidando las exigencias ortográficas, léxicas y sintácticas.</p> <p>Proceso de Revisión:</p> <p>Revisar el texto para mejorarlo.</p>			
SESIÓN 6 (EN AULA)						
ACTIVIDAD	OBJETIVO	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE/COGNITIVA	HABILIDAD	CONOCIMIENTO DESARROLLADO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Elaboración de campos semánticos	Presentación y clasificación de vocabulario relacionado con experiencias	<p>Estrategia cognitiva de ensayo: agrupar palabras y estrategia de procesamiento simple.</p> <p>1. Los estudiantes leen un texto sobre acontecimientos del pasado subrayan los cognados y</p>	<p>Comprensión de lectura:</p> <p>Identificación de vocabulario sobre acontecimientos del pasado, expresiones</p>	<p>Conocimiento declarativo de tipo factual</p> <p>Vocabulario relacionado con acontecimientos del</p>	Texto	Completar un texto con las palabras presentadas en la sesión.

	del pasado	<p>encierran en un círculo las palabras que no conocen y que les impiden comprender el texto.</p> <p>2. Posteriormente, buscan el significado de las palabras que son indispensables para comprender el texto (palabras que se repiten). Luego, agrupan las palabras: relacionadas con catástrofes naturales y expresiones de tiempo.</p> <p>3. Finalmente, clasifican las palabras en campos semánticos expresiones de tiempo, actividades, etc.</p> <p>Estrategias para trabajar la variable tarea</p> <p>Explicar a los alumnos que antes de realizar la tarea, vuelvan a leer las instrucciones e identifiquen las características básicas de la tarea, y se aseguren que comprenden exactamente lo que tienen que hacer. Escriban los pasos que tendrán que seguir</p>	<p>de tiempo, y conectores.</p> <p>Microestructura:</p> <p>Identificación de información específica y general.</p> <p>Identificación de palabras clave: palabras que se repiten y son esenciales para comprender el texto.</p> <p>Identificación de la distribución oracional: oraciones simples, oraciones complejas, oración tópico, detalles de apoyo, conectores.</p> <p>Organización del los enunciados</p>	pasado.		
--	------------	--	---	---------	--	--

		<p>para completar la tarea, y diseñen un plan general para completarla. Una vez concluida la tarea, la cotejen con sus compañeros. También es importante que los alumnos comprendan cómo esta tarea les ayudará en desarrollar habilidades y estrategias que les serán útiles en su vida cotidiana.</p>				
SESIÓN 7 (EN AULA)						
ACTIVIDAD	OBJETIVO	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE/COGNITIVA	HABILIDAD	CONOCIMIENTO DESARROLLADO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Redacción de enunciados compuestos	Redacción de enunciados compuestos	<p>Estrategias de procesamiento complejo y de comunicación</p> <p>1. Los estudiantes redactan enunciados a partir de la cadena de acontecimientos de un texto.</p> <p>Estrategia de monitoreo</p> <p>5. Los alumnos revisan la tarea para que reconozcan los errores y obstáculos que enfrentaron al realizar esta actividad y plantearse algunas soluciones para superar esos obstáculos.</p>	<p>Composición escrita</p> <p>Proceso de Planificación:</p> <p>Organizar y estructurar con significado las ideas.</p> <p>Proceso de textualización:</p> <p>Redacción de los enunciados</p>	<p>Conocimiento declarativo de tipo conceptual y procedimental</p> <p>Escribir oraciones sintáctica y gramaticalmente correctas.</p>	Texto	Redacción de enunciados.

		6. Es importante que antes de que los alumnos comiencen a realizar la tarea, comprenda como ésta se vincula a su vida cotidiana.	cuidando las exigencias ortográficas, léxicas y sintácticas. Proceso de Revisión: Revisar el texto para mejorarlo.			
SESIÓN 8 (EN AULA)						
ACTIVIDAD	OBJETIVO	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE/COGNITIVA	HABILIDAD	CONOCIMIENTO DESARROLLADO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Redacción de una breve biografía	Redacción de un párrafo	Estrategias procesamiento complejo y de comunicación: 1. Los estudiantes redactan un párrafo haciendo uso de algunos conectores (<i>and, but, so, etc.</i>). Estrategias de adquisición 2. Los estudiantes utilizan el diccionario bilingüe para corroborar el significado y ortografía de algunas palabras. Estrategia de monitoreo:	Composición escrita Proceso de Planificación: Organizar y estructurar con significado las ideas. Proceso de textualización Redacción de los	Conocimiento declarativo de tipo conceptual y procedimental Escribir un párrafo con oraciones sintáctica y gramaticalmente correctas.	Biografía	Redacción de una breve biografía.

		<p>3. Los estudiantes revisan la tarea para que reconozcan los errores y obstáculos que enfrentaron al realizar esta actividad y plantearse algunas soluciones para superar esos obstáculos.</p> <p>4. Es importante que los alumnos comprendan que esta tarea les ayudará a desarrollar estrategias y habilidades que les serán útiles en su vida académica.</p>	<p>enunciados cuidando las exigencias ortográficas, léxicas y sintácticas.</p> <p>Proceso de Revisión: Revisar el texto para mejorarlo.</p>			
--	--	---	--	--	--	--

CONSOLIDACIÓN DE CONOCIMIENTOS:

Lectura de un texto y responder un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. Los alumnos escribirán los sucesos más importantes del texto.

Cartas descriptivas de las actividades en la plataforma *Moodle*

MATERIA: *Lengua extranjera: inglés, nivel básico*

ACTIVIDAD 1						
SEMESTRE: Tercero						
ACTIVIDAD	OBJETIVO	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE/COGNITIVA	HABILIDAD	CONOCIMIENTO DESARROLLADO	RECURSO	EVALUACIÓN

<p>Lectura de un texto. Redacción de enunciados.</p>	<p>Identificación de información específica Redacción de enunciados</p>	<p>Estrategias de comprensión y organización: 1. Los estudiantes leen el texto e identifican información específica de un texto sobre la guerra entre México y Estados Unidos y responden un cuestionario de preguntas cerradas. Estrategias de adquisición: 2. Los estudiantes buscan en un diccionario el significado de algunas palabras. Estrategias de procesamiento complejo y de comunicación 1. Los estudiantes redactan enunciados a partir del texto. Estrategias metacognitivas para trabajar la variable tarea: 3. Los estudiantes analizan el tipo de tarea y eligen qué estrategias van a utilizar para realizarla. 4. Los estudiantes analizan la importancia de la tarea, y cómo esta se vincula a su vida diaria.</p>	<p>Microestructura: Identificación de información específica y general. Identificación de palabras clave: palabras que se repiten y son esenciales para comprender el texto. Identificación de la distribución oracional: oraciones simples, oraciones complejas, oración tópico, detalles de apoyo, conectores. Organización del los enunciados Composición escrita Proceso de Planificación: Organizar y estructurar con</p>	<p>Conocimiento factual: Identificación de información específica en un texto Conocimiento declarativo de tipo conceptual y procedimental Escribir un párrafo con oraciones sintáctica y gramaticalmente correctas</p>	<p>Texto de lectura sobre la guerra de México y Estados Unidos y cuestionario de preguntas abiertas. Texto con hiperenlaces</p>	<p>Leer un texto, responder un cuestionario y redactar enunciados.</p>
--	---	--	---	--	---	--

