



Universidad de Oviedo

PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS

Mejora de la Comprensión Lectora en Inglés como Lengua Extranjera en Educación Primaria a través de las TIC

Improving Reading Comprehension in English as a Foreign Language in Primary Education through ICT

Autora: Montserrat Sánchez Pérez

Directora: D^a Ana Cristina Lahuerta Martínez



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma: Mejora de la Comprensión Lectora en Inglés como Lengua Extranjera en Educación Primaria a través de las TIC.	Inglés: Improving Reading Comprehension in English as a Foreign Language in Primary Education through ICT.
2.- Autor	
Nombre:	
Montserrat Sánchez Pérez	
Programa de Doctorado: Investigaciones Humanísticas	
Órgano responsable: Centro Internacional de Postgrado. Universidad de Oviedo	

RESUMEN (en español)

El punto de partida de esta tesis doctoral es considerar, por un lado, que la escuela del siglo XXI de la que formamos parte no puede quedar ajena a la utilización de los medios digitales, y, por otro lado, que la utilización de estos medios debería realizarse de forma sistemática y estar integrada en la vida del aula. El objeto de estudio de la tesis ha sido desarrollar un procedimiento de trabajo que, mediante la utilización de herramientas digitales, permita mejorar la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en educación primaria. Para ello se llevó a cabo un proyecto de intervención en el aula en el que se demostró que la utilización de los materiales diseñados para este trabajo produjo la mejora de la comprensión lectora del alumnado en esta lengua, siendo ésta nuestra principal hipótesis. Para fundamentar la realización de la investigación se hizo un recorrido teórico en el que se tuvieron en cuenta dos aspectos. En primer lugar, se analizaron los procedimientos con los que el alumnado percibe y procesa la información cuando leen textos escritos en inglés. Esto se hizo a través de la aproximación a las teorías de lectura y a las estrategias y estilos de aprendizaje y de lectura, en general y a su correspondiente aplicación a la segunda lengua o la lengua extranjera, en particular. En segundo lugar, y englobando todo lo anterior, se revisaron las principales investigaciones sobre la cada vez mayor presencia de medios digitales en todos los ámbitos de la vida y sobre su utilización en el aula, con la consiguiente repercusión en la forma de percibir, procesar y aplicar la información del alumnado y en la necesidad de adaptar el estilo de enseñanza del profesorado a una nueva realidad. La investigación fue diseñada de acuerdo con el modelo de investigación-acción de Grabe (2011) y se llevó a cabo en el primer trimestre del curso 2019-2020. La muestra estuvo formada por 106 alumnas y alumnos de sexto curso de primaria de dos centros del Principado de Asturias, que llevaban formando parte del Programa Bilingüe de la Consejería de Educación durante varios cursos y por tres profesoras especialistas de inglés. La evaluación inicial de la situación se hizo a nivel de profesorado con la reflexión sobre su grado de utilización de los medios digitales en el aula. En lo que se refiere al alumnado, se determinaron sus estilos de lectura a través de un cuestionario y se realizó una prueba inicial de comprensión lectora en inglés. Al finalizar el período de intervención en el aula, que duró 1 mes y en el que se trabajó con actividades de lectura diseñadas con herramientas digitales, se volvió a evaluar la comprensión lectora con una prueba de características similares a la prueba inicial. Todos los materiales fueron de elaboración propia por la persona investigadora y se aplicaron en su mayor parte



también a través de herramientas digitales. Los resultados de la investigación indicaron que el grupo experimental obtuvo mejores resultados en las pruebas finales de comprensión lectora que los estudiantes del grupo control. Por este motivo, la principal conclusión del trabajo es que se ha producido una mejora en los niveles de comprensión lectora del alumnado gracias al método de enseñanza empleado con el grupo experimental. Como consecuencia, se puede afirmar que la realización de este tipo de propuestas debería estar integrado de forma natural y sistemática en la práctica docente del profesorado de inglés como lengua extranjera. Es necesario destacar además, que la coincidencia en el tiempo de la finalización del proyecto de investigación y el comienzo de la pandemia de la COVID-19, con la exigencia que ha supuesto para las instituciones de enseñanza – colegios, institutos, universidades, educación de adultos, etc.- la utilización de las TIC como herramienta de comunicación a distancia y la explosión de creación de contenido digital para el aula ratifica, en cierta medida, el planteamiento de esta tesis doctoral y refuerza la aportación de conocimiento que se hace a través de su realización.

RESUMEN (en Inglés)

The starting point of this doctoral thesis is the consideration, on the one hand, that the 21st century school we belong to cannot be left out of the use of digital media, and, on the other hand, that the use of these media should be performed systematically and be integrated in the classroom life. The object of study of this thesis has been to develop a procedure that, with the use of digital tools, allows improving reading comprehension in English as a Foreign Language in primary education. To address this aim, an intervention project has been developed in the classroom. This project has demonstrated that the use of the materials designed for this work lead to the improvement of the students' reading comprehension in this language, which is the main hypothesis of this work. To support this research, a theoretical review has been made in which two aspects have been considered. Firstly, the procedures that students employ to perceive and process information when reading texts written in English were analyzed. This was done by the review of the main reading strategies and reading styles theories and their corresponding application to second or foreign language learning. Secondly, and considering all the previous ideas, the research on the increasing presence of digital media in all areas of life and its use in the classroom, with the consequent impact on the way of perceiving, processing and applying information by students was reviewed. The research was designed according to Grabe and Stoller's action - research model (2011) and took place in the first quarter of the 2019-2020 academic year. The sample was formed by 106 students in their sixth year of primary education from two primary schools located in the Principality of Asturias, which had been part of the Bilingual Program of the Ministry of Education for several years. Their three English teachers also participated in the study. The initial evaluation was made at the teacher level with the reflection on their degree of use of digital media in the classroom. Regarding the students, their reading styles were determined through a questionnaire and an initial reading comprehension test in English. At the end of the period of intervention in the classroom, which lasted one month and in which the students in the experimental group performed reading activities designed with digital tools, reading comprehension was re-evaluated with a test with similar characteristics to the initial test. All the materials were self-developed by the researcher and were mostly applied with digital tools. The results of the research indicated that the experimental group obtained better results in the final reading comprehension tests than the students of the control group. For this



Universidad de Oviedo

reason, the main conclusion of the work is that there has been an improvement in the reading comprehension levels of the students because of the teaching method employed with the experimental group. Consequently, it can be stated that the implementation of this type of proposals should be integrated naturally and systematically into the teaching practice of English as a foreign language. We also want to highlight the fact that the simultaneous occurrence of the end of the research project and the outbreak of the COVID-19 pandemic, with the demand that the use of ICT as a distance communication tool has meant for educational institutions – primary schools, high schools, universities, adult education, etc.- and the explosion of digital content creation for the classroom-, confirms to some extent the approach of this doctoral thesis and reinforces the contribution it has made to this field of research.

**SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO
EN ___ INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS ___**

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a mi directora de tesis, D^a Ana Cristina Lahuerta Martínez, por su supervisión durante todos estos años en los que el trabajo se alargó más de lo esperado y por su paciencia y disponibilidad durante todo este tiempo.

También a las personas que integraron cada curso la Comisión de Seguimiento de Doctorado, por su cercanía y amabilidad y por tener siempre una palabra de ánimo y apoyo que me ayudó a seguir adelante con el trabajo.

Agradecer al alumnado y profesorado de los centros educativos en los que se realizó el estudio empírico, el CP Baudilio Arce de Oviedo y el CP Lugo de Llanera, y, especialmente a las profesoras Belén, Isabel y Susana, que con mucho esfuerzo y dedicación hicieron posible que el Proyecto se llevase a cabo.

Dar las gracias también a la Unidad de Consultoría Estadística de los Servicios Científico-Técnicos de la Universidad de Oviedo por el análisis de los datos obtenidos en el estudio.

Y, especialmente, a Norberto Corral Blanco por todo su apoyo y por la revisión de los conceptos de esta tesis y de los resultados obtenidos en las diferentes partes del estudio, por sus explicaciones de los conceptos estadísticos y por las correcciones de estilo.

Finalmente, agradecer a todas mis amigas y a mi familia, en especial a mi padre, que han estado siempre ahí, acompañándome, ayudándome y animándome en todo este proceso.

Tabla de Contenido

1. Preliminares: contextualización del problema de investigación.....	1
1.1 Introducción	1
1.2 Objetivos de esta tesis doctoral.....	4
1.3 Metodología de trabajo	5
1.4 Hipótesis de trabajo y fases de la investigación.....	6
1.5 Estructura de la tesis doctoral	9
2. Lectura y teorías de lectura	13
2.1 Introducción	13
2.2 Conceptos de lectura y “alfabetización lectora”	13
2.3 Descripción de la competencia lectora	17
2.3.1 Habilidades y estrategias de lectura.....	18
2.3.2 Definición de fluidez lectora.....	19
2.3.3 Descripción de los procesos de lectura	20
2.4 Diferentes propósitos de la lectura.....	23
2.5 Factores que influyen en el aprendizaje de la lectura	23
2.6 Modelos de lectura: clasificación y descripción	24
2.7 Teoría del esquema	26
2.8 Conclusión	30
3. Estrategias de aprendizaje	31
3.1 Introducción	31
3.2 Panorámica de las estrategias de aprendizaje de lenguas en el siglo XXI.....	31
3.3 Modelo de regulación estratégica (S ² R) de Oxford (2017)	36

3.4	Estrategias de aprendizaje en entornos enriquecidos por la tecnología (TELL) ..	39
3.5	Modelos para el aprendizaje de lenguas tras la pandemia de la COVID-19	40
3.6	Implicaciones pedagógicas de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje.....	42
3.7	Conclusión	45
4.	Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza	47
4.1	Introducción	47
4.2	Definición de estilo de aprendizaje.....	48
4.3	Clasificaciones o modelos de estilos de aprendizaje	50
4.4	Teorías del aprendizaje basado en la experiencia: Kolb (1981) y McCarthy (1990)	52
4.5	Relación entre los modelos de estilos de aprendizaje y el aprendizaje en competencias clave según normativa del Ministerio de Educación (2015).....	57
4.6	Modelos de estilos de enseñanza	60
4.7	Conclusión	62
5.	Dimensiones de los estilos de aprendizaje y de enseñanza y uso de las estrategias de aprendizaje en segunda lengua o en lengua extranjera	65
5.1	Introducción	65
5.2	Dimensiones de los estilos de aprendizaje relacionados con la segunda lengua o con la lengua extranjera	65
5.3	Investigaciones sobre la relación entre las estrategias y estilos de aprendizaje del alumnado y los estilos de enseñanza del profesorado.....	69
5.4	Conclusión	74
6.	Estrategias de lectura	75

6.1	Introducción	75
6.2	Definición de estrategia de lectura.....	75
6.3	Descripción del enfoque de la lectura en tres fases	77
6.4	Teoría y clasificación de las estrategias de lectura crítica	80
6.5	Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje de la lectura	83
6.6	Estrategias de lectura digitales.....	85
6.7	Conclusión	87
7.	Estilos de lectura	89
7.1	Introducción	89
7.2	Definición, dimensiones y características de los estilos de lectura	90
7.3	Enfoque estilos de Lectura de Carbo y desarrollo entre 1974 y 2010	93
7.4	Conclusión	97
8.	La Lectura en la era digital.....	99
8.1	Introducción	99
8.2	Concepto de nativos digitales y reflejo en la normativa LOMLOE	100
8.3	Lectura de hipertexto en un nuevo medio según Slatin (1990)	103
8.4	Cambios en la conducta de lectura en el entorno digital de acuerdo con Liu (2005)	107
8.5	Aprendices autónomos en los reinos digitales: explorando las estrategias para el aprendizaje digital ffectivo de lenguas de acuerdo con Oxford & Lin (2011)	111
8.6	Reflexión sobre los cambios que supone la lectura en pantallas y la lectura en la era digital de acuerdo con Liu (2012) Baron (2015) y Demír (2021).....	113
8.7	Conclusión	118

10.5.5	Predicción de la puntuación final en función de la puntuación inicial más grupo	170
10.5.6	Predicción del cambio de puntuación de la comprensión lectora (final - inicial) en función de la puntuación inicial y el tipo de enseñanza	173
10.6	Conclusiones del análisis estadístico de los datos	175
11.	Discusión de los resultados.....	177
11.1	Introducción	177
11.2	Discusión.....	177
11.3	Principales aportaciones.....	181
11.4	Limitaciones.....	183
11.5	Futuras investigaciones	184
12.	Conclusiones y recomendaciones.....	187
12.1	Introducción	187
12.2	Conclusiones y recomendaciones	187
12.2.1	Conclusiones generales	187
12.2.2	Conclusiones específicas para la clase de inglés como lengua extranjera	188
	188
13.	Referencias.....	191
14.	Anexos	201