			<p>significado las ideas.</p> <p>Proceso de textualización</p> <p>Redacción de los enunciados cuidando las exigencias ortográficas, léxicas y sintácticas.</p> <p>Proceso de Revisión:</p> <p>Revisar el texto para mejorarlo.</p>			
<p>ACTIVIDAD 2</p> <p>SEMESTRE: Tercero</p>						
ACTIVIDAD	OBJETIVO	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE/COGNITIVA	HABILIDAD	CONOCIMIENTO DESARROLLADO	RECURSOS	EVALUACIÓN
Lectura de un texto.	Identificación de información específica y general.	<p>Estrategias de comprensión y organización:</p> <p>1. Los estudiantes leen el texto e identifican información específica de un texto sobre Jamaica y responden un cuestionario de preguntas cerradas.</p> <p>Estrategia autorreguladora de</p>	<p>Comprensión de lectura</p> <p>Microestructura</p> <p>Identificación de información específica y general.</p> <p>Identificación de</p>	<p>Conocimiento factual:</p> <p>Identificación de información específica en un texto</p>	Textos con hiperenlaces	Lectura de un texto, responder un cuestionario con preguntas cerradas.

		<p>planificación:</p> <p>5. Los alumnos analizan la tarea y establecen un plan de acción. Es decir, identifican la meta del aprendizaje, seleccionan las estrategias de las que van a hacer uso y elaboran un plan de acción.</p> <p>Estrategia de monitoreo:</p> <p>6. Los alumnos revisan la tarea y tratan de reconocer errores y obstáculos que enfrentaron para realizar esta tarea.</p>	<p>palabras clave:</p> <p>palabras que se repiten y son esenciales para comprender el texto.</p> <p>Identificación de la distribución oracional:</p> <p>oraciones simples, oraciones complejas, oración tópica, detalles de apoyo, conectores.</p> <p>Organización de los enunciados.</p>			
ACTIVIDAD 3						
SEMESTRE: Tercero						
ACTIVIDAD	OBJETIVO	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE/COGNITIVA	HABILIDAD	CONOCIMIENTO DESARROLLADO	RECURSO	EVALUACIÓN
Lectura de un texto y redacción de	Identificación de información específica	Estrategias de comprensión y organización: 1. Los estudiantes leen el texto e	Comprensión de lectura Microestructura	Conocimiento factual: Identificación de información específica	Texto con hiperenlaces	Leer un texto responder un cuestionario y

<p>un breve párrafo.</p>	<p>Redacción de un breve párrafo.</p>	<p>identifican información específica de un texto.</p> <p>Estrategias de adquisición:</p> <p>2. Los estudiantes buscan en diccionarios en línea el significado de algunas palabras.</p> <p>Estrategias de procesamiento complejo y de comunicación</p> <p>1. Los estudiantes redactan enunciados a partir del texto.</p> <p>Estrategias metacognitivas para trabajar la variable tarea:</p> <p>1. Los estudiantes analizan el tipo de tarea y eligen qué estrategias van a utilizar para realizar la tarea.</p> <p>Estrategia autorreguladora de planificación:</p> <p>1. Los alumnos analizan la tarea y establecen un plan de acción. Es decir, identifican la meta del aprendizaje, seleccionan las estrategias de las que van a hacer uso y elaboran un plan de</p>	<p>Identificación de información específica y general.</p> <p>Identificación de palabras clave: palabras que se repiten y son esenciales para comprender el texto.</p> <p>Identificación de la distribución oracional: oraciones simples, oraciones complejas, oración tópico, detalles de apoyo, conectores.</p> <p>Organización del los enunciados</p> <p>Composición escrita</p> <p>Proceso de Planificación:</p>	<p>en un texto</p> <p>Conocimiento declarativo de tipo conceptual y procedimental</p> <p>Escribir un párrafo con oraciones sintáctica y gramaticalmente correctas</p>	<p>redactar un breve párrafo.</p>
--------------------------	---------------------------------------	---	---	--	-----------------------------------

		<p>acción.</p> <p>Estrategia de monitoreo:</p> <p>5. Los alumnos revisan la tarea y tratan de reconocer errores y obstáculos que enfrentaron para realizar esta tarea.</p> <p>6. Los estudiantes analizan la importancia de la tarea, y cómo esta se vincula a su vida académica.</p>	<p>Organizar y estructurar con significado las ideas.</p> <p>Proceso de textualización</p> <p>Redacción de los enunciados cuidando las exigencias ortográficas, léxicas y sintácticas.</p> <p>Proceso de Revisión:</p> <p>Revisar el texto para mejorarlo.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

ACTIVIDAD 4

SEMESTRE: Tercero

ACTIVIDAD	OBJETIVO	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE/COGNITIVA	HABILIDAD	CONOCIMIENTO DESARROLLADO	RECURSOS	EVALUACIÓN
Lectura de diversos textos	Identificación de información específica y general para responder	<p>Estrategias de comprensión y organización:</p> <p>1. Los estudiantes leen el texto e identifican</p>	<p>Comprensión de lectura</p> <p>Macroestructura:</p> <p>Comprensión de ideas principales del</p>	<p>Conocimiento factual:</p> <p>Identificación de información específica en un</p>	<p>Lección de Moodle con Textos/hiperenlaces.</p> <p>Una lección se compone de una serie de páginas, textos que el alumno ha</p>	<p>Lectura de un texto y un cuestionario con preguntas de opción</p>

	<p>preguntas de opción múltiple.</p>	<p>información general y específica de varias biografías de personas que lucharon contra el racismo.</p> <p>Estrategias para trabajar la variable tarea:</p> <p>1. Los alumnos identifican las características básicas de la tarea, lo que van a aprender, el grado de dificultad y la complejidad de la misma. Revisan las instrucciones y expresan la comprensión de la tarea.</p> <p>Estrategias autorreguladora de planificación</p> <p>1. Una vez que comprenden las instrucciones y la complejidad de la tarea establecen un plan de acción, seleccionan y programan el uso de estrategias.</p> <p>Estrategia autorreguladora</p>	<p>texto.</p> <p>Identificación de palabras clave</p> <p>Microestructura</p> <p>Identificación de información específica y general.</p> <p>Identificación de palabras clave: palabras que se repiten y son esenciales para comprender el texto.</p> <p>Identificación de la distribución oracional: oraciones simples, oraciones complejas, oración tópica, detalles de apoyo, conectores.</p> <p>Organización del los enunciados</p>	<p>texto</p>	<p>de recorrer y estudiar.</p> <p>Al final de cada página se plantea una pregunta con varias posibles respuestas. Según la opción que escoja el alumno para esa respuesta se le mostrarán unas u otras de las páginas restantes.</p> <p>Por lo tanto el recorrido de un alumno por las diferentes páginas no será, en general, lineal sino que existen posibles bifurcaciones, bucles, vueltas atrás</p>	<p>múltiple.</p>
--	--------------------------------------	--	--	--------------	--	------------------