Listado de Tablas

Tabla 1. Objetivos de la tesis doctoral	4
Tabla 2. Estrategias y subestrategias de lectura online según Ariffin et al. (2021).....	41
Tabla 3. Modelo de estilos de aprendizaje y de estilos de enseñanza de Felder& Silveman (1988)	70
Tabla 4. Clasificación de estrategias de lectura de Saricoban (2002).....	78
Tabla 5. Estrategias de lectura de acuerdo con Yigiter et al. (2005)	79
Tabla 6. Desafíos de lectura en la era digital	112
Tabla 7. Principales ideas del trabajo de Itma (2010) para el estudio empírico	121
Tabla 8. Principales ideas del trabajo de Adbi (2013) para el estudio empírico	122
Tabla 9. Principales ideas del trabajo de Turula (2016) para el estudio empírico.....	123
Tabla 10. Principales ideas del trabajo de Martínez Olvera & Esquivel Gámez (2017) para el estudio empírico.....	126
Tabla 11. Principales ideas del trabajo de Tamayo et al. (2020) para el estudio empírico.....	128
Tabla 12. Principales ideas del trabajo de Gargallo Camarillas & Girón García (2010) para el estudio empírico.....	130
Tabla 13. Principales ideas del trabajo de Herrada Valverde, G. & Herrada Valverde, R. I. (2017) para el estudio empírico	131
Tabla 14. Principales ideas del trabajo de Fajardo et al. (2016) para el estudio empírico	132
Tabla 15. Principales ideas del trabajo de Fuentes et al. (2020) para el estudio empírico	134
Tabla 16. Composición de la muestra.....	138
Tabla 17. Descripción de las actuaciones del proyecto	141
Tabla 18. Descripción de fases e instrumentos.....	143

Tabla 19. Distribución de frecuencias	161
Tabla 20. Descripción de las preguntas de la prueba inicial.....	163
Tabla 21. Descripción de las preguntas de la prueba final	163
Tabla 22. Resultados del análisis del test exacto de Fisher	164
Tabla 23. Descripción de los resultados en la prueba de comprensión lectora inicial.....	167
Tabla 24. Test de normalidad de Shapiro-Wilk para la prueba inicial	167
Tabla 25. Comparación entre los dos grupos en la prueba inicial	167
Tabla 26. Descripción de los resultados de la prueba final.....	168
Tabla 27. Test de normalidad de Shapiro-Wilk para la prueba final	169
Tabla 28. Comparación de la prueba final entre los dos grupos.....	169
Tabla 29. Coeficientes del modelo de regresión.....	171
Tabla 30. Coeficientes del modelo de regresión para el cambio de comprensión lectora	173

Listado de Figuras

Figura 1. Fases del estudio empírico.....	7
Figura 2. Base teórica de la tesis doctoral.....	10
Figura 3. Conceptos básicos de la teoría del esquema.....	28
Figura 4. Modelo estratégico de autorregulación de la tarea de Oxford (2017).....	37
Figura 5. Modelo de estilos de aprendizaje de Dunn & Dunn (1979).....	51
Figura 6. El ciclo del aprendizaje experiencial de Kolb & Kolb (2013).....	53
Figura 7. Clasificación de las estrategias de lectura crítica de Varapassad (1997).....	81
Figura 8. Acomodando los estilos de Lectura.....	95
Figura 9. Representación de los modelos de lectura de Carbo (1996).....	97
Figura 10. Pasos de la investigación.....	140
Figura 11. Estructura del equipo Teams de coordinación del proyecto.....	147
Figura 12. Modelo de mapa curricular de cada tarea.....	148
Figura 13. Captura de pantalla a la página de inicio de la web del proyecto.....	150
Figura 14. Captura de pantalla a la página de evaluación inicial del proyecto.....	151
Figura 15. Captura de pantalla a la página de evaluación final del proyecto.....	152
Figura 16. Ejemplo de tarea.....	153
Figura 17. Muestra de uno de sus productos.....	154
Figura 18. Muestra de las actividades.....	155
Figura 19. Cronograma del proyecto.....	156
Figura 20. Extracto de una hoja de respuestas corregida.....	158
Figura 21. Ejemplo de resumen de puntuaciones por grupo.....	159
Figura 22. Distribución de frecuencias por centro y por grupo.....	162

Figura 23. Gráfico de la prueba de comprensión lectora final en los grupos	170
Figura 24. Pruebas de comprensión lectora inicial y final según el tipo de grupo	172
Figura 25 . Cambio en la comprensión lectora	175

1. Preliminares: contextualización del problema de investigación

Este Bloque preliminar muestra una visión general de los contenidos y estructura de la tesis. En su primera parte se introduce el tema de la lectura en inglés como lengua extranjera y los cambios que esta ha tenido en el contexto de la educación primaria a raíz de la irrupción de las nuevas formas de lectura a través de medios digitales. También se contextualiza el problema de investigación, planteando la necesidad de que haya una transferencia de la generalización en el uso de medios digitales a la realidad de la escuela y al alumnado. En la segunda parte del Bloque temático se presentan los objetivos generales de esta tesis doctoral y los objetivos específicos formulados a partir de esta problemática general y que serán abordados en el estudio empírico. En la tercera parte se describe la metodología de trabajo seguida para la realización de la tesis doctoral. En la cuarta parte se plantea la hipótesis de trabajo, se concreta la pregunta de investigación y se describen las fases seguidas para el desarrollo del estudio empírico. Finalmente, en la quinta parte, se presenta un esquema de la estructura de la tesis doctoral.

1.1 Introducción

El objeto de estudio de esta tesis doctoral es, por un lado, analizar la relación existente entre la utilización de los medios digitales en la clase de inglés como lengua extranjera¹ y, por otro, determinar si la comprensión lectora del alumnado se podría mejorar con la utilización sistemática del tipo de actividades de lectura diseñadas para la realización de este trabajo.

El alumnado con el que trabajamos en nuestras escuelas, que Prensky (2001) describe como nativo o nativa digital, ha crecido utilizando desde sus primeras edades tecnología digital y como consecuencia de ello ha desarrollado unas capacidades y unas habilidades que le permiten

¹ El contexto de realización de esta tesis doctoral es la enseñanza del inglés como lengua extranjera, pero su corpus teórico recoge de forma exhaustiva investigaciones y estudios realizados en el campo de la enseñanza de inglés como segunda lengua, ya que entendemos que los hallazgos encontrados en este campo son transferibles y completan el estudio del inglés como lengua extranjera que es el ámbito que nos ocupa.

buscar e interpretar la información de forma muy rápida, procesando a veces de forma paralela mensajes que recibe en diferentes soportes y que incluye diferentes tipos de códigos (lenguaje escrito, imágenes, sonidos, etc.) y en muchas ocasiones hipertexto².

Dentro de este contexto, las oportunidades de lectura que el alumnado tiene son continuas y generalmente provienen de fuentes muy variadas: libros de texto, libros de lectura, páginas web (como blogs, sites), plataformas de comunicación, redes sociales, etc.

De acuerdo con Lluna & Pedreira (2017), la expresión nativo o nativa digital, acuñada por Prensky en 2001, se ha ido desvirtuando y ha perdido ese significado inicial, pasando a utilizarse para denominar a aquellas personas nacidas a partir de un momento indeterminado, probablemente a partir de los noventa, quienes, supuestamente acostumbrados a la presencia de ordenadores y otros dispositivos digitales en sus vidas, no necesitan que nadie les enseñe a utilizarlos.

Según estos autores, aunque es cierto que estas personas no le tienen el respeto o quizás los miedos que, en algunos casos, tienen los que han nacido sin ese tipo de acceso a ordenadores e internet, no es para nada cierto que de forma innata sepan hacer un uso correcto de estas herramientas. Lo que sucede es que son personas nacidas en pleno cambio hacia una sociedad digital.

La escuela del siglo XXI que queremos debe ser capaz de descubrir y potenciar en cada alumno o alumna las capacidades de trabajar con herramientas digitales, utilizándolas de forma responsable y crítica y de generar estrategias de trabajo que las implementen y desarrollen al máximo, aprovechando todos los recursos a los que se tiene acceso en cada momento y

² Tal como se recoge en los sucesivos marcos de referencia de los estudios PISA el hipertexto es "un texto o textos con herramientas de navegación y características que hacen posible e incluso requieren una lectura no-secuencial" (OECD, 2015).

generando propuestas de trabajo que los incorporen, para de esta forma poder contribuir al desarrollo de las nuevas alfabetizaciones.

Para poder integrar la realidad anteriormente descrita en nuestra práctica docente, en primer lugar, debemos conocer o, dada su complejidad, aproximarnos a conocer, los mecanismos y procesos que se desencadenan en el alumnado cuando lee textos en inglés como lengua extranjera, no solo de forma analógica sino también, y, sobre todo, de forma digital y las estrategias y estilos de aprendizaje y de lectura que va desarrollando según avanza en sus años de escolarización. Como se insistirá a lo largo de todo el marco teórico de esta tesis, cuanto más exhaustivo sea el conocimiento que tengamos de todos estos aspectos, más capaces seremos de secuenciar, desarrollar y evaluar nuestro trabajo en el aula de inglés de forma eficaz y, a la vez, motivadora, ya que se podrá partir de las necesidades del alumnado y conectar con sus intereses.

Además, será importante adecuar las estrategias metodológicas que utilicemos en clase a los elementos y factores que intervienen en el desarrollo de la competencia lectora del alumnado y dar importancia a su integración en la elaboración de las propuestas de actividades para el aula de inglés como lengua extranjera a través de herramientas TIC.

Es por esto por lo que en esta tesis doctoral se realiza un planteamiento teórico inicial en el que se abordan todos estos temas y que conforma su marco conceptual.

Después de este planteamiento se presenta la parte empírica del trabajo en la que se intenta demostrar que la comprensión lectora del alumnado en el área de inglés como lengua extranjera mejora cuando se utilizan, de forma sistemática, un determinado tipo de actividades de lectura que integran los medios digitales. Esta parte incluye una propuesta de intervención en el aula en dos centros educativos de primaria del Principado de Asturias, en la que el profesorado

participante en el estudio trabajó según el modelo de investigación - acción propuesto por Grabe & Stoller en año 2011, revisado y actualizado por los autores en el año 2020.

Además, pensamos que la escuela puede llegar a ser el espacio por excelencia para desarrollar dos facetas de nuestras competencias profesionales: la de docente y la de investigador, por lo que el modelo de trabajo que ofrecemos para el aula de inglés como lengua extranjera se basa en esta premisa.

1.2 Objetivos de esta tesis doctoral

En la investigación planteada en esta tesis se intenta encontrar un procedimiento para mejorar la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en educación primaria y este es el objetivo general de la tesis. Para alcanzar este objetivo se establecen una serie de objetivos específicos, que son los que se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1

Objetivos de tesis doctoral

Listado de Objetivos	Descripción
Objetivo General (OG)	Desarrollar un procedimiento de trabajo para el aula que, mediante la utilización de herramientas digitales, permita mejorar la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en educación primaria.
Objetivo Específico 1 (OG1)	Llevar a cabo un proyecto de intervención en dos centros de primaria con la metodología de investigación-acción propuesta por Grabe & Stoller (2011).
Objetivo Específico 2 (OG2)	Comprobar si la utilización de un determinado tipo de actividades de lectura diseñadas con medios digitales mejora la comprensión lectora en inglés como extranjera.
Objetivo Específico 3 (OG3)	Analizar las posibles causas por las que este tipo concreto de actividades produce una mejora y extraer conclusiones.

1.3 Metodología de trabajo

La metodología de trabajo empleada para la realización de esta tesis doctoral se estructura en varias fases.

En primer lugar, se establecen cuáles son las variables sobre las que se va a trabajar en la realización del estudio: comprensión lectora en inglés como lengua extranjera y utilización de herramientas TIC para la lectura en esta lengua y se buscan las teorías e investigaciones anteriores en relación con cada una de ellas. Se determinan las fuentes bibliográficas a utilizar a partir de la selección de un conjunto de revistas y publicaciones digitales nacionales e internacionales, especialmente aquellas que pertenecen a bases de datos internacionales como Journal Citation Reports (JCR) y Emerging Sources Citation Index o que ocupan posiciones relevantes en Scimago Journal Rank. También se utilizan las bases de datos Scopus y Google Académico y de una serie de libros para llevar a cabo la búsqueda de bibliografía relevante sobre cada tema. Se toman en especial consideración las aportaciones de las últimas investigaciones para encontrar los antecedentes de nuestro trabajo.

En segundo lugar, se lleva a cabo la concreción de los diferentes Bloque temáticos y de sus correspondientes apartados teóricos, cada uno de ellos organizado de acuerdo con el siguiente esquema:

- definición de los términos relacionados con las teorías e investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura en inglés como segunda lengua y/o como lengua extranjera;
- presentación de las principales líneas de investigación y de los estudios realizados;
- análisis de sus principales implicaciones para la enseñanza.

Simultáneamente a este desarrollo de los contenidos teóricos se concreta la hipótesis de trabajo a demostrar en la parte empírica de la tesis y se elabora el diseño completo de la

investigación. Esta tiene como objetivo desarrollar un procedimiento de trabajo para el aula que lleve a la mejora de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en educación primaria.

En último lugar, se elaboran las conclusiones tanto del estudio empírico como de la tesis en su totalidad, que corroboran la hipótesis de trabajo formulada y que junto con los materiales diseñados para este trabajo podrían servir de modelo para el diseño de nuevas actividades de lectura y/o nuevos proyectos de investigación.

1.4 Hipótesis de trabajo y fases de la investigación

Para el desarrollo de la parte empírica del trabajo se parte de la idea de que la comprensión lectora del alumnado se puede mejorar si tenemos en cuenta las nuevas formas de lectura en el entorno digital y se trabaja con textos lo más similares posible a los que el alumnado encuentra en su vida diaria. En base a estas consideraciones y a la idea fundamental de que cada persona tiene un estilo de lectura, la realización del estudio empírico intenta dar respuesta a esta pregunta:

- ¿La aplicación de forma sistemática de las actividades de lectura diseñadas en este trabajo con herramientas TIC mejora el nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en educación primaria?

Para llevar a cabo el estudio se aplica la metodología de investigación-acción de Grabe & Stoller (2011) en la que los profesores examinan de forma crítica sus clases para mejorar su enseñanza e intensificar la calidad del aprendizaje del alumnado y esta es la intención con la que se trabaja al realizar el estudio empírico. Otra idea importante que defienden los autores es que la investigación-acción ayuda a los profesores a desarrollarse profesionalmente por medio de la

recopilación sistemática y análisis de datos de sus propias clases y de la utilización posterior de estos hallazgos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en ellas.

Grabe & Stoller (2011) proponen una secuencia de 12 pasos, explicados con detalle en el apartado correspondiente a la Descripción del Estudio Empírico y que en nuestro estudio se adaptan y organizan dentro las cinco fases que recoge la Figura 1, en la que queda reflejada la secuencia de trabajo seguida.

Figura 1

Fases del estudio empírico



Nota. Figura de elaboración propia

Las actuaciones llevadas a cabo en cada una de las fases son estas:

1. Reflexión y análisis con el profesorado participante en la investigación sobre cómo emplean herramientas digitales e internet para la realización de actividades de lectura en la clase de inglés, a través de un cuestionario de autoevaluación y de reuniones para la puesta en común del proyecto.
2. Determinación de los estilos de lectura del alumnado participante en el estudio, por medio de la aplicación de un cuestionario de estilos de lectura.
3. Evaluación de su nivel inicial de comprensión lectora, a través de una prueba de evaluación diseñada siguiendo el modelo y estructura de las Pruebas Diagnósticas de Asturias.
4. Realización de actividades de lectura en la clase de inglés diseñadas con medios digitales. Se trabaja con varios modelos de actividades, como, por ejemplo, cazas del tesoro, infografías, páginas web y videos interactivos³.
5. Nueva evaluación de la comprensión lectora, con la aplicación de una prueba de evaluación de características similares a la prueba inicial.

El estudio se lleva a cabo a lo largo del primer trimestre del curso escolar 2019-2020 en el CP Baudilio Arce de Oviedo y en el CP Lugo de Llanera, previa aprobación por el centro educativo y con la autorización de la Consejería de Educación y Cultura concedida a través de la selección del proyecto en la convocatoria de *Proyectos de Innovación e Investigación, Tesis Doctorales, Trabajo de Fin de Grado o Fin de Máster de la Universidad de Oviedo del año*

³ La caza del tesoro es modelo de actividad que incluye dos tipos de tareas: contestación a una serie de preguntas concretas que el alumnado contestará buscando información en una serie de sitios web facilitados por el profesor y contestación a una "gran pregunta", que exija integrar y valorar lo que ha aprendido en la búsqueda (información descargada el 03/06/2018 de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/59/cd/modulo_6/caza_del_tesoro.html)

Una infografía es una forma de presentar información de forma sintética y visual, combinando diferentes tipos de códigos (texto, imágenes, gráficos, números, etc.).

2019, Modalidad A, que autoriza a utilizar a realizar investigaciones en centros educativos no universitarios del Principado de Asturias.

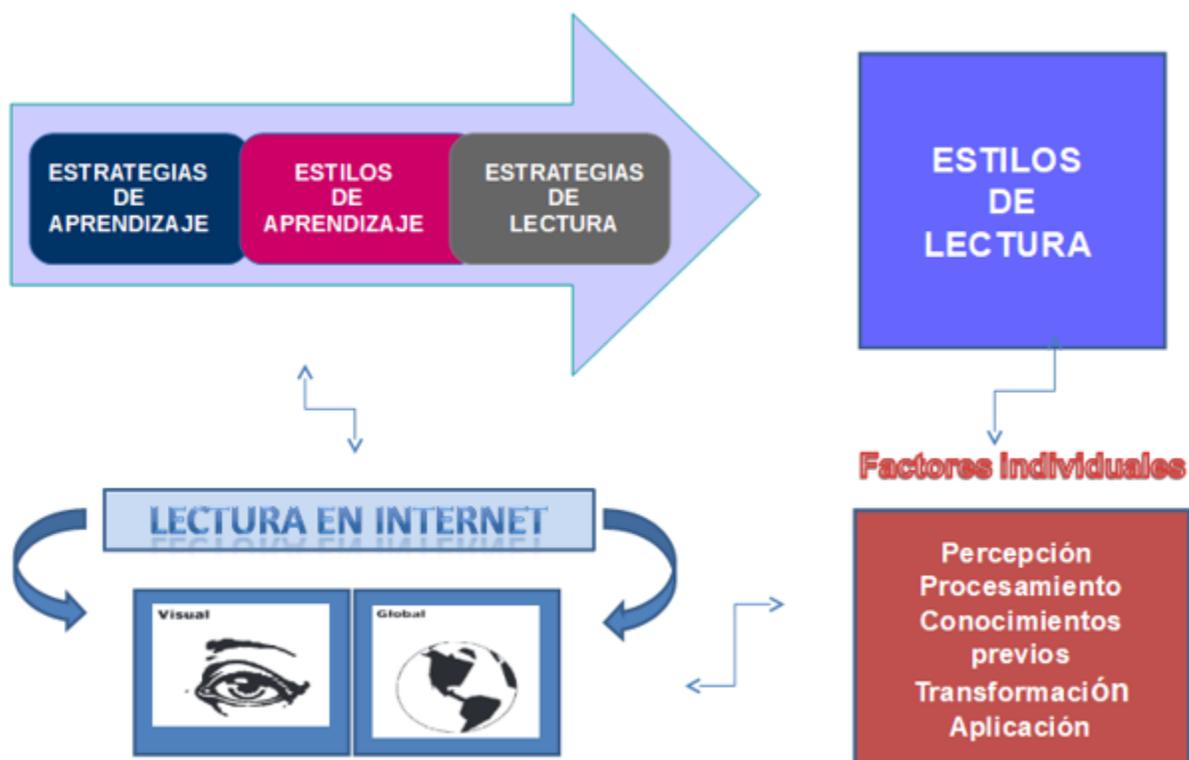
Participan 53 estudiantes de 6º curso de primaria del CP Baudilio de Arce (Oviedo) y 53 estudiantes del CP Lugo de Llanera. Para ello, de forma coordinada con el profesorado participante en la investigación, se seleccionan los contenidos curriculares a trabajar en cada una de las actividades de lectura propuestas, se les facilita la programación y materiales para su realización y se toman acuerdos para tratar de que las diferentes fases del estudio resulten lo más homogéneas posible en ambos centros educativos.

1.5 Estructura de la tesis doctoral

Esta tesis se organiza en cinco Bloque temáticos. El Bloque temático 1. Preliminares, sirve de introducción a todo el trabajo de la tesis.

En el Bloque temático 2 se realiza la aproximación teórica al tema y se concreta en siete apartados en los que además de las teorías de lectura se abordan los aspectos relacionados con la forma en la que el alumnado percibe y procesa la información escrita y aplica estos procedimientos a la realización de las actividades de lectura, creando así su propio estilo de lectura. Se verá también cómo los factores individuales condicionan el desarrollo de los procesos de lectura y cómo el uso generalizado de medios digitales puede introducir cambios en estos procedimientos y generar nuevas formas de lectura en la era digital.

Este planteamiento constituye la base teórica de esta tesis doctoral tal como ilustra la Figura 2.

Figura 2*Base teórica de la tesis doctoral*

Nota. Figura de elaboración propia

El Bloque temático 3 está dedicado por completo al estudio empírico y se desarrolla en tres apartados. En el primero de ellos se analizan una serie de investigaciones relacionadas con la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera y la utilización de los medios digitales que se pueden considerar antecedentes de nuestro estudio. En el segundo apartado se realiza la descripción del estudio empírico. El tercer apartado se dedica a la discusión de resultados, con la comparación de los resultados del estudio con otras investigaciones previas, las contribuciones

de nuestra tesis, las limitaciones encontradas en el desarrollo del trabajo y las posibles líneas futuras de investigación.

En el Bloque temático 4 se presentan las conclusiones de la tesis y una serie de recomendaciones que, una vez comprobada la mejora que supone de la utilización de un determinado tipo de actividades.

El Bloque temático 5 de la tesis incluye el listado de referencias bibliográficas y también el listado de Anexos, que ilustran cómo se llevó a la práctica el Proyecto de Investigación.

2. Lectura y teorías de lectura

2.1 Introducción

Las definiciones de lectura y competencia lectora ofrecidas por diversos autores e instituciones a lo largo del tiempo ponen de manifiesto la importancia de la relación que se establece entre el lector y el texto y describen los procesos que se desencadenan cuando esto ocurre. En nuestro intento de descubrir lo que sucede al alumnado cuando realiza actividades de lectura en la clase de inglés, en este apartado nos fijamos en las definiciones de competencia lectora que nos parecen más significativas y en sus principales componentes. Además, vemos la importancia que los estudios internacionales sobre competencia lectora dan a que el alumnado se enfrente a textos electrónicos, lo que ratifica la idea central de tesis de la necesidad de trabajar de forma sistemática con textos digitales que se ajusten al tipo de contenidos y presentación de estos que los estudiantes manejan en su vida diaria. También se habla sobre los componentes de las habilidades lectoras y se analiza cómo funciona la lectura. En su última parte se describen varios modelos de lectura y se ofrece una síntesis de la teoría del esquema para analizar cómo se conjugan las diferentes formas de procesamiento de la información cuando las personas leen. Finalmente, se ofrece una breve conclusión de los temas abordados en el apartado.

2.2 Conceptos de lectura y “alfabetización lectora”

A lo largo del tiempo se han producido modificaciones muy importantes en la definición del concepto de lectura, en el que el trabajo con textos digitales va adquiriendo cada vez mayor importancia, tal como se describe a continuación.

Urquhart & Weir (1998) definen la lectura como el proceso de recibir e interpretar información codificada en forma de lenguaje a través del medio impreso.

Por su parte, Koda (2005) explica que la competencia lectora puede definirse desde múltiples perspectivas y se puede decir que la autora construye una definición multidimensional que aúna conceptos extraídos de varias teorías:

- *La teoría cognitiva*, que describe la naturaleza interactiva de la lectura y que enfatiza tres operaciones en el núcleo central de la competencia: descodificación y comprensión, construcción del significado del texto y asimilación con conocimientos previos.
- *La teoría de la perspectiva de evolución*, que destaca el dominio secuencial de dos operaciones - descodificación y comprensión - y su interdependencia funcional.
- *La teoría de los mecanismos de lectura*, que sugiere un tercer factor, el propósito de lectura.

En año 2011 Grabe & Stoller retoman su definición del año 2002: “La lectura es la habilidad para extraer significado de la página impresa e interpretar esta información adecuadamente” (Grabe & Stoller, 2011, p. 3) y la completan exponiendo varias razones por las que esta definición resulta insuficiente para explicar la naturaleza de las habilidades de lectura, lo que a su vez ayuda a concretar la propia definición.

En 2020, los autores reflexionan nuevamente sobre el concepto y explican que, dicho de forma sencilla, la habilidad para leer de forma fluida es extraordinaria, de hecho, la entienden como “milagrosa”, siendo una habilidad que se transmite culturalmente de generación en generación. Asimismo, matizan la definición de lectura que habían ofrecido anteriormente y aportan la idea de que “la lectura es la habilidad para extraer significado de la página impresa e

interpretar esta información de forma coherente, en una de muchas posibles variantes” (Grabe & Stoller, 2020, p.5).

Además de todas estas ideas, resulta importante tener en cuenta la visión que aportan organismos internacionales a través de sus correspondientes informes y estudios de evaluación, que incorporan el concepto de “nuevas alfabetizaciones” y en los que se refleja la evolución de la definición del concepto según aparecen nuevos medios y nuevas formas de enfrentarse al texto escrito.

El Informe Eurydice (2011) argumenta que la palabra escrita está presente en todos los lugares y, por lo tanto, leer es una habilidad fundamental progresivamente necesaria en cualquier esfera de la vida. Señala además que, para el desarrollo personal individual y social, para tener una parte activa en la sociedad y poder ejercer todos los derechos ciudadanos son esenciales una amplia gama de habilidades de lectura, incluyendo la lectura digital. En el Informe la “alfabetización lectora” se define como la aptitud exhaustiva para comprender, utilizar y reflexionar sobre las formas del lenguaje escrito para conseguir la realización personal y social (EACEA/Eurydice, 2011).