		de monitoreo y supervisión: 1. Analizan lo que están haciendo, reconocen los errores y obstáculos y toman acciones para superarlos.				
ACTIVIDAD 5 SEMESTRE: Tercero						
ACTIVIDAD	OBJETIVO	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE/COGNITIVA	HABILIDAD	CONOCIMIENTO DESARROLLADO	RECURSOS	EVALUACIÓN
Lectura de diversos textos	Identificación de información específica y general para responder preguntas de opción múltiple.	Estrategias de comprensión y organización: 1. Los estudiantes leen el texto e identifican información general y específica de un texto sobre los Indios Americanos. Estrategias para trabajar la variable tarea: 1. Los alumnos identifican las características básicas de la tarea, lo que van a aprender, el grado de dificultad y la	Comprensión de lectura Macroestructura: Comprensión de ideas principales del texto. Identificación de palabras clave Microestructura Identificación de información específica y general. Identificación de palabras clave:	Conocimiento factual: Identificación de información específica en un texto	Lección de Moodle con Textos/hiperenlaces. Una lección se compone de una serie de páginas, textos que el alumno ha de recorrer y estudiar. Al final de cada página se plantea una pregunta con varias posibles respuestas. Según la opción que escoja el alumno para esa respuesta se le	Lectura de un texto y un cuestionario con preguntas de opción múltiple.

		<p>complejidad de la misma. Revisan las instrucciones y expresar la comprensión de la tarea.</p> <p>Estrategias autorreguladora de planificación</p> <p>1. Una vez que comprenden las instrucciones y la complejidad de la tarea establecen un plan de acción, seleccionan y programan el uso de estrategias.</p> <p>Estrategia autorreguladora de monitoreo y supervisión:</p> <p>1. Analizan lo que están haciendo, reconocen los errores y obstáculos y toman acciones para superarlos.</p>	<p>palabras que se repiten y son esenciales para comprender el texto.</p> <p>Identificación de la distribución oracional: oraciones simples, oraciones complejas, oración tópica, detalles de apoyo, conectores.</p> <p>Organización del los enunciados</p>		<p>mostrarán unas u otras de las páginas restantes.</p> <p>Por lo tanto el recorrido de un alumno por las diferentes páginas no será, en general, lineal sino que existen posibles bifurcaciones, bucles, vueltas atrás.</p>	
--	--	--	---	--	--	--

ACTIVIDAD 6

SEMESTRE: Tercero

ACTIVIDAD	OBJETIVO	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE/COGNITIVA	HABILIDAD	CONOCIMIENTO DESARROLLADO	RECURSOS	EVALUACIÓN
Lectura de un texto	Identificación de información específica y redacción de una cadena de eventos.	<p>Estrategias de comprensión y organización:</p> <p>1. Los estudiantes leen el texto e identifican información específica de un texto sobre el incidente del Laconia durante la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>Estrategias de procesamiento complejo y de comunicación</p> <p>1. Los estudiantes redactan enunciados a partir del texto.</p> <p>Estrategias de adquisición:</p> <p>1. Los estudiantes buscan en diccionarios en línea el significado de algunas palabras.</p> <p>Estrategias metacognitivas para trabajar la variable tarea:</p>	<p>Comprensión de lectura.</p> <p>Identificación de ideas específicas del texto.</p> <p>Microestructura</p> <p>Identificación de información específica y general.</p> <p>Identificación de palabras clave: palabras que se repiten y son esenciales para comprender el texto.</p> <p>Identificación de la distribución oracional: oraciones simples,</p>	<p>Conocimiento factual:</p> <p>Identificación de información específica en un texto</p> <p>Conocimiento declarativo de tipo conceptual y procedimental</p> <p>Escribir un párrafo con oraciones sintáctica y gramaticalmente correctas.</p>	Texto con hiperenlaces	<p>Leer un texto y responder un cuestionario.</p> <p>Redacción de enunciados.</p>

		<p>1. Los estudiantes analizan el tipo de tarea y eligen qué estrategias van a utilizar para realizar la tarea.</p> <p>Estrategia autorreguladora de planificación:</p> <p>4. Los alumnos analizan la tarea y establecen un plan de acción. Es decir, identifican la meta del aprendizaje, seleccionan las estrategias de las que van a hacer uso y elaboran un plan de acción.</p> <p>Estrategia de monitoreo:</p> <p>5. Los alumnos revisan la tarea y tratan de reconocer errores y obstáculos que enfrentaron para realizar esta tarea.</p>	<p>oraciones complejas, oración tópico, detalles de apoyo, conectores.</p> <p>Organización de los enunciados.</p> <p>Composición escrita</p> <p>Proceso de Planificación:</p> <p>Organizar y estructurar con significado las ideas.</p> <p>Proceso de textualización</p> <p>Redacción de los enunciados cuidando las exigencias ortográficas, léxicas y sintácticas.</p>			
--	--	---	--	--	--	--

			Proceso de Revisión: Revisar el texto para mejorarlo.			
--	--	--	---	--	--	--

ACTIVIDAD 7
SEMESTRE: Tercero

ACTIVIDAD	OBJETIVO	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE/COGNITIVA	HABILIDAD	CONOCIMIENTO DESARROLLADO	RECURSOS	EVALUACIÓN
Lectura de un texto Redacción de un párrafo.	Identificación de información específica. Redacción de un párrafo.	Estrategias de comprensión y organización: 1. Los estudiantes leen el texto e identifican información específica de un texto. Completan un cuestionario de preguntas cerradas. Posteriormente ven un video sobre los Celtas y toman nota sobre la información más relevante. Estrategias de adquisición: 1. Los estudiantes buscan en diccionarios en línea el significado de algunas palabras. Estrategias de procesamiento complejo y de comunicación	Comprensión de lectura. Identificación de ideas específicas del texto. Microestructura Identificación de información específica y general. Identificación de palabras clave: palabras que se repiten y son esenciales para comprender el	Conocimiento factual: Identificación de información específica en un texto Conocimiento declarativo de tipo conceptual y procedimental Escribir un párrafo con oraciones sintáctica y gramaticalmente correctas	Texto con hiperenlaces	Leer un texto y redactar sobre el mismo.