En la actualidad los niveles de alfabetización lectora se evalúan con dos estudios internacionales de gran escala, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) y PISA (Programme for International Student Assessment)⁴, en los que la definición de alfabetización lectora se va reelaborando para que siga siendo aplicable a lectores de todas las edades y a una

⁴ El “Progress in International Reading Literacy Study” (PIRLS), mide el rendimiento en lectura del alumnado de cuarto grado y recoge los datos en un ciclo de cinco años y el “Programme for International Student Assessment” (PISA), mide los conocimientos y habilidades de los y las estudiantes de 15 años en tres dominios: lectura, matemáticas y ciencias naturales, en ciclos de tres años, en cada uno de los cuales se evalúa en profundidad uno de los dominios. La evaluación en profundidad del dominio de la lectura corresponde a los años 2000, 2009 y 2018.

gama amplia de formas del lenguaje escrito. La definición recogida en el último informe de PIRLS (2016) es esta:

La alfabetización lectora se define como la habilidad para comprender y utilizar aquellas formas escritas de la lengua requeridas por la sociedad y/o valoradas por la persona individual. Los lectores pueden construir el significado a partir de una variedad de formas. Leen para aprender, para participar en comunidades de lectura en la escuela y en la vida diaria y por placer. (Mullis et al., 2011, p.12)

De igual manera los sucesivos Marcos de Referencia del Estudio PISA intentan reflejar la expansión de la comprensión de la naturaleza de la lectura en relación con los cambios en el mundo. Así, el Marco de Referencia del 2009 mantiene gran parte de la esencia del Marco PISA (2000) pero introduce dos innovaciones principales al incorporar la lectura de textos electrónicos y también al elaborar los constructos de motivación hacia la lectura y metacognición. También reconoce el hecho de que la definición de lectura del siglo XXI necesita abarcar ambos tipos de texto, impreso y digital (Schleicher et al., 2009).

En la definición ofrecida en el Informe PISA (2018) se puede ver que se ha añadido la evaluación de los textos como una parte integral de la misma y que se suprime la palabra escritos: “la alfabetización lectora es la comprensión, la utilización, la evaluación, la reflexión sobre y el compromiso con los textos para conseguir los objetivos personales, desarrollar el conocimiento propio y potencial y participar en la sociedad” (OECD, 2018, p. 8).

De cara al futuro y de acuerdo con la página web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), PISA 2025 tendrá como dominio principal ciencias, además de evaluar las competencias en matemáticas y lectura e incluirá la evaluación internacional de lengua extranjera, que en ese momento será el inglés. En 2025 también se evaluará como dominio

innovador el aprendizaje en el mundo digital, con el objetivo de medir la capacidad de los estudiantes para resolver problemas a través de medios digitales y conocer su grado de autorregulación del aprendizaje (INEE, s.d.) (PISA 2025, s.f., párr. 1).

Además, el Marco de Evaluación de Lengua Extranjeras. PISA 2025, señala que “algunas cuestiones que los investigadores y profesionales debaten en la actualidad son, entre otras, las competencias y los conocimientos necesarios para interactuar de la manera más eficaz en lenguas extranjeras con las nuevas tecnologías” (OCDE, 2021, p.14).

Todo esto ratifica la idea central de esta tesis de la necesidad de integrar en el aula de inglés, y en concreto, en las actividades de lectura, el trabajo con herramientas digitales.

2.3 Descripción de la competencia lectora

En este subapartado se abordan los componentes de la competencia lectora, pero antes de entrar en ellos resulta necesario establecer la distinción entre los conceptos de comprensión lectora y competencia lectora, ya que, tal como señala (Romo, 2019), competencia y comprensión lectoras son términos que en el ámbito educativo se emplean de manera sinónima pero que, aunque complementarios, son en esencia distintos. Así, para el autor:

La competencia lectora incluye los conocimientos, destrezas y estrategias que los seres humanos desarrollamos a lo largo de nuestra vida y la capacidad de aplicar estos en los distintos contextos en los que se presenta la cotidianidad. Por lo tanto, la competencia es de carácter social. Mientras que la comprensión lectora es la capacidad que poseen los individuos para aplicar estrategias de pensamiento de carácter cognitivo y metacognitivo cuando se enfrentan a un texto escrito para entenderlo. Es decir, es de carácter individual. (Romo, 2019, p. 163)

Una vez aclarada esta distinción, a continuación, se aborda la descripción de los componentes de la competencia lectora, que nos ayudará a entender un poco más cómo lee nuestro alumnado. Esta descripción incluye las estrategias y habilidades de lectura, la fluidez lectora y la explicación de los diferentes procesos de lectura.

2.3.1 Habilidades y estrategias de lectura

En primer lugar, resulta importante diferenciar entre dos tipos de procesamiento de la información: las habilidades y las estrategias de lectura, directamente relacionadas según las diferentes teorías, con los conceptos de automaticidad y de intencionalidad y, en el caso de las estrategias, con el concepto de consciencia.

Así tenemos que, en relación con las *habilidades de lectura* existen autores que defienden que las habilidades se refieren a las técnicas de procesamiento de la información automáticas, ya sea a nivel de reconocimiento de la correspondencia entre grafema-fonema o a resumir un texto y que se aplican a un texto de forma inconsciente (Paris et al., 1991, citado en Grabe & Stoller, 2002).

Urquhart & Weir (1998) indican que una habilidad de lectura puede describirse, grosso modo, como una habilidad cognitiva que una persona es capaz de utilizar cuando interactúa con textos escritos y que forma parte de un proceso generalizado de lectura.

Para Grabe & Stoller (2011) las “skills” o habilidades representan las destrezas de procesamiento lingüístico, relativamente automáticas en su uso y en sus combinaciones (por ejemplo, el reconocimiento de palabras o el procesamiento sintáctico).

Por otro lado, para Urquhart & Weir (1998), las *estrategias de lectura* se entienden como respuestas a problemas concretos en un texto. Los autores también incluyen en la definición de estrategias la referencia al hecho de que la respuesta debe ser una respuesta consciente.

En la misma línea otros autores señalan que las estrategias son acciones deliberadamente seleccionadas para alcanzar unos objetivos particulares. Y también que, en realidad, las estrategias son más efectivas y se desarrollan de forma más avanzada cuando se llegan a generar y a aplicar de forma automática como habilidades, con lo que se podría decir que las estrategias son habilidades tomadas en consideración (Paris et al., 1991, citado en Grabe & Stoller, 2002).

Para Grabe & Stoller (2011) las estrategias se definen a menudo como un conjunto de habilidades que están bajo el control consciente del lector.

En un momento posterior, Grabe & Stoller (2020) abundan en sus definiciones anteriores e insisten en la importancia de las estrategias, que son más evidentes cuando los lectores buscan las formas de enfrentarse a un problema o a un objetivo específico mientras leen textos más avanzados o que supongan para ellos mayores desafíos.

De cara al estudio empírico es importante conocer y tener en cuenta ambos tipos de procesamiento de la información para poder saber, dada su complejidad, cómo los aplican los estudiantes a los textos con los que va a trabajar en el estudio.

2.3.2 Definición de fluidez lectora

Otro aspecto que necesitamos considerar para describir la competencia lectora del alumnado con el que trabajamos es el concepto de fluidez lectora. Grabe (2010) defiende que la fluidez lectora es un elemento clave de las habilidades de comprensión lectora y retoma la definición que había ofrecido en 2009, precisando que la “fluidez lectora es la habilidad para leer rápidamente con facilidad y seguridad y para leer con expresión adecuada y fraseo” (Grabe 2009, citado en Grabe 2010, p. 72).

Grabe & Stoller (2011) definen la comprensión lectora fluida de acuerdo con este conjunto de diez procesos necesarios: un proceso rápido, un proceso eficiente, un proceso

interactivo, un proceso estratégico, un proceso flexible, un proceso evaluador, un proceso intencionado, un proceso comprensivo, un proceso de aprendizaje y, finalmente, un proceso lingüístico.

Partiendo de estas premisas entendemos, por un lado, que la fluidez en la lectura va a ser un factor condicionante para que nuestro alumnado sea capaz de alcanzar la comprensión lectora y, por otro lado, que a la hora de diseñar y llevar a la práctica las actividades de lectura en el aula de inglés como lengua extranjera se deben considerar estos diferentes tipos de proceso.

En este sentido, en el planteamiento de la parte empírica de esta tesis doctoral, un elemento que se tiene en cuenta es la fluidez lectora del alumnado, ya que se trabaja con textos dinámicos, cuya lectura y comprensión requieren una fluidez lectora suficiente para que el alumnado pueda entender cómo las diferentes partes de un texto se conectan con otros textos a través de hipervínculos; saber cómo se integran en el texto apoyos visuales como diagramas, fotos, tablas o gráficos y para que pueda construir un itinerario de lectura propio a través de todas estas unidades de información para completar con éxito las actividades que van asociadas con cada texto. También por esta razón, el grupo de alumnado con el que se realiza el estudio pertenece al 6º nivel de educación primaria de dos centros educativos con trayectoria en el desarrollo del Programa Bilingüe de la Consejería de Educación del Principado de Asturias y que han alcanzado con un nivel suficiente de fluidez lectora, desarrollado a lo largo de todos los años de escolarización en esta etapa educativa, para poder participar con éxito en el estudio empírico.

2.3.3 Descripción de los procesos de lectura

En lo que se refiere a cómo funciona la lectura, Grabe & Stoller (2011) señalan que existe un conjunto de procesos subyacentes comunes que se activan cuando leemos: procesos de nivel inferior o “lower-level” y procesos de nivel superior o “higher-level”. Los primeros representan

los procesos lingüísticos más automáticos y se ven generalmente como más orientados a las habilidades. Los segundos representan habitualmente procesos de comprensión que hacen mucho más uso de los conocimientos previos del lector y de su capacidad de inferencia. Los autores presentan también el concepto de la memoria de trabajo, que se entiende como la red de información y procesos relacionados que se utilizan en un momento determinado (Baddeley et al., 2009, citado en Grabe & Stoller, 2011), de la que forman parte ambos tipos de proceso.

Grabe & Stoller (2011) analizan estos procesos y los describen así.

- Procesos de orden inferior o “lower-level processes”

De estos procesos forma parte el requisito más fundamental para la comprensión lectora fluida, que es el reconocimiento rápido y automático de palabras o *acceso léxico*, que para los lectores con fluidez es automático y que no podría desarrollarse sin muchas horas de práctica de lectura. Además, un lector con fluidez es capaz de tener en cuenta y almacenar palabras de forma que puede extraer la información gramatical en un proceso denominado *procesamiento sintáctico*. Un tercer proceso sería el de la *formación de la proposición semántica*, por el que las palabras que se reconocen se mantienen activas durante uno o dos segundos, junto con el sistema de señales gramaticales y que dan al lector con fluidez lectora tiempo para integrar la información y para que esta tome sentido en relación con lo que ha leído antes (Grabe & Stoller, 2011).

- Procesos de orden superior o “higher-level processes”

El proceso más elevado dentro de este grupo es la coordinación de ideas de un texto que represente los puntos principales y las ideas de apoyo para formar un *modelo textual de comprensión lectora*. Aquí el conocimiento previo ayuda al lector a anticipar la organización del discurso del texto y a eliminar la ambigüedad. Al mismo tiempo el lector empieza a proyectar

una dirección posible que tomará la lectura, influenciado a su vez por una serie de elementos como el conocimiento previo, las inferencias, sus objetivos, su motivación, la dificultad de la tarea y el texto y sus actitudes hacia el mismo, la tarea y el autor. La interpretación del lector, es decir, el *modelo de situación de interpretación del lector* se construye sobre y alrededor del modelo textual originario. Para Grabe & Stoller (2011) este modelo explica cómo se puede comprender lo que un autor está intentado decir (el modelo textual) y cómo el lector interpreta la información para sus propios propósitos (el modelo de situación). Y también cómo un lector puede ofrecer un resumen de un texto, pero también ofrecer una crítica de la situación del texto. En tercer lugar, tenemos que cuando un lector transforma la información de las unidades de significado a nivel de oración adquiere importancia la utilización del *conocimiento previo y la inferencia*. Y, finalmente, el modelo textual y la construcción del modelo de situación requieren las habilidades para supervisar o monitorizar la comprensión, utilizar las estrategias, volver a evaluar y restablecer objetivos y reparar problemas de comprensión. Esto es lo que se conoce como *procesador de control ejecutivo* y representa la forma en la que evaluamos nuestra comprensión de un texto y nuestro éxito en la tarea de lectura.

Además de los procesos aquí descritos Grabe & Stoller (2020) introducen un tercer tipo de procesos, a los que denominan procesos cognitivos generales subyacentes, que son habilidades genéticamente conectadas para el procesamiento mental y que subyacen al desarrollo de todo aprendizaje, incluida la fluidez.

Por otro lado, los autores hablan también de la naturaleza de la lectura, a la que como se ha habido mencionado anteriormente, consideran “milagrosa” y abundan en la idea de que la comprensión lectora es una proeza extraordinaria de equilibrio y coordinación de muchas

habilidades dentro de un conjunto de procesos muy complejos y rápidos, todo lo cual se tiene en cuenta para el planteamiento de este trabajo.

2.4 Diferentes propósitos de la lectura

Siguiendo con el análisis de los conceptos teóricos relacionados con la lectura están los propósitos de lectura que tenemos al leer un texto, que van a determinar nuestra forma de interactuar con el mismo. Grabe & Stoller (2011, 2020) exponen que las diferentes formas de leer deben ser tenidas en cuenta en cualquier explicación de lectura y señalan que esta puede tener estos siete propósitos: lectura para buscar una información simple; lectura para hojear; lectura para aprender de los textos; lectura para integrar información; lectura para escribir (o buscar información para escribir); lectura hacer crítica de textos, y, en último lugar, lectura para comprender de forma general.

En las actividades de lectura que se proponen para la realización de la parte empírica de esta tesis el alumnado jugará con todos estos tipos de propósitos y la lectura de los textos podrá combinar incluso varios de ellos, que es lo que sucede cuando nos enfrentamos a textos digitales en los diferentes ámbitos de nuestras vidas.

2.5 Factores que influyen en el aprendizaje de la lectura

Teniendo en cuenta las teorías previamente expuestas, los factores que a continuación se enumeran son perfectamente aplicables al aprendizaje del inglés como lengua extranjera y al planteamiento en el que se basa nuestra tesis doctoral, en el que el punto de partida es que cada persona configura su propio estilo de lectura a partir de un conjunto de estrategias, de estilos de aprendizaje y de otros factores individuales.

En este sentido, cabe destacar la aportación de Vera Rodríguez (2000) quien analiza el proceso de adquisición de la segunda lengua a partir del Modelo del Buen Aprendiz de Lenguas

de Naiman *et al.* (1978) y que junto con otras teorías e investigaciones y el análisis de su propia experiencia explica que existen una serie de variables propias de la persona y otras que son externas a ella que se fusionan en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera. Así, entre los factores que la persona que aprende trae consigo al proceso de adquisición de la segunda lengua, Vera Rodríguez (2000) distingue los siguientes: factores de naturaleza biológica (*edad y aptitud*); otros más que son más de carácter psico-social (*motivación, actitudes*), y, finalmente, otros que son psicológicos (*personalidad, estilo cognitivo de aprendizaje y estrategias de aprendizaje*).

La autora argumenta que el tratamiento que debemos darle a esos factores difiere: los factores biológicos deben tenerse en cuenta para seleccionar los elementos que tienen que ver con la enseñanza: la(s) metodología(s), los materiales, el programa a desarrollar y las ayudas que se pueden utilizar, entre otros. Los factores psico- sociales podemos y debemos, tratar de manipularlos para maximizar el aprendizaje y a los factores psicológicos debemos considerarlos y tratar de entenderlos para poder ayudar más efectivamente a nuestros estudiantes.

Estas posibles diferencias individuales entre los estudiantes y la forma que Vera Rodríguez (2000) propone de abordarlas se tienen en cuenta en el diseño del estudio empírico y también a la hora de establecer las pautas a seguir por el profesorado durante la intervención en el aula.

2.6 Modelos de lectura: clasificación y descripción

Además de saber cuáles son las variables y factores que intervienen en el aprendizaje de la lectura necesitamos conocer cómo se relacionan entre sí estas variables, para poder tener una visión de conjunto que nos lleve a la conceptualización de un modelo de lectura que nos permita entender mejor la forma de leer de nuestro alumnado.

Este subapartado está basado principalmente en el análisis de los modelos de lectura realizado por Grabe & Stoller (2011, 2020), que diferencian entre Modelos de Lectura Generales y Modelos de Lectura Específicos.

Grabe & Stoller (2011) explican que muchos investigadores y profesores intentan llegar a un entendimiento general de los procesos de comprensión lectora por medio de un marco de referencia mental que los explique y distingan entre los *modelos de lectura generales*, como los modelos ascendentes, los modelos descendentes y los interactivos, que generalmente ofrecen una interpretación metafórica de los muchos procesos implicados en la comprensión lectora y los *modelos de lectura específicos*, en los que se enfatizan conceptos como la automaticidad en el reconocimiento de las palabras, la interacción con el texto, la formulación de hipótesis sobre el texto o la compensación.

En el año 2020 Grabe & Stoller retoman estas ideas y se reafirman en el argumento de que los modelos generales de lectura ofrecen una generalización metafórica de los muchos procesos implicados en la comprensión lectora, pero que no explican lo que los lectores hacen cuando intentan entender un texto. Por este motivo, se decantan por la utilización de modelos de lectura más específicos y proponen su propio enfoque, al entender que no puede haber un único modelo de lectura que ofrezca una explicación completa de los procesos de comprensión lectora.

Por esta razón proponen el *Enfoque del Marco de Sistemas de Lectura*, para desarrollar una perspectiva más potente de investigación que explique un conjunto de procesos cognitivos y de recursos de conocimiento lingüístico en un “marco” global que ayude a entender mejor la comprensión lectora. Para los autores, uno de los valores más destacados de este enfoque es que fomenta la exploración de muchos factores que pueden tener impacto en la comprensión lectora y que han sido abordados a lo largo de este apartado. Entre ellos, los propósitos de la lectura, los

procesos necesarios para tener fluidez lectora, los componentes de la lectura y las posibles fuentes de conocimiento (conocimiento de la lengua, conocimiento de la ortografía y conocimientos previos). Además, este enfoque permite incorporar ideas clave de varios modelos de lectura.

Para la realización de esta tesis entendemos que este es el marco más detallado de todos y que ayuda a entender la complejidad de los procesos de lectura del alumnado de educación primaria. Por este motivo, el desarrollo que los autores hacen de sus componentes sirve de referencia para el diseño de las propuestas de trabajo para el aula que se llevarán a cabo en el estudio empírico.

2.7 Teoría del esquema

La teoría del esquema va a estar muy presente en nuestro intento de conocer los procesos que se generan cuando el alumnado lee textos en inglés - en nuestro caso serán aquellos a los que accede utilizando un soporte digital-, ya que se trata de una teoría directamente relacionada con las formas de procesamiento de la información y con los procesos de comprensión lectora a los que a los que dan explicación los modelos anteriores. De cara al estudio empírico también nos interesa saber los resultados de la aplicación de esta teoría a las actividades de lectura en el aula. Por este motivo, a continuación, se presentan los conceptos básicos de la teoría del esquema y, en un segundo momento, se extraen las ideas principales de varias investigaciones relacionadas con su aplicación al aula.

En primer lugar, resulta necesario clarificar lo que significa la propia palabra esquema, por lo que empezamos con una referencia a Carrell (1983), quien alude a la utilización de diferentes términos para referirse los esquemas como “estructuras interactivas de conocimiento” (Rumelhart & Ortony 1977, citados en Carrell, 1983) almacenadas jerárquicamente en la

memoria a largo plazo o “bloques de construcción de conocimiento” (Rumelhart 1989, citado en Carrell, 1983). Para Carrell (1983) las personas hemos almacenado esquemas de todo tipo - para situaciones, acontecimientos, actividades - pero comprendemos algo solamente cuando lo podemos relacionar con algo que ya sabemos.

Esta teoría también la han abordado Anderson & Pearson (1984), quienes analizan los esquemas como un aspecto de gran importancia para la comprensión lectora. Para ellos un esquema es una estructura abstracta de conocimiento: *abstracto*, en el sentido de que sintetiza lo que se conoce sobre una variedad de casos, y, *estructurado*, en cuanto de que representa las relaciones entre las partes que lo componen o lo que en términos de la teoría del esquema se conocen como “nodos”, “variables” o “espacios”. De acuerdo con los autores cuando un esquema se activa y se utiliza para interpretar un determinado hecho, estos nodos o espacios se completan con la información. Además, los autores señalan que otro de los procesos clave en la explicación del procesamiento cognitivo en la teoría del esquema es la realización de inferencias, siendo este un concepto que ayuda entender la forma de procesar la información de nuestro alumnado cuando se enfrente a los textos propuestos en el estudio empírico, que serán fundamentalmente textos discontinuos y con elementos de interactividad.

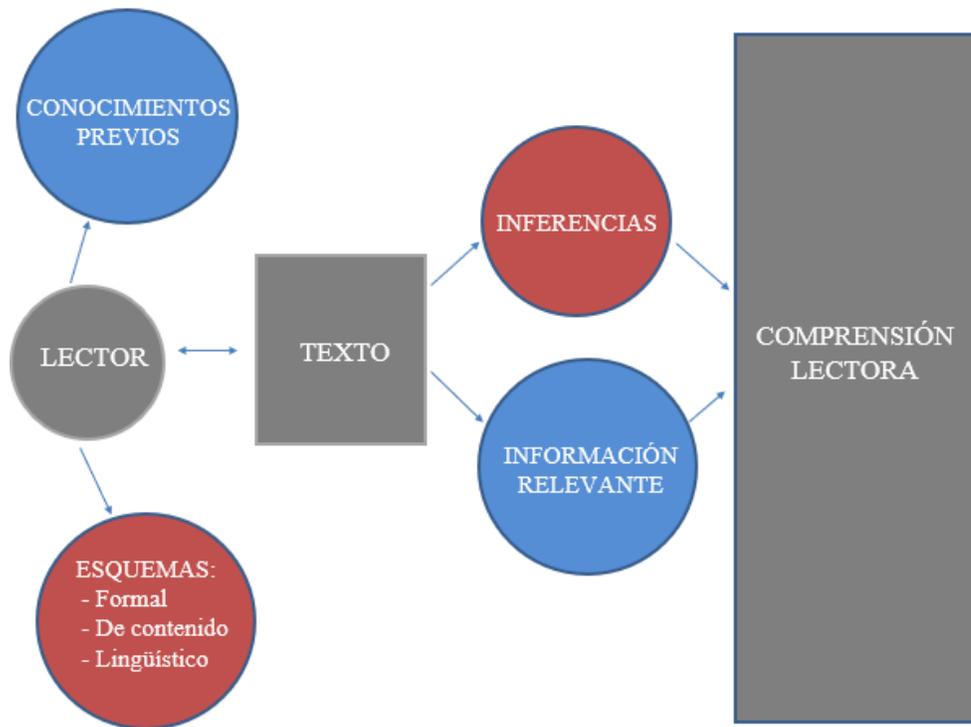
Por su parte, Al-Issa (2006) confirma todas estas ideas en su revisión de investigaciones realizadas entre 1981 y 1987 sobre la teoría del esquema y la comprensión lectora y explica que los materiales de lectura que se seleccionen deben activar los esquemas relevantes de los estudiantes y que esto los llevará a una mejor comprensión de lo que están leyendo. Señala además que Carrell (1983), Williams (1987) y otros investigadores muestran que la comprensión lectora en inglés puede verse afectada no porque los lectores carezcan del esquema apropiado, sino porque fallen al activarlo (Carrell, 1983; Williams, 1987, citados en Al-Issa, 2006).

Xiao-hui et al. (2007) también explican que el esquema es el conocimiento previo obtenido a través de las experiencias almacenadas en la mente de una persona. Para ellos, al igual que para Anderson & Pearson (1984), el esquema es una estructura abstracta de conocimiento y hacen una descripción de los tres tipos de esquemas: formal, de contenido y lingüístico.

En la Figura 3 se recogen los conceptos fundamentales de la teoría del esquema hasta aquí descrita y cómo interactúan entre sí.

Figura 3

Conceptos básicos de la teoría del esquema



Nota. Figura de elaboración propia

Estudios posteriores como los de Zhao & Zhu (2012), Che (2014) o Huyen & Trang (2020) dan algunas pistas más sobre la importancia de tener en cuenta la teoría del esquema a la hora de plantear las actividades de lectura en la clase de inglés como lengua extranjera.

Así tenemos que, en 2012, Zhao & Zhu realizan una investigación sobre la aplicación de la teoría del esquema en la clase de lectura en inglés con estudiantes universitarios y su activación y construcción durante todo el proceso de lectura. La conclusión del estudio es que la aplicación de la teoría del esquema resulta beneficiosa para fomentar el interés de los estudiantes por la lectura, para aumentar su velocidad lectora y para que realicen juicios apropiados (Zhao & Zhu, 2012).

A su vez, Che (2014) matiza algunas de las ideas antes presentadas y ofrece varias claves en relación con la necesidad de activar los esquemas a partir de un estudio de casos en el que aplica la teoría del esquema a la lectura de periódicos. En el estudio se demuestra que sin un esquema apropiado un lector no puede comprender un texto; incluso con los esquemas adecuados podría fallar a la hora de comprender un texto si el autor no ofrece pistas suficientes para que el lector active los esquemas que posee.

En último lugar señalaremos a Huyen & Trang (2020) quienes realizan un estudio orientado a descubrir la percepción del profesorado sobre la importancia de la activación de los esquemas de contenido y las estrategias de instrucción más comunes para fomentar esa activación. Las autoras concluyen que el esquema, denominado también conocimiento previo o antecedentes de conocimiento, se considera como uno de los varios factores que pueden influir en el grado en que los alumnos comprenden y aprenden de los textos. Además, el profesorado percibe de forma positiva la importancia de la activación de los esquemas, aunque también da cuenta de las dificultades con las que se encuentran a la hora de realizar este trabajo en el aula.

2.8 Conclusión

Como se ha visto a lo largo de todo el apartado los procesos lectores del alumnado se presentan como procesos complejos, influidos por múltiples variables y factores, y, en gran medida no observables. Por este motivo es imprescindible utilizar un marco conceptual lo más flexible posible, que tenga en cuenta teorías como la del esquema y al que se puedan incorporar los cambios que la sociedad digital pueda generar en los mencionados procesos de lectura y esto es lo que se ha intentado conseguir con el desarrollo de este apartado.

3. Estrategias de aprendizaje

3.1 Introducción

El planteamiento inicial de estas tesis parte de la idea de que cada persona aprende de una determinada manera, mediante el desarrollo una serie de estrategias de aprendizaje que condicionarán esta forma de aprender. Para llevar a cabo nuestra tarea en el aula de inglés como lengua extranjera deberemos saber cuáles son estas estrategias, cómo se aplican al campo del aprendizaje de las lenguas y cómo podemos ayudar al alumnado a implementarlas. Y este es el objetivo fundamental de este apartado, en el que se hablará también del Modelo Estratégico de Autorregulación (S²R)⁵ de Oxford (2017), en el que se definen los pasos a seguir para la realización una tarea estratégica para un aprendizaje de éxito, que es lo que se intenta conseguir en la realización del estudio empírico. Asimismo, se analizan las estrategias de aprendizaje que utilizan las tecnologías de la información y los posibles nuevos escenarios surgidos tras la pandemia de la COVID-19. Finalmente, se describen algunas implicaciones pedagógicas de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, teniendo en cuenta que la lectura en medios digitales es cada vez más frecuente y se presenta una breve conclusión sobre los temas abordados en esta sección.