		<p>1. Los estudiantes redactan enunciados a partir del texto y de sus notas.</p> <p>Estrategias metacognitivas para trabajar la variable tarea:</p> <p>3. Los estudiantes analizan el tipo de tarea y eligen qué estrategias van a utilizar para realizar la tarea.</p> <p>Estrategia autorreguladora de planificación:</p> <p>4. Los alumnos analizan la tarea y establecen un plan de acción. Es decir, identifican la meta del aprendizaje, seleccionan las estrategias de las que van a hacer uso y elaboran un plan de acción.</p> <p>Estrategia de monitoreo:</p> <p>5. Los alumnos revisan la tarea y tratan de reconocer errores y obstáculos que enfrentaron para</p>	<p>texto.</p> <p>Identificación de la distribución oracional: oraciones simples, oraciones complejas, oración tópica, detalles de apoyo, conectores.</p> <p>Organización del los enunciados.</p> <p>Composición escrita</p> <p>Proceso de Planificación:</p> <p>Organizar y estructurar con significado las ideas.</p> <p>Proceso de textualización</p> <p>Redacción de los enunciados cuidando las exigencias</p>			
--	--	---	--	--	--	--

		<p>realizar esta tarea.+</p> <p>6. Los estudiantes analizan la importancia de la tarea, y cómo esta se vincula a su vida académica.</p> <p>Estrategia de comunicación:</p> <p>7. Los estudiantes redactan un párrafo sobre lo más relevante del texto.</p>	<p>ortográficas, léxicas y sintácticas.</p> <p>Proceso de Revisión:</p> <p>Revisar el texto para mejorarlo.</p>			
<p>ACTIVIDAD 8</p> <p>SEMESTRE: Tercero</p>						
ACTIVIDAD	OBJETIVO	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE/COGNITIVA	HABILIDAD	CONOCIMIENTO DESARROLLADO	RECURSOS	EVALUACIÓN
Lectura de un texto.	Identificar información específica en un texto.	<p>Estrategias de comprensión y organización:</p> <p>1. Los estudiantes leen el texto e identifican información específica de una biografía y responden a un cuestionario.</p> <p>Estrategias de adquisición:</p> <p>1. Los estudiantes buscan en diccionarios en línea el significado de algunas palabras.</p>	<p>Comprensión de lectura.</p> <p>Identificación de ideas específicas del texto.</p> <p>Microestructura</p> <p>Identificación de información específica y general.</p>	<p>Conocimiento factual:</p> <p>Identificación de información específica en un texto</p>	Texto con hiperenlaces	Leer un texto y redactar y contestar un cuestionario.

		<p>Estrategias metacognitivas para trabajar la variable tarea:</p> <p>1. Los estudiantes analizan el tipo de tarea y eligen qué estrategias van a utilizar para realizar la tarea.</p> <p>Estrategia autorreguladora de planificación:</p> <p>1. Los alumnos analizan la tarea y establecen un plan de acción. Es decir, identifican la meta del aprendizaje, seleccionan las estrategias de las que van a hacer uso y elaboran un plan de acción.</p> <p>Estrategia de monitoreo:</p> <p>5. Los alumnos revisan la tarea y tratan de reconocer errores y obstáculos que enfrentaron para realizar esta tarea.</p> <p>Estrategia de comunicación:</p> <p>6. Los estudiantes redactan una descripción de contecimientos.</p>	<p>Identificación de palabras clave: palabras que se repiten y son esenciales para comprender el texto.</p> <p>Identificación de la distribución oracional: oraciones simples, oraciones complejas, oración tópico, detalles de apoyo, conectores.</p> <p>Organización del los enunciados.</p>			
ACTIVIDAD DE GLOSARIO						
SEMESTRE: Tercero						
ACTIVIDAD	OBJETIVO	ESTRATEGIA DE	HABILIDAD	CONOCIMIENTO	RECURSOS	EVALUACIÓN

		APRENDIZAJE/COGNITIVA		DESARROLLADO		
Elaboración de glosario **Esta actividad se realizará durante todo el bimestre.	Aprendizaje de vocabulario	<p>Estrategias de procesamiento simple, de repaso y de adquisición:</p> <p>1. Los estudiantes destacan las palabras más importantes del texto y buscan su significado en diccionarios en línea.</p> <p>2. Los estudiantes agregan la palabra y el significado en el glosario.</p> <p>Estrategias metacognitivas para trabajar la variable tarea:</p> <p>3. Los estudiantes analizan el tipo de tarea y eligen qué estrategias van a utilizar para realizar la tarea.</p> <p>Estrategia autorreguladora de planificación:</p> <p>4. Los alumnos analizan la tarea y establecen un plan de acción. Es decir, identifican la meta del aprendizaje, seleccionan las estrategias de las que van a hacer uso y elaboran un plan de</p>	Uso adecuado de vocabulario	Conocimiento de tipo factual	Glosario	Glosario

		acción. Estrategia de monitoreo: 5. Los alumnos revisan la tarea y tratan de reconocer errores y obstáculos que enfrentaron para realizar esta tarea.				
--	--	--	--	--	--	--

Anexo B

Marco Común de Referencia para las Lenguas

- **Bloque A:** Usuario básico.
 - **Nivel A1:** *Acceso.*
 - **Nivel A2:** *Plataforma.*
- **Bloque B:** Usuario independiente.
 - **Nivel B1:** *Umbral.*
 - **Nivel B2:** *Avanzado.*
- **Bloque C:** Usuario competente.
 - **Nivel C1:** *Dominio operativo eficaz.*
 - **Nivel C2:** *Maestría.*

Escala global para los seis niveles

- **Nivel A1:** Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato; cuando puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce y cuando puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
- **Nivel A2:** Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.); cuando sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales y cuando sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

- **Nivel B1:** Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio; cuando sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua; cuando es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal y cuando puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
- **Nivel B2:** Se adquiere cuando el estudiante es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización; cuando puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores y cuando puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
- **Nivel C1:** Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos; cuando sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada; cuando puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales y cuando puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
- **Nivel C2:** Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee; cuando sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida y

cuando puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03.htm

ANEXO B1

Tabla Comparativa de las Pruebas TOEFL, IELTS, International English Language Testing System PET (Preliminary English Test), FCE (First Certificate in English) CAE (Cambridge Advanced English)

TOEFL	IELTS	CEFR	TOEFL
0–31	0–4		0–56
32–34	4.5	B1 (PET)	57–86
35–45	5	B2 (FCE)	87–109
46–59*	5.5	C1 (CAE)	110–120
60–78*	6		
79–93*	6.5		
94–101*	7		
102–109*	7.5		
110–114	8		
115–117	8.5		
118–120	9		

<http://www.ets.org/toefl/institutions/scores/compare/>

Anexo C

Perfil de egreso de los cursos de inglés 1, 2 y 3

Comprensión de lectura:

Podrán entender textos que contengan lenguaje al que han sido expuestos previamente, por ejemplo, los vinculados con su área de estudio o trabajo, para utilizar la información principalmente en español. Asimismo, podrán entender la descripción de eventos, sentimientos, emociones, y deseos en cartas personales y correos electrónicos, así como comprender información de anuncios clasificados y turísticos, tanto en periódicos y revistas, como en Internet y en folletos. Además, tendrán la capacidad de leer cuentos simplificados e historietas sencillas, y seguir diferentes tipos de instrucciones. Los estudiantes estarán familiarizados con el uso del diccionario para buscar significados de palabras del inglés al español. Podrán entender la idea general de subtítulos cinematográficos así como letras de canciones (por escrito).

Escritura:

Podrán escribir textos cortos relacionados con asuntos familiares e intereses personales. Asimismo, tendrán la habilidad de redactar cartas personales o correos electrónicos para describir experiencias personales y sus impresiones, así como su currículo y llenar formatos y solicitudes. Podrán participar en foro de discusión en inglés con alumnos que hablen otras lenguas en los que expresen y defiendan sus puntos de vista. Los alumnos podrán contestar encuestas aplicadas en la universidad (análisis de necesidades) y entrevistas a extranjeros. Durante la clase, podrán elaborar mapas mentales, tomar apuntes, redactar mensajes y resúmenes, así como utilizar abreviaciones.

http://portal.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=kp_28gtq3UQ%3d&tabid=356

Anexo D

READING ACTIVITY

Read the following text and complete the activities.

- **Before you read answer the following questions:**
 - **Look at the title and say what you think the text will be about.**
 - **Where do you think the text comes from?**

Mexico City's Historic Center

It is known as Mexico City's Historic Center, it is the architectural set where the ancient Tenochtitlán was historically settled, and afterwards hosted the administration, commerce and religious constructions of the New Spain, maintaining its character of urban center until today.

The Historic Center has an approximate area of 3.5 square miles, and hosts buildings that are vestiges of the country's history: tens of churches, buildings and cultural spaces created expressly or that have been adapted for diverse activities. This geographic segment gathers in itself representative stages of art and history of Mexican society. Artistic evolution can be appreciated in its buildings, such as the renaissance, neoclassical and baroque styles, all of them in different arts such as architecture, paintings, engravings, metal work and sculptures decorating public and private buildings.

As the main reference point is the Plaza de la Constitución, the Palacio Nacional and the building being used by Mexico City's government. Its streets lead to different commerce corridors that characterize the life of its citizens. Starting from Plaza de la Constitución, the great Metropolitan Cathedral can be seen. Right beside the Cathedral is Seminario Street, which leads to many other historical sites, as the Casa del Marqués del Apartado. Through Justo Sierra Street are the Antiguo Colegio de Cristo and the Museo de la Caricatura. Continuing on Seminario and turning left on Luis González Obregón, visitors can find access to the Biblioteca Iberoamericana, and reach República de Brasil, one of the places with the greatest tradition for printing and serigraphy: the Plaza de Santo Domingo. Once you are there, you can visit the Palacio de la Inquisición on República de Brasil and República de Venezuela, right beside the House of Leona

Vicario. In the opposite way, on the same street, is Nacional Monte de Piedad, and in front a set of five star hotels welcoming visitors looking for comfortable accommodations with a view of Plaza de la Constitución.

Walking on Francisco I. Madero which is in front of the same Plaza, you can reach Casa de los Condes de Miravalle, or Casino Español, on República de Chile. Continuing on Francisco I. Madero also leads to Templo de la Profesa and the Casa de los Azulejos, the Edificio Guardiola and the Torre Latinoamericana. From there only one more block to reach Palacio de Bellas Artes and in front of it the Alameda Central.

Again taking as point of reference the Zócalo, you can take José María Pino Suárez for reaching the Supreme Court of Justice, Templo y Hospital de Jesús and Museo de la Ciudad de México.

Wherever you go, the streets of the Historic Center will offer you places to eat for every budget, recreation sites and culture. There are vast tourist and commercial corridors for buying all kinds of objects: clothes, shoes, jewelry, etc., providing a pleasant and fun trip.

Adapted from: http://www.mexicocity-guide.com/zones/historical_centre.htm

While you read

- Draw a map and label the buildings, using the information from the text.
- In pairs, compare your map.
- **After you read**

Answer the following questions:

- What type of buildings can you find in the Historic Center?
- What is right beside the Cathedral?
- Where is the Museo de la Caricatura located?
- What can you visit on República de Brasil?
- Where is Nacional Monte de Piedad located?
- What is in front of Palacio de Bellas Artes?
- What can you buy in the Historic Center?

Anexo E

Writing activity

1. What are the buildings in the photos?



Mexico City's Historic Center

After their conquest of Mexico in 1521, the Spaniards settled their capital on the ruins of the old Aztec capital. They soon began construction of their great palace and a great cathedral in their main plaza, now called the *Zocalo*. These buildings were the center of religious and political activities and are still important today.

2. Match the buildings with **now** and in **the past**.

Building	Now	in the past
National Palace	church	a Viceroy palace
Cathedral	seat of federal executive	the <i>huey teocalli</i> temple
Templo Mayor	museum	an Aztec temple

1. Read the following sentences and answer the following questions:

Are the sentences in present tense or in past tense? Why?

The National Palace was one of the most important pyramids in Tenochtitlan. Today, it is the seat of the federal executive in Mexico.

The Cathedral and the City Hall were some of the most important pyramids in Tenochtitlan.

In the Zocalo there was an important ceremonial center. Today there are many colonial buildings.

2. Underline the verbs in the present tense and circle the verbs in the past tense.

Fill in the blanks. Use the verbs *is, isn't, are, or aren't, was, wasn't, were, weren't*

- The Hoover Building in London _____ a famous building from the 1930s. It _____ the main office and factory of the Hoover Company in the past. Now, it _____ a supermarket.
- The Reina Sofía building _____ a hospital. Today, it _____ one of Madrid's main museums and art galleries.
- The Musée d'Orsay in Paris _____ a train station in the early 20th century. It _ now an art gallery.
- The Smolny Institute in St Petersburg _____ not the office of the Governor of the city. It _____ a school for rich girls in the nineteenth century. The offices _____ classrooms.

3. Write a description of one of the buildings you like the most in your city.

Anexo F

Reading and Writing Moodle activities

Read the following text and do the activities below:

How Texas became part of the USA

One of the most dramatic events in the history of relations between Mexico and the United States took place a century and a half ago. U.S. historians refer to this event as "[The Mexican War](#)," while in Mexico we prefer to use the term "The U.S. Invasion."

In 1821, Mexico finally won its independence from Spain after a long war. Heroic generals led an army of poor, brave farmers against the Spanish army and by sheer guts wore the Spanish down. The constitution written in 1824 even called the new nation the United States of Mexico. It was larger than the United States, covering all of modern Mexico plus the western third of the modern United States.

However, the new government had trouble getting its people to accept its constitution. Several men claimed to have won elections for President, and eventually a general named [Antonio Lopez de Santa Anna](#) took over and named himself President. Some Mexican states did not think this was legal and refused to obey Santa Anna. One of the Mexican states, Texas, had a lot of settlers from the United States living in it. They were Mexican citizens, but they refused to obey Santa Anna's government. They wanted the constitution of 1824 restored. In 1836, Texas declared independence from Mexico.

[Texas](#) thought the United States might come and help them get free from Santa Anna; after all, a lot of Texans were former Americans, who still spoke English and wanted to make Texas more like America, but the United States didn't help them; so Texas had to raise an army. When Santa Anna came to Texas, he beat the Texas army at Goliad and the Alamo. He killed every soldier in the Alamo. Later, Santa Anna chased the Texans deep into Texas, across the desert and the dry grasslands. Eventually Santa Anna's men were tired from the long chase, it was then when the Texans attacked and defeated the Mexicans at the Battle of San Jacinto.

Texas became an independent country, and Sam Houston was elected as their first President. Ten years later, [Sam Houston](#) had convinced the United States to accept Texas as the 28th state.