3.2 Panorámica de las estrategias de aprendizaje de lenguas en el siglo XXI

Como se verá a lo largo de este apartado y a pesar de la necesidad de tener un concepto claro de este para poder implementar su utilización en las aulas, no resulta fácil ofrecer una definición del término “estrategias de aprendizaje” ya que las investigaciones y teorías desarrolladas en las últimas décadas no han llegado a un consenso sobre el mismo.

⁵ Para referiremos al Modelo Estratégico de Autorregulación de Oxford utilizaremos la nomenclatura: S²R.

En relación con el propio término, Lessard-Clouston (1997) indica que, aunque la terminología empleada no es uniforme, con algunos autores que hablan de estrategias del aprendiz (Wenden & Rubin 1987), otros de estrategias de aprendizaje⁶ (O'Malley & Chamot 1990; Chamot & O'Malley, 1994) e incluso otros de estrategias de aprendizaje de la lengua (Oxford 1990a, 1996), hay una serie de características básicas en el panorama de las estrategias de aprendizaje generalmente aceptado, que el autor resume así y que pueden ayudar a entender el concepto:

- Primero, las estrategias de aprendizaje son generadas por la persona que aprende.
- Segundo, favorecen el aprendizaje y ayudan a desarrollar la competencia lingüística.
- Tercero, las estrategias pueden ser observables (conductas, fases, técnicas, etc.) o no observables (pensamientos, procesos mentales).
- Y, cuarto, las estrategias implican información y memoria (conocimiento del vocabulario, reglas gramaticales, etc.).

Respecto a la definición de las estrategias de aprendizaje se hace referencia a continuación a una serie de autores que han escrito sobre las estrategias de aprendizaje de forma exhaustiva, como son O'Malley & Chamot (1990) y Oxford (1990) y también a Gargallo et al. (2009), quienes apuntan al uso estratégico de estas, concepto del que se parte a la hora de pensar en los mecanismos que empleará el alumnado participante en el estudio en la realización de las tareas de lectura propuestas.

Así, para O'Malley & Chamot (1990), las estrategias de aprendizaje son los pensamientos especiales y conductas que las personas utilizan para ayudarse a comprender, aprender o retener nueva información.

⁶ El término que emplearemos a lo largo de esta tesis doctoral será siempre el de "Estrategias de Aprendizaje".

Por su parte, Oxford (1990) indica que las estrategias de aprendizaje son los pasos dados por los estudiantes para aumentar su aprendizaje. Además, en su intento de precisar el significado del término la autora parte de la definición técnica comúnmente utilizada que dice que “las estrategias de aprendizaje son las operaciones empleadas por el aprendiz para ayudar a la adquisición, almacenamiento, retirada y uso de la información” (Rigney, 1978; Dansereau, 1985, citados en Oxford, 1990, p. 8) y la amplía en los siguientes términos: “las estrategias de aprendizaje son acciones específicas emprendidas por el aprendiz para hacer el aprendizaje más fácil, más rápido, más divertido, más auto dirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones” (Oxford, 1990, p. 8).

En el mismo sentido, Gargallo et al. (2009) argumentan que, desde su punto de vista, las estrategias de aprendizaje pueden ser entendidas como: “el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que el estudiante hace para conseguir de forma efectiva un objetivo de aprendizaje en un contexto social determinado” (Gargallo et al., 2009, p. 2). Para estos autores es necesario entender el concepto dentro de una perspectiva dinámica que enfatice el uso “estratégico” de los diferentes procesos que se movilizan para aprender.

Respecto a la visión que ofrecen Griffiths & Oxford (2014) de las estrategias de aprendizaje de lenguas en el siglo XXI, las autoras precisan que existen los siguientes ocho puntos clave de controversia en torno al tema: *definiciones de estrategia, estrategias y competencia, principios teóricos subyacentes, categorización, contexto, enseñabilidad, metodología de investigación y análisis* e intentan clarificarlos.

Respecto a la *definición*, Griffiths (2008, 2013) después de realizar una revisión exhaustiva de la literatura previa, crea una definición de estrategias de aprendizaje como

“actividades conscientemente elegidas por los aprendices con el propósito de regular su propio aprendizaje de lenguas” (Griffiths 2008, 2013, citado en Griffiths & Oxford, 2014, pp. 2-3).

De acuerdo con las autoras, un buen número de estudios llevado a cabo durante años muestra que la relación entre *estrategias* y *competencia* no es sencilla, pero muchos de ellos, por ejemplo, los de Porte (1988), Vann and Abraham (1990), Green and Oxford (1995), Dreyer & Oxford (1996), Park (1997) o Kyungsim & Leavell (2006) han demostrado una correlación significativamente positiva entre la utilización de estrategias y el éxito en el aprendizaje de lenguas (Griffiths & Oxford, 2014).

Griffiths (2013) lleva a cabo *un análisis teórico del concepto de estrategia* y concluye que las estrategias son fundamentalmente un fenómeno cognitivo (Griffiths 2013, citado en Griffiths & Oxford, 2014).

Respecto a la *categorización de las estrategias*, para Griffiths & Oxford (2014) las estrategias son teóricamente polifacéticas y se debería tener cuidado de que los intentos de clarificación no simplifiquen demasiado y reduzcan de esta forma la riqueza de un fenómeno que es por su naturaleza extremadamente complejo (Griffiths & Oxford, 2014).

En lo que se refiere al uso de inventarios de estrategias de aprendizaje, las autoras citan a Oxford (2011), quien anima a los investigadores que hayan utilizado un inventario de estrategias preexistente a “realizar adaptaciones culturales y evaluar la fiabilidad y la validez en cada estudio y en cada contexto sociocultural” (Oxford 2011, citado en Griffiths & Oxford, 2014, p. 6).

En relación con el papel clave del *contexto* en el aprendizaje de lenguas y en el uso de las estrategias, este ha sido explorado por varios autores. Por ejemplo, Oxford (1996), Kyungsim & Leavell (2006) o Takeuchi et al. (2007) y otros, como Woodrow (2005), realizan una crítica

acerca del uso de inventarios de estrategias de aprendizaje y explican que, con tantas influencias contextuales en la elección de la estrategia, parece que un solo instrumento no podría ser aplicable y útil para todos los grupos posibles de estudiantes de lenguas (Woodrow 2005, citado en Griffiths & Oxford, 2014).

Respecto a la *enseñabilidad* de las estrategias de aprendizaje de lenguas, la teoría cognitiva del aprendizaje de lenguas sugiere que las estrategias son en sí mismas aprendibles y enseñables. En este sentido, para las autoras la instrucción en estrategias de aprendizaje es una parte importante del trabajo del profesorado de lenguas.

En lo que se refiere a la *metodología de investigación*, Griffiths & Oxford (2014), explican que, aunque los cuestionarios han constituido la piedra angular de esta metodología, cada vez más investigadores empiezan a estar seguros de la necesidad de triangular sus hallazgos por medio de métodos de investigación complementarios como, por ejemplo, el de las narrativas señalado por Oxford (2011), en el que el alumnado relata su propia historia de aprendizaje de la segunda lengua y describe las estrategias empleadas y cómo se sintió (Oxford 2011, citado en Griffiths & Oxford, 2014).

En cuanto al último punto de discusión, referido al *análisis*, las autoras afirman que la mayor controversia se ha generado a partir de la forma en la que ha realizado el análisis de la investigación sobre estrategias y que lo mejor sería emplear los procedimientos estadísticos correctos para obtener la mayor calidad en la investigación.

Como conclusión de su estudio, Griffiths & Oxford (2014) se preguntan a dónde se orientará el campo de las estrategias de aprendizaje de lenguas en el siglo XXI y plantean que habrá una unificación de las investigaciones y las teorías en torno a los aspectos cognitivos y metacognitivos del aprendizaje, sin abandonar los aspectos afectivos y sociales. También

predicen que se producirá una corriente de interés en las definiciones que enfatizan la autorregulación estratégica del aprendiz⁷ (Griffiths & Oxford, 2014) y señalan algunas de las nuevas líneas de investigación que incluyen temas como la autonomía (relacionada con la autorregulación), las estrategias de aprendizaje propiamente dichas, la metacognición y las diferencias individuales.

Todas estas ideas se completan en el apartado que sigue, en el que se presenta un modelo de trabajo que sirve de base al diseño de las tareas que se llevarán a cabo en el estudio empírico.

3.3 Modelo de regulación estratégica (S²R) de Oxford (2017)

Oxford (2017) parte de una investigación teórica en el que realiza un estudio analítico de 33 definiciones de estrategias de aprendizaje de segunda lengua y términos relacionados con estas que habían sido aportados por investigaciones anteriores. A partir de esta revisión la autora presenta su propia definición de estrategias de aprendizaje en segunda lengua, que incluye una serie de características generales:

Las estrategias de aprendizaje en segunda lengua son pensamientos y acciones complejas y dinámicas, seleccionadas y utilizadas por los aprendices con cierto grado de consciencia en contextos específicos para regular múltiples aspectos de sí mismos (como cognitivos, emocionales y sociales) con el propósito de: (a) realizar tareas de la lengua; (b) mejorar la competencia en la lengua o el uso; y/o (c) mejorar la competencia a largo plazo. (p. 48)

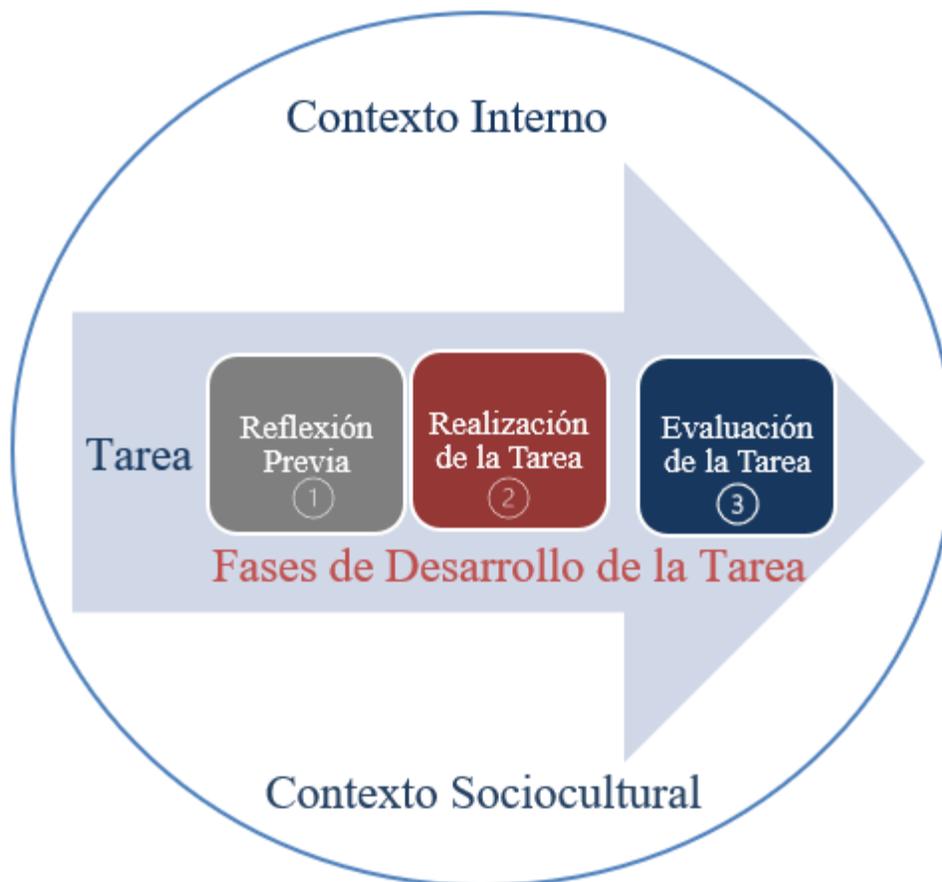
En base a esta definición, Oxford (2017) ofrece un modelo de trabajo que denomina: Modelo Estratégico de Autorregulación (S²R), en cuya descripción incluye tres componentes principales: el contexto interno, el contexto sociocultural y el desarrollo de la tarea a realizar, que

⁷ El concepto de autorregulación estratégica del aprendiz se aborda en el subapartado 3.3. de la tesis.

la autora describe en tres fases. La Figura 4 describe cómo se relacionan entre sí los elementos mencionados:

Figura 4

Modelo estratégico de autorregulación de la tarea(S²R) de Oxford (2017)



Nota. Tomado y adaptado de Oxford (2017, p.75). Figura de elaboración propia

En su descripción del Modelo, Oxford (2017) presenta como elementos centrales del contexto interno los conceptos de autorregulación, la autonomía, el desarrollo del pensamiento, la autoeficacia, la resiliencia, la esperanza y las atribuciones internas para el éxito. Estos serían

los factores de fuerza de los aprendices e indica que estos elementos se podrían llamar el “alma de estrategias de aprendizaje”.