Mexico and Texas started having problems defining their borders; Mexico said that the border between Mexico and Texas was on the Nueces River, while Texas said it was on the Rio Grande a few miles south. The United States sent soldiers between the rivers and soon Mexican and American troops were fighting.

At the same time some Americans living in California rebelled against Mexico and declared California an independent country, American troops were stationed in the state soon after.

Santa Anna came back from Cuba (where he had been living in exile) and named himself President for the 11th time, he took control of the Mexican army and headed towards the city of Monterrey which was being attacked by Americans. During these battles both armies lost many men and had to retreat in order to get more men and supplies.

Americans used ships to land at Veracruz, and started fighting their way inland towards Mexico City, but Santa Anna intercepted them half way at the town of Cerro Gordo. The Americans lost about 400 men, but Santa Anna lost over 4,000, most of which were taken prisoners.

Santa Anna retreated to the capital. The Americans followed him, they attacked the Mexican military academy in Chapultepec Castle where six students known as “Los Niños Héroes” fought to death.

With the Americans invading the capital city Mexicans asked for peace and were forced to give up the northern half of Mexico, which the Americans made into the states of California, Arizona, New Mexico, Texas, Colorado, and Utah.

Adapted from:

<http://www.pbs.org/kenia/usmexicanwar/war/>

<http://www.ushistory.org/us/29d.asp>

Reading activity

Before you read, please read the following suggestions:

- Read the title and infer what the text will be about.
- Read the questions.
- Read the text and underline the cognates and words you know.
- Read the text again and circle the words that you do not know and are essential to understand the text.
- Try to infer the meaning of the words you circled by analyzing the context.
- You may look up the meaning of some words in the bilingual dictionary.

Read the text and write F if the statement is false or T if the statement is True.

- In 1824 the United States of Mexico included part of the United States.
- Most Mexicans accepted the 1824 Constitution.
- Antonio Lopez de Santa Anna took over power and became president of Mexico.
- People in Texas accepted Santa Anna as their president.
- The United States refused to help Texan people in their battle against Santa Anna.
- The Battle of San Jacinto was won by the Mexican soldiers.
- Sam Houston was the President of the United States of America.
- Texas became the 28th state of the United States of Mexico.
- Texas and Mexico had problems with the borders.
- There was a battle between Mexico and the USA between the Nueces Rivers and the Rio Grande
- People in California accepted the Mexican government.

Writing Activity

Read again the text and in your own words write 10 sentences about the historic event.

Example:

Mexico fought against Texas.

Texans did not like Antonio Lopez de Santa Anna

Use of Language Box

Sentences can contain subjects and objects.

The subject in a sentence is generally the person or thing carrying out an action.

The object in a sentence is involved in an action but does not carry it out; the object comes after the verb.

For example:

The boy climbed a tree.

If you want to say more about the subject (the boy) or the object (the tree), you can add an adjective.

For example:

The young boy climbed a tall tree.

If you want to say more about how he climbed the tree you can use an adverb.

For example:

The young boy quickly climbed a tall tree.

A **simple sentence** contains a **single subject** and **predicate**. It describes only one thing, idea or question, and has only one verb

Evaluation

Please read the evaluation chart and check the appropriate boxes. After, design a plan of action to improve your learning.

Competency	Satisfied 	Partly satisfied 	Dissatisfied 
<i>Understand main ideas in a written text.</i>			
<i>Understand secondary ideas in a written text.</i>			
<i>Recognize cognates in a text.</i>			
<i>Infer the meaning of some words from context.</i>			
<i>Use the dictionary efficiently.</i>			
<i>Write simple sentences.</i>			

Plan of Action. What can you do to improve the areas in which you are 'dissatisfied' with your current achievements?

Anexo H
PREPRUEBA
READING SECTION

Name: _____ Group: _____

1883 eruption of Krakatoa

Krakatoa is a volcanic island made of stony lava, commonly known as a'a lava, it's one of the three basic types of flow lava; the island is located in the Sunda Strait between the islands of Java and Sumatra in Indonesia; the Krakatoa volcano measured 28 square kilometers and the peak of the volcano measured 820 meters high.

The 1883 eruption of Krakatoa began in May 1883 with some earthquakes and eruptions and ended with the destruction of Krakatoa in August 1883 after four massive explosions. It is considered one of the most violent volcanic events in modern and recorded history.

The eruption was equivalent to 200 megatons of TNT, this means it had 13,000 times the nuclear energy of the Little Boy bomb that devastated Hiroshima, Japan during World War II, and four times the nuclear energy of the Tsar Bomb the largest nuclear device ever detonated. The explosion is still considered to be the loudest sound ever heard in modern history, it was reported it was heard nearly 4,828 km from its point of origin, as far away as Perth in Western Australia and the island of Rodrigues near Mauritius; it was so powerful it destroyed the eardrums of sailors on ships in the Sunda Strait. The official death toll record was 36,417, although other sources estimate at least 120,000 deaths; 163 villages were destroyed.

On 27 August the first explosion happened at 05:30 and the last one was at 10:41, around noon on that same date a rain of hot ash fell around Ketimband in Sumatra, around a thousand people were killed. Tsunamis with waves of up to 46m were caused by the explosions; ships as far away as South Africa were hit by tsunamis, and the bodies of the victims were found floating in the ocean for weeks after the eruption.

After the eruption, it was found that the island of Krakatoa had almost entirely disappeared except for the southern half of Rakata, leaving instead a 250-meter deep

caldera. Of the northern two thirds of the island only a rocky islet named Boomansrots was left.

In the year after the eruption the average global temperatures fell as much as 1.2 °C, the world's temperature didn't return to normal until 1888, the eruption sent a large amount of sulfur dioxide gas high into the stratosphere, it was then moved around the globe by strong winds, this caused the clouds to reflect more incoming sun light than usual, this caused the entire planet to cool until the sulfur fell to the ground as acid rain.

The sky was darkened for years after the eruption worldwide, and it produced spectacular sunsets for many months. It is believed that the skyline in Eduard Munch's famous painting "The Scream" is based on the global optical effects caused by the eruption and seen over Oslofjord, Norway.

Adapted from:

<http://www.livescience.com/28186-krakatoa.html>

<http://volcano.oregonstate.edu/describe-1883-eruption-krakatau>

Read the text and circle the correct answer.

1. What is Krakatoa?

- a) a flow of lava b) a' a lava
- c) an island d) a volcano

2. What happened to Krakatoa?

- a) was hit by an earthquake b) was partially destroyed
- c) was completely destroyed d) none of the above

3. How long did the eruption of Krakatoa last?

- a) a month b) May 1883
- c) August 1883 c) three months

4. What is considered as the loudest sound in history?

- a) An Iron Maiden concert b) The bombing in Hiroshima
- c) the explosion of Krakatoa d) the airplanes crashing into the twin towers

5. How many people died in the explosion of Krakatoa?
- a) less than 36 thousand people
 - b) more than 163 people
 - c) around 36 thousand people
 - d) about 120 thousand people.
6. What happened after the August explosion?
- a) the place was hit by tsunamis
 - b) there were explosions in South Africa
 - c) the victims were in the ocean
 - d) there were few victims
7. What was the first hint signaling a volcanic explosion?
- a) earthquakes
 - b) the village elders
 - c) tornadoes
 - d) fires
8. Why did the sky darken?
- a) because of smoke
 - b) because of smoke and ashes
 - c) because there was an eclipse
 - d) because of ashes
9. What was left after the explosion?
- a) the southern half of Rakata
 - b) the whole island
 - c) only a volcano
 - d) the northern half of Rakata
10. How did the sulfur fall down?
- a) as ashes
 - b) as hail
 - c) as acid rain
 - d) as fire rocks

Anexo I

PREPRUEBA

Name: _____ Group: _____

WRITING SECTION

Write your autobiography. Write between 80 to 100 words.

Rúbrica de Escritura

CATEGORÍA	4 MUY BIEN	3 BIEN	2 POBRE	1- NO SATISFACTORIO	PUNTAJE
Oraciones y párrafos	Utiliza conectores (and, but, so) correctamente	Escribe entre 10-15 oraciones. Todas las oraciones simples son correctas y la mayoría de las compuestas son correctas, aunque tiene	Escribe entre 8-10 oraciones. Las oraciones simples, en su mayoría son correctas. Comete algunos errores en	Escribe menos de 10 oraciones. Comete muchos errores tanto en las oraciones simples como en las compuestas.	

		algunos errores en el uso de conectores.	las oraciones simples y compuestas.		
Gramática	No comete errores gramaticales. Utiliza las estructuras lingüísticas adecuadas para el nivel.	Comete algunos errores gramaticales. Utiliza estructuras lingüísticas adecuadas para el nivel.	Comete varios errores gramaticales. No utiliza estructuras lingüísticas adecuadas para el nivel.	Comete muchos errores gramaticales. Prácticamente no utiliza ninguna estructura adecuada para el nivel.	
Vocabulario	Uso adecuado de vocabulario y variado de vocabulario.	Uso adecuado la mayoría de las veces.	No utiliza vocabulario adecuado la mayoría de las veces.	No utiliza vocabulario adecuado.	
Ortografía	Todas las palabras están escritas correctamente.	La mayoría de las palabras están escritas correctamente	Comete errores de ortografía en muchas palabras	Comete errores de ortografía en la mayoría de las palabras.	
Puntuación	No comete errores de puntuación y el uso de mayúsculas.	Comete muy pocos errores de puntuación y uso de mayúsculas.	Comete varios errores de puntuación y uso de mayúsculas.	Comete muchos errores de puntuación y uso de mayúsculas.	

Anexo J



Who lived in England 2000 years ago?

The Iron Age Celts lived in Britain and over Europe around two thousand years ago. The Celts lived across most of Europe during the Iron Age. Today the Celts live in Wales, Ireland, Scotland, the Isle of Man, Cornwall and in Brittany, France. Their culture lives on in language, music, song and literature.

The name 'Iron Age' comes from the discovery of a new metal called iron. We can find out a lot about the Celts through looking at objects made of iron and other materials which have survived over time.

Who were the Iron Celts?

The Celts were warriors. But they never founded an empire. They never built cities. They lived in small farming communities. They lived in round houses with thatched roofs of straw and made of mud. The houses had no windows. They didn't have chairs. They only had low tables. They slept on mats. They sat on the floor.

Each homestead (group of buildings) was surrounded by the fields in which they grew crops. Beyond that, they built a wall made of rocks. This wall was used to define the fields that belonged to them and also protected from attacks.

They were also artisans. They loved music. They believed in an Otherworld that was the home of many gods and goddess. Natural waterfalls were considered very important. To the ancient Celts, they were entrances to the Otherworld. They used to leave gifts for the gods.

They used to build tombs for their dead. Their tombs were not as big as the ancient Egyptians, but were the size of a large room that they decorated with drawings of earth gods, sun gods, various spirits, and scenes of battle and daily life.

Adapted from:

<http://www.bbc.co.uk/wales/celts/factfile/>

<http://celts.mrdonn.org/druids.html>

Read the text and write T if the statement is True or F if the statement is False.

You cannot use the dictionary.

1. _____ Celts live in England nowadays.
2. _____ There is no evidence of iron objects made by the Celts.
3. _____ They lived in cities.
4. _____ Celts made little furniture.
5. _____ They had a polytheist religion.

WRITING SECTION

Select only ONE of the following topics and write about it from 80 to 100 words.

1. Describe what you did in your last vacation.
2. Write your autobiography.
3. Describe what your plans for the future are.

Anexo K

Vocabulary Cluster

Person	Thing	Animal

<http://wvde.state.wv.us/strategybank/VocabularyCluster.html>

Anexo L

The Laconia Incident

The story of [the Laconia Incident](#) begins on the morning of September 12 1942, during [World War II](#), when a German U-boat (a submarine) sank the British troopship Laconia, which carried some 80 civilians, 268 British army soldiers, 160 Polish soldiers, and about 1,800 Italian war prisoners.

U-156 commanded by Lieutenant Commander Werner Hartenstein was stationed near the [west coast of Africa](#) when a lookout informed the crew about a large British ship that was sailing alone. Hartenstein altered their course so they could run parallel with the ship; this allowed them to stay out of sight until night fell. By 10 pm U-156 was in position and fired two torpedoes, the Laconia was hit and started sinking; The Germans surfaced and headed towards the ship hoping to capture some senior military officers, but what they found when they approached was not what they were expecting, over 2,000 people were struggling in the water, he helped a few people and discovered the true situation of the Laconia.

After he realized his error, he launched a rescue operation. Hundreds of survivors were picked up by his U-boat these included civilian women and children, he also called for assistance nearby U-boats, and broadcasted a message in plain English providing his position and asking for help from any nearby vessels, he also promised to suspend hostilities during the rescue operation. U-156 remained on the surface for two and a half days helping the survivors.

Three more U-boats helped Hartenstein, U-506, U-507, and an Italian submarine Capellini, they arrived two days after the ship was hit, around noon on September 15th. The next morning, September 16th, at 11:25 am, an American B-24 Liberator bomber spotted the operation from the air, since there were Red Cross flags on the decks of the U-boats, the pilot radioed back to base for instructions, and the officer on duty that day, Captain Robert C. Richardson III, replied with the order to attack. Half an hour later the survivors saw the aircraft return, they expected to be dropped supplies like food and

medicine but instead they were attacked by a concentration of bombs. The U-boats were forced to submerge to avoid serious damage; this left the people who were on their decks struggling on the water, the submarines escaped to safety. U-506 and U-507 later returned to the area looking for survivors, the next day Vichy French warships arrived and picked up the remaining survivors. There were about 1,621 deaths and 1,111 survivors.

The actions of Captain Richardson were considered a war crime by many, but no formal charges were ever placed; as a result of this incident German Admiral Dönitz issued an order that forbade U-boats from attempting rescues or providing any assistance to survivors of submarine attacks, this became known as the Laconia Order. This order was used to help convict Dönitz of war crimes at Nuremberg in 1946, even though American submarines in the Pacific operated under the same instructions, they never provided any assistance to survivors or attempted any rescue attempts.

Adapted from:

<http://www.telegraph.co.uk/culture/tvandradio/8241545/The-Sinking-of-the-Laconia-BBC-Two-preview.html>

<http://wernerhartenstein.tripod.com/U156Laconia.htm>

Read the text the Laconia Incident and complete the graphic organizer in chronological order.

Then, in your own words, write what happened in the event.

The first event has been done for you as an example.

Event 1

The U-boat carried some 80 civilians, 268 British army soldiers, 160 Polish soldiers, and about 1,800 Italian war prisoners-

Event 2

Event 3

Event 4

Event 5

Anexo M

Ari Sternfeld

Ari Sternfeld (sometimes spelled Ary Sternfeld) was and is still considered a pioneer in [astronautics](#); he held a Doctor Honoris Causa from the Academy of Sciences of the USST, the Nancy University and the Lorriane Politechnical Institute in France, he was also awarded some international prizes in astronautics. His works were published in 36 languages in 39 countries around the world; and there is a 100ft wide crater on the moon named after him.

He was born in 1905 in [Sieradz, Poland](#) to a family of merchants, ten years later he moved to Lodz with his parents where he finished his education. He applied to Yagelon University in Lodz but he was denied entrance because he was a Jew.

In 1924 he moved to Paris, France where he worked as a porter in the marketplace, he applied to enter Nancy University and was accepted; although he only spoke Polish, German, and Latin he managed to learn French while studying his first degree, he earned his diploma as a mechanical engineer being second in his class. Renault Industries hired him right after his graduation and he quickly became one of their best engineers.

He later decided to complete a doctorate course on Astronautics at the Sorbonne in Paris but the academic staff urged him to change his topic of study. He decided not to change his topic and left France, returning to Poland, where he researched for two years and published his first work in French ***“Promotion to Astronautics”***, for which he later received an international prize.

He moved back to France where the French Scientific Academy published two scientific pieces of his book; he also sent his book to the Russian Embassy in France, they published his book right away and invited him to go to Russia, since the communist regime was trying hard to attract “brains”.

It was a difficult time in France so Ari, urged by his communist wife, decided to move to Russia where they were received enthusiastically; he was hired at the Soviet

Union Space Research Institute, where among other things, he dedicated his time to research and calculate an orbit so [Sputnik I](#) could be launched.

Nevertheless the Soviet government soon began to harass him because he was a Polish Jew and he had graduated from a French University (an awful capitalist country), these were both unacceptable things for Stalin. He was dismissed from the Institute in 1937, and it was this “misfortune” that saved his life, because two months after he was fired almost all the scientific team of the Institute was arrested by the KGB, some were shot to death and others were deported to Siberia, victims of the political purges ordered by Stalin.

After this he never worked formally again, he spent most of his time researching in his tiny apartment; besides the basis for the launching of the Sputnik in 1957 and later the first space shuttle “[Soyuz](#)” in 1961, including the systems for the return of those satellites to Earth’s atmosphere, he also created various space systems and paths; one of them, the Sternfeld Path, allows a substantial saving of fuel in the paths of the satellites and manned spacecrafts. He also performed the unheard achievement of sending a missile to explore the dark side of the Moon, the one that is invisible from Earth.

He died in Moscow in 1980 while working on yet another space navigation project.

Adapted from:

<http://arttattler.com/archiverussiancosmos.html>

<http://jewishwebsight.com/bin/articles.cgi?Area=ar&ID=AR1703>

Read the text and choose the correct option.

Questions

1. How wide is the moon crater named after Ari Sternfeld?

a) 100m wide b) 100ft wide c) 150ft wide d) 150m wide

2. Why was he denied entrance to Yagelon University?

a) his score was too low b) they wanted him to change his subject of study c) he was a Jew d) he didn't speak French

3. What language was his first work "Promotion to Astronautics" on?

a) Polish b) Russian c) German d) French

4. What orbit did Ari Sternfeld calculate?

a) Sputnik b) Challenger c) Apollo d) Soyuz

5. What was the unheard achievement he performed?

a) sending a man to the dark side of the moon b) sending a missile to Venus c) calculating Mercury's orbit d) sending a missile to the dark side of the moon

Anexo N

CUESTIONARIO MOTIVACIÓN

Favor de poner una palomita en la opción con la que estés de acuerdo. No hay respuestas correctas ni incorrectas; sólo contesta con toda sinceridad. Utiliza la escala siguiente para indicar tu respuesta: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Muy en desacuerdo, 3. En desacuerdo, 4. Más o menos de acuerdo, 5. De acuerdo, 6. Muy de Acuerdo y 7. Totalmente de Acuerdo.

Pregunta	1	2	3	4	5	6	7
1. Estudiar inglés puede ser importante para mí porque me permite tener contacto con nativo hablantes.							
2. Estudiar inglés puede ser importante para mí porque me permite conversar personas distintas.							
3. Estudiar inglés es importante para mí porque me permite apreciar el arte y la literatura inglesa y participar activamente en actividades culturales.							
4. Estudiar inglés es importante para mí porque me permite participar en activamente en actividades culturales de otros grupos.							
5. Estudiar inglés es importante para mí porque me permite conocer el estilo de vida de países anglo parlantes.							
6. Estudiar inglés es importante para mí porque me permite entender la música.							
7. Mientras más conozco personas de habla inglesa más me gustan.							

8. Estudiar inglés es importante para mí.							
9. Estudiar inglés es importante para mí porque puedo estar en contacto con amigos y conocidos.							
10. Me gustaría saber más sobre anglo parlantes.							
11. Los británicos son amables y agradables.							
12. Los americanos son amables y alegres.							
13. Estudiar inglés puede ser importante para mi futura carrera.							
14. Estudiar inglés puede ser importante para mí porque me hará una persona más conocida.							
15. Estudiar inglés puede ser importante para mí porque me ayudará a conseguir un empleo.							
16. Estudiar inglés puede ser importante para mí porque otras personas me respetaran si se inglés.							
17. Estudiar inglés puede ser importante para mí porque voy a poder buscar información en inglés en internet.							
18. Estudiar inglés puede ser importante para mí porque voy a aprender más sobre lo que sucede en el mundo.							
19. Estudiar inglés puede ser importante para mí porque estudiar idiomas me hace sentir exitoso.							

20. Estudiar inglés puede ser importante para mí porque aprender idiomas me hace sentir feliz.							
21. Estudiar inglés me hace sentir importante porque las personas educadas supuestamente hablan inglés							
22. Estudiar inglés es importante para mí porque puedo entender películas, TV y la radio.							
23. Estudiar inglés es importante para mí porque puedo leer libros en inglés							
24. Estudiar inglés me hace sentir importante porque puedo conocer personas de distintas partes del mundo.							
25. Estudiar inglés es importante para mí porque sin ello no puedes ser exitoso en ninguna área.							
26. Como calificas tu nivel de inglés 1) muy malo 2) malo 3) promedio 4) bueno s) muy bueno							

Adaptado de: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>