El modelo se nutre además de las teorías socioculturales⁸ de autorregulación del aprendizaje e incorpora aspectos de estas teorías en la ilustración de las fases de la tarea y en la explicación de las estrategias de aprendizaje que se aplican en cada una de estas fases. Es por todo esto por lo que, de acuerdo con la autora, se puede considerar como un enfoque realmente multidisciplinar.

Para completar la descripción del modelo, la autora define la tarea como “cualquier acción intencionada que la persona considera necesaria para conseguir un resultado determinado en el contexto de un problema a solucionar, una obligación a cumplir o un objetivo a conseguir”. (Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching and Assessment, CEFR, 2001, citado en Oxford, 2017, p. 72).

En el diseño de las tareas del estudio empírico se tuvieron en cuenta estas tres fases y también la idea de que la ejecución de cada tarea propuesta estará condicionada por los elementos del contexto interno y del contexto sociocultural de cada alumno o alumna descritos por la autora.

Para finalizar esta descripción diremos que Oxford (2017) aplica todas estas ideas a la definición de una tarea estratégica y expone que los aprendices que se autorregulan ponen atención en las exigencias de la tarea y despliegan estrategias para cumplir con ella. Este sería el objetivo que se intenta conseguir en cualquier propuesta de trabajo para el aula y también en la realización del estudio empírico, en el que los estudiantes trabajaron de forma autónoma y en el que las profesoras participantes desempeñaron el papel de guía.

⁸ En el planteamiento del modelo se tienen en cuenta la Teoría Sociocultural Vigostkiana de la Autorregulación del Aprendizaje (SLR) y otras teorías relacionadas con esta (Oxford, 2017).

3.4 Estrategias de aprendizaje en entornos enriquecidos por la tecnología (TELL)

La idea central de esta tesis doctoral consiste en la necesidad de que la tecnología esté integrada en el trabajo diario en el aula por lo que resulta de especial relevancia la visión que autores como Zhou & Wei (2018) ofrecen sobre los rápidos cambios tecnológicos del siglo XXI. Para los autores, por ejemplo, el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, la tecnología de datos, enfoques de aprendizaje online y mixto y tecnologías emergentes como los juegos en línea, la realidad virtual y aumentada, el aula inmersiva y la presencia virtual, están cambiando el panorama de la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua y/o de una lengua extranjera.

Zhou & Wei (2018) ofrecen una descripción general de la investigación existente sobre estrategias de aprendizaje enriquecidas por la tecnología, siguiendo la categorización de las estrategias de aprendizaje en segunda lengua de Oxford (2017) y definen estos entornos como cualquier actividad de aprendizaje de lenguas que utilice los medios y/o herramientas tecnológicas para conseguir eficacia, motivación y flexibilidad en el estilo de aprendizaje.

Las conclusiones de su estudio ofrecen una visión de lo que puede ser el aprendizaje de lenguas en el siglo XXI, que coincide en buena medida con el planteamiento en que se basa esta tesis doctoral y que recogemos aquí:

- La disponibilidad generalizada de las herramientas tecnológicas ha traído nuevas oportunidades y desafíos al diseño e investigación pedagógica sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas y a la instrucción en la adquisición de una segunda lengua.
- Este nuevo contexto de aprendizaje de lenguas requiere nuevos diseños pedagógicos.
- El panorama general revela que, aunque los estudiantes de segunda lengua del siglo XXI, especialmente los de países desarrollados tecnológicamente, son nativos digitales (Hourigan

& Murray 2010), no son necesariamente expertos en el aprendizaje con tecnologías (Hourigan & Murray, 2010, citados en Zhou & Wei, 2018).

- Los aprendices que reciben una instrucción adecuada en estrategias de aprendizaje superan a sus homólogos que no han recibido esta formación.

Por otro lado siguiendo con este orden de ideas a continuación haremos alusión a los cambios producidos en la sociedad en general y en la enseñanza tras la irrupción de la pandemia de la COVID-19, ocurrida inmediatamente después de haber finalizado el estudio empírico, que confirman la idea de que resulta necesario que la tecnología forme parte de la vida del aula.

3.5 Modelos para el aprendizaje de lenguas tras la pandemia de la COVID-19

Las ideas que se presentan a continuación, por un lado, ratifican la propuesta central de esta tesis doctoral de la necesidad de integrar el uso de las TIC en el aula de lenguas, y, por otro lado, al haber surgido de una investigación posterior a la nuestra completan nuestros resultados.

Así, en primer lugar tenemos que, de acuerdo con Ariffin et al. (2021) la pandemia de COVID-19 ha interrumpido el proceso de aprendizaje convencional. Aunque el aprendizaje online ha existido y ha adoptado diferentes formas con el comienzo del siglo XXI, la pandemia ha sido el catalizador que acelera y conduce a la adopción de este método de aprendizaje y parece haber remodelado el proceso de aprendizaje. Para estos autores, los estudiantes, al aprender inglés pueden enfrentar más desafíos, ya que necesitan habilidades cognitivas y metacognitivas para tratar con clases dinámicas que implican interacción, ejercicios en línea y descargas de audio, video y texto. También señalan que la investigación ha demostrado que el uso de Estrategias de Aprendizaje Online de Lengua (OLLS) efectivas ha llevado a un rendimiento académico de éxito (Shih, 2005; Solak & Cakir, 2015, citados en Ariffin et al., 2021).

Ariffin et al. (2021) ofrecen una taxonomía de estrategias cuyas categorías generales y subestrategias de aprendizaje online describen los diferentes procedimientos que el alumnado aplica cuando lee textos digitales y las describen tal como se recoge en la Tabla 2.

Tabla 2

Estrategias y subestrategias de lectura online según Ariffin et al. (2021)

Tipo de estrategias	Características	Subestrategias
Cognitivas	Están asociadas con los comportamientos para la adquisición del lenguaje.	Ensayo Elaboración
Metacognitivas	Implican la supervisión de los procesos cognitivos por parte de los alumnos.	Organización. Autorregulación Gestión del tiempo Establecimiento de objetivos Autocontrol Concentración Autoconcienciación
Para la gestión de recursos	Son la forma en que los alumnos tratan los recursos de aprendizaje.	Gestión del entorno de aprendizaje. Estrategias de búsqueda de ayuda Estrategias de búsqueda de recursos.
Afectivas	Se relacionan con las propias percepciones de los estudiantes sobre en qué se beneficiarán del aprendizaje en línea (Tsai, 2009, citado en Ariffin et al., 2021).	Actitud positiva. Motivación.

Nota. Adaptado de Ariffin et al. (2021)

Este nuevo inventario de estrategias y subestrategias de aprendizaje permite tener una visión más detallada de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desencadenan en las aulas del siglo XXI en las que las tecnologías, aunque convivan con otro tipo de enseñanza que utilice medios más tradicionales, van a estar presentes necesariamente. También sirven de marco para entender las posibles estrategias utilizadas por los estudiantes participantes en el estudio empírico.

3.6 Implicaciones pedagógicas de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje

A continuación, se ofrece un resumen, en orden cronológico, de las implicaciones pedagógicas recogidas en las diferentes investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje.

Muchas de las conclusiones aquí presentadas sirvieron de referencia para el análisis de la práctica docente propuesta al profesorado al iniciar el estudio y también para determinar la forma de llevar a cabo las propuestas de intervención en el aula.

Así tenemos que, O'Malley & Chamot (1990) identifican una serie de cuestiones pedagógicas en relación con las estrategias de aprendizaje. En primer lugar, señalan que probablemente lo más importante sea el desarrollar en el profesorado la comprensión y las técnicas para enseñar a los estudiantes las estrategias de manera efectiva. Una segunda cuestión, relacionada con ésta, es el desarrollo y adaptación de materiales didácticos que permitan la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, ya sea como un complemento a los libros de texto o como un sistema integrado incluido en ellos. En tercer lugar, los autores consideran que es necesario que la secuencia y los métodos de las actividades de enseñanza de las estrategias tengan en cuenta las necesidades de cada estudiante en particular. Finalmente, señalan que tiene que determinarse el nivel de competencia de la lengua en el que la formación en las estrategias podría o debería empezar a trabajarse (O'Malley & Chamot, 1990).

Por su parte, Oxford (1990) explica una serie de ventajas que el trabajo con las estrategias de aprendizaje podría aportar a los procesos de enseñanza en un planteamiento que implica cambios en el rol del profesor y la adopción de nuevas funciones como facilitador y guía. Respecto a la propia enseñabilidad de las estrategias la autora hace la reflexión de que algunos aspectos de la naturaleza del aprendiz, como el estilo de aprendizaje o los rasgos de personalidad son muy difíciles de cambiar. Por el contrario, las estrategias de aprendizaje son más fáciles de enseñar y de modificar. Y esto puede hacerse mediante la formación en estrategias, que sería una parte esencial de la educación de lenguas.

Resulta también clarificadora la propuesta de Lessard-Clouston (1997), quien apuesta por un enfoque de tres pasos para trabajar con las estrategias de aprendizaje. El primer paso consistiría en estudiar el contexto de enseñanza, con especial atención al alumnado, los materiales y el propio método de enseñanza. El segundo paso sería concentrarse en las estrategias de aprendizaje de lenguas específicas que sean relevantes para cada uno de los ámbitos analizados en el paso anterior. Finalmente, el tercer paso tendría que ver con alentar la reflexión tanto del profesorado como del propio alumnado sobre los procesos llevados a cabo.

Hismanoglu (2000) también aborda el tema de la importancia de las estrategias de aprendizaje en el aprendizaje y enseñanza de lenguas. Respecto al papel del profesor en la formación en estrategias, explica que el profesor de lenguas, con el objetivo de capacitar a sus estudiantes en el uso de estas estrategias, debe aprender sobre los estudiantes, sus intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje. Además, Hismanoglu (2000), partiendo de las ideas de Hall (1997) hace referencia a las diferencias individuales que puede haber en una clase en lo que se refiere a estilos de aprendizaje (véase apartado 4) y al diferente nivel de consciencia en el uso de las estrategias, para explicar que “el profesor de lenguas debería proporcionar una amplia

gama de estrategias de aprendizaje para satisfacer las necesidades y expectativas de sus alumnos que poseen diferentes estilos de aprendizaje, motivaciones, preferencias estratégicas, etc.” (Hall 1997, citado en Hismanoglu 2000, Sección “The Teacher’s Role in Strategy Training”, párr. 1).

Por otro lado, nos referiremos a Abdulla (2014) quien hace una revisión de diferentes formas de enseñar estrategias. El autor señala que factores tales como la motivación, la autoeficiencia, el nivel de competencia, la conciencia metacognitiva, las diferencias de género, el estilo de aprendizaje, los tipos de formación en estrategias y la ansiedad tienen roles indirectos en la enseñanza de estrategias de aprendizaje de lenguas.

En relación con la utilización de las estrategias de aprendizaje en Entornos Enriquecidos por la Tecnología (TELL), Zhou & Wei (2018) plantean que el principal desafío que supone TELL es la identificación de los objetivos pedagógicos que debe alcanzar la enseñanza basada en la tecnología. También señalan que el papel del maestro es crucial para identificar las mejores herramientas tecnológicas y guiar a los estudiantes para que sean aprendices de lenguas estratégicos y autorregulados al usar estas herramientas.

Al igual que otros autores e investigaciones a los que se hará referencia en el apartado referido a La Lectura en la Era Digital, para Zhou & Wei (2018), aunque los nuevos formatos de interacción entre las personas y los ordenadores (por ejemplo, email, Facebook, Google hangout, Skype, Twitter, etc.) han generado escenarios de comunicación más auténticos para el aprendizaje de lenguas, esto no significa necesariamente que los aprendices de del siglo XXI sepan de forma innata cómo aprender de forma efectiva una lengua extranjera y cómo autorregular el aprendizaje fuera del aula. Por el contrario, existe la necesidad de equipar a los alumnos con estrategias que les permitan autorregular eficazmente con estrategias el aprendizaje con nuevas tecnologías y la interacción sociocultural fuera del aula (Zhou & Wei, 2018).

También los resultados del estudio realizado por Ariffin et al. (2021) en relación con la utilización de las Estrategias de Aprendizaje Online (OLLS) tienen varias implicaciones pedagógicas para los educadores, para los diseñadores de currículos y para las instituciones de aprendizaje en su intento mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, los autores sugieren la remodelación de los currículos de estudios para tener en cuenta el enfoque de aprendizaje online, diversificar los métodos de enseñanza e incorporar métodos motivadores para inspirar a los estudiantes y promover su participación en el aprendizaje (Sim et al., 2021, citados en Ariffin et al., 2021).

3.7 Conclusión

En todo este planteamiento inicial observamos que están implícitos los conceptos de aprendizaje centrado en el aprendiz, con el consecuente cambio en el rol del profesorado hacia un papel de facilitador; la necesidad de desarrollar la autonomía del alumnado y la importancia de tener en cuenta toda una serie de variables de la persona que aprende (véase Sección 2.5.), que desembocarán en la propuesta de modelos de aprendizaje que tengan en cuenta las tecnologías de la información y que favorezcan el aprendizaje estratégico, con el desarrollo de estrategias de aprendizaje online. Las propuestas de intervención en el aula diseñadas para el estudio empírico se ajustaron a estas orientaciones generales y estas se tuvieron en cuenta para establecer en la secuencia de actividades para el aula.

4. Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza

4.1 Introducción

Este apartado tiene como objetivo analizar cómo aprende el alumnado y cuáles pueden ser sus estilos de aprendizaje. En primer lugar, se presenta la definición del término y se describe cómo este ha ido evolucionando en sucesivas investigaciones. En segundo lugar, se revisan los principales modelos y clasificaciones de estilos de aprendizaje y será uno de estos modelos, el Modelo de Dunn & Dunn (1979), el que servirá de base para la creación de uno de los instrumentos de evaluación inicial del alumnado participante en el estudio empírico, el Cuestionario de Estilos de Lectura, descrito en el apartado 7. A continuación, se establece la relación entre dos modelos de aprendizaje basados en la experiencia y el aprendizaje en competencias clave establecidas en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que es el marco normativo en el que se realiza el estudio empírico. La concreción de esta normativa en el diseño de tareas propuesto por el CPR de Oviedo sirve de referencia para realizar la programación de las propuestas de intervención en el aula del estudio empírico. Para finalizar, se hace la revisión de los estilos de enseñanza del profesorado y se actualiza la teoría de los estilos de aprendizaje poniéndola en relación con los estudios realizados en otras áreas como la Biología y la Neurociencia, al ser esta última una disciplina muy tenida en cuenta en educación en los últimos años. Todo ello se hace con el objetivo de describir el posible cambio de rol del profesorado en una enseñanza de inglés como lengua extranjera que integre los medios digitales en la realización de las actividades de lectura, como se plantea en nuestra hipótesis de trabajo.

4.2 Definición de estilo de aprendizaje

Durante los últimos años se han desarrollado numerosos estudios y herramientas relacionados con la determinación de los estilos de aprendizaje y la aplicación de metodologías que tengan en cuenta su heterogeneidad. Tal como explican Diago Egaña et al. (2018) la definición de estilo de aprendizaje ha evolucionado a lo largo de los años al mismo tiempo que se desarrollaron numerosas herramientas para detectar cada una de sus dimensiones.

Si hacemos la revisión cronológica del término, tenemos en primer lugar, la definición ofrecida por Gregorc (1979) quien explica que “un estilo de aprendizaje consiste en diferentes conductas que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su entorno” (Gregorc, 1979, p. 234). Por su parte, Cornett (1983) expone que, esencialmente, un estilo de aprendizaje puede definirse como un patrón de conducta consistente, pero con un cierto abanico de variación individual. Los estilos son entonces los patrones globales que dan una dirección general a la conducta de aprendizaje. De acuerdo con Curry (1983), el estilo de aprendizaje es el área general de interés en relación con las diferencias individuales en el enfoque cognitivo y en el proceso de aprendizaje. El término estilos de aprendizaje tal como lo usan Kolb, Honey & Mumford (1986), describe las formas preferidas o habituales de una persona de procesar y transformar el conocimiento en conocimiento personal (Kolb, 1984; Honey & Mumford, 1986, citados en Wang, 2007). Para Conner (1993) el estilo de aprendizaje se refiere a las formas en que una persona prefiere acercarse a la nueva información, ya que cada uno de nosotros aprende y procesa información en un estilo especial propio. En la misma línea está Xu (2011) para quien el estilo de aprendizaje es la forma preferida de aprender de un individuo. De acuerdo con Diago Egaña et al. (2018), a quien se había mencionado anteriormente, la idea fundamental que subyace a la definición es que cada uno de nosotros tiene un estilo específico de aprendizaje - a

veces llamada “preferencia”- y que aprendemos mejor cuando la información se nos presenta en este estilo. Finalmente, (Dantas & Cunha, 2020) ponen en relación las teorías sobre el aprendizaje y los estilos de aprendizaje con disciplinas como la Neurociencia y explican que el estilo de aprendizaje es “la manera compleja en que los alumnos perciben, procesan, almacenan y recuerdan con mayor eficacia lo que están intentando aprender” (James & Gardner, 1995, citados en Dantas & Cunha 2020, p. 1). Dantas & Cunha (2020) explican que, hoy en día, está ampliamente aceptado que las personas utilizan diferentes vías para aprender, que tienen preferencias por diferentes estímulos y que estos facilitan el proceso de aprendizaje. Así, mientras algunos se sienten cómodos con textos escritos, lecturas, debates y producciones escritas otros prefieren imágenes, videos, dibujos, esquemas o tareas prácticas, centradas en la realidad y con un propósito concreto.

Para completar la definición del término se recogen aquí dos reflexiones. La primera es la consideración de que las preferencias para los estilos de aprendizaje cambian con el tiempo (Dunn & Griggs, 1995, citados en Dunn & Burke, 2006). La segunda es, por un lado, que ningún estilo de aprendizaje es mejor que otro y, por otro lado, que todo el mundo puede aprender, pero lo que sucede es todos aprendemos de manera diferente (Dunn & Burke, 2006).

Estas ideas nos ayudan a entender el aula como un escenario donde la diversidad es una realidad que deberemos tener en cuenta y donde el uso generalizado de herramientas digitales en la vida del alumnado y del profesorado va a tener una influencia directa en la forma de aprender y de enseñar.

4.3 Clasificaciones o modelos de estilos de aprendizaje

A lo largo de los años y en función de las diferentes concepciones del término los estilos de aprendizaje se han clasificado de muchas formas, llegándose a contabilizar hasta 70 clasificaciones o modelos de estilos de aprendizaje, lo que da idea de la complejidad del tema.

Entre estos modelos, para la realización de esta tesis doctoral se selecciona el Modelo de Estilos de Aprendizaje de Dunn & Dunn (1979), quienes desarrollan un modelo ecléctico de estilos de aprendizaje que es a su vez uno de los más ampliamente utilizados en toda una serie de teorías e investigaciones posteriores. Este modelo sirve de referencia para la elaboración del Cuestionario de Estilos de Lectura empleado en la evaluación inicial del alumnado participante en el estudio empírico, ya permite analizar el aprendizaje desde una perspectiva multidimensional.

Dunn & Burke (2006) describen así las dimensiones de este modelo. La *dimensión ambiental* se refiere a las preferencias individuales sobre elementos del entorno como el sonido, la luz, la temperatura y forma de sentarse. La *dimensión emocional* analiza elementos como la motivación, la persistencia en la tarea, la responsabilidad y la estructura. La dimensión sociológica pone el énfasis en la predilección del alumnado por aprender solo, en pareja, en un pequeño grupo de pares, en equipo, con un adulto y con actividades variadas o con rutinas. La *dimensión fisiológica* analiza las fortalezas perceptuales, el momento del día en que prefieren estudiar, la necesidad de ingesta o si necesitan moverse, por ejemplo. Finalmente, la *dimensión de procesamiento psicológico* examina la tendencia a un procesamiento de la información global o analítico y a una forma de enfrentarse a la realidad de forma impulsiva o reflexiva.

En la Figura 5 se detallan los 20 elementos del modelo agrupados en torno a las cinco dimensiones mencionadas: ambiental, emocional, sociológica, fisiológica y psicológica.

Figura 5

Modelo de estilos de aprendizaje de Dunn & Dunn (1979)



Nota. Tomado y adaptado de R. Dunn & Burke (2006, p. 1). Figura de elaboración propia.

En nuestro estudio empírico se toma como referencia dentro este modelo el elemento *percepción*, recogido dentro la dimensión fisiológica y el elemento *analítico/global* que forma parte de la dimensión psicológica.

Respecto al elemento perceptual, las autoras establecen cuatro modalidades o tipos de preferencias perceptuales: auditivo, visual, táctil y kinésico. En sus investigaciones Dunn & Dunn (1979) descubren que entre el 20 - 30% de los estudiantes en edad escolar aparecen como auditivos, es decir, aprenden y recuerdan lo que oyen. Aproximadamente el 40% son visuales,

con el 30 - 40% restante siendo táctil/kinésico, visual/táctil o alguna combinación de estas cuatro orientaciones.

Por otro lado, un estudiante analítico se puede describir como alguien que aprende más fácilmente cuando la información se presenta paso a paso en un patrón secuencial acumulativo que le conduce hacia la comprensión conceptual. Los estudiantes globales, por otro lado, aprenden con mayor facilidad cuando comprenden el concepto primero y luego pueden concentrarse en los detalles, o cuando se les presenta la información a través de una historia o anécdota repleta de ejemplos visuales.

Estos son los elementos a partir de los cuales se construye el instrumento: “Cuestionario de Estilos de Lectura”, que como se ha mencionado anteriormente, se aplica en una de las partes de la evaluación inicial del alumnado del estudio empírico y también se tienen en cuenta en el diseño de los materiales de intervención en el aula.

4.4 Teorías del aprendizaje basado en la experiencia: Kolb (1981) y McCarthy (1990)

Las dos teorías que se abordan aquí tienen en común que explican el aprendizaje a partir de la forma en las que personas perciben y procesan la información y la transforman en conocimiento en un ciclo desarrollado en cuatro fases.

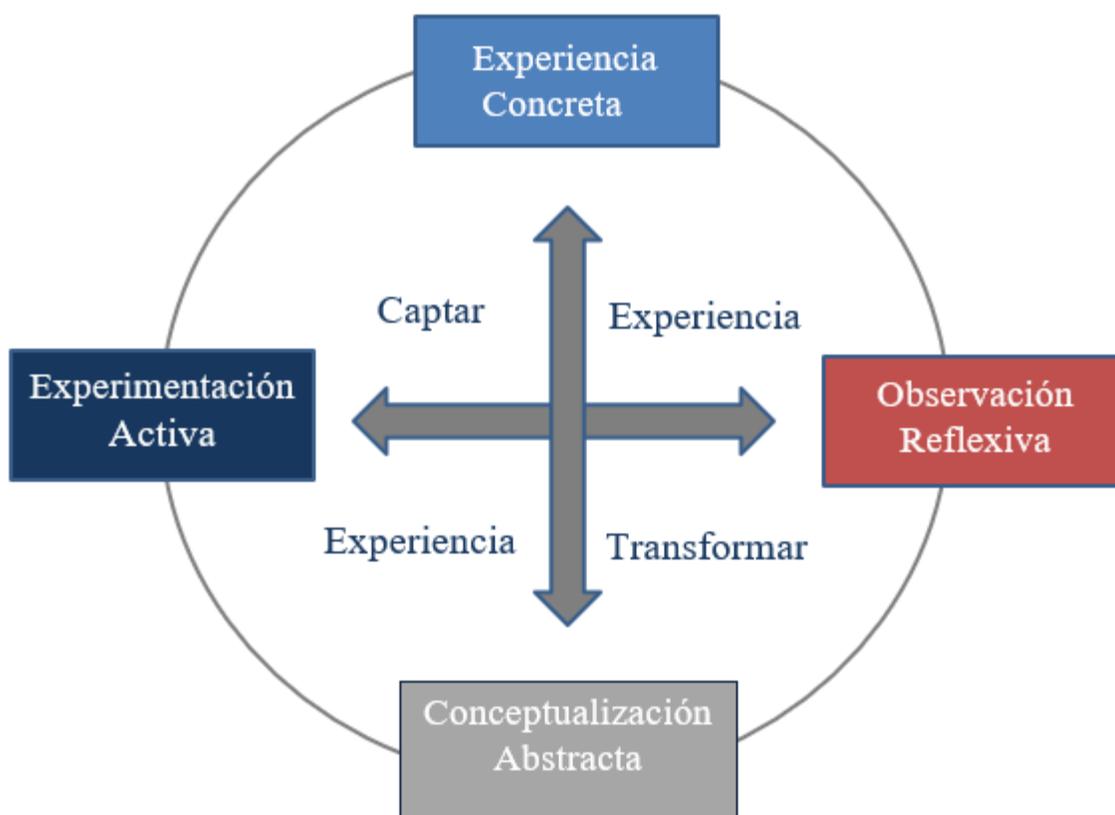
El marco normativo de las competencias clave, que es el marco en el que se fundamenta la realización de las propuestas de intervención en el aula realizadas en el estudio empírico, está directamente relacionado con las ideas propuestas en los dos modelos que se desarrollan a continuación, ya que ambos plantean la necesidad de partir de la experiencia del alumnado con situaciones relacionadas con la vida real, de la práctica subsiguiente y de la transferencia y aplicación de los conocimientos adquiridos a la resolución de problemas.

Así tenemos, en primer lugar y de acuerdo con Kolb (1981), el Modelo de Aprendizaje Experiencial, que subraya el importante papel que la experiencia juega en el proceso de aprendizaje. En este sentido para el autor, “el núcleo del modelo es una descripción simple del ciclo de aprendizaje - de cómo la experiencia se traslada a conceptos, que, a su vez, se usan como guías en la elección de nuevas experiencias” (Kolb, 1981, p. 235).

En este modelo el aprendizaje se concibe como un ciclo, en cuatro fases: (1) experiencia; (2) observación; (3) conceptualización y (4) experimentación, tal como queda reflejado en la Figura 6.

Figura 6

El ciclo del aprendizaje experiencial de Kolb & Kolb (2013)



Nota. Tomado de Kolb & Kolb (2013, p. 8). Figura de elaboración propia

Para explicar el funcionamiento del modelo, los autores describen dos modos dialécticamente relacionados de captar la experiencia – la Experiencia Concreta (CE) y la Conceptualización Abstracta (CA) - y dos modos dialécticamente relacionados de transformar la experiencia – la Observación Reflexiva (RO) y la Experimentación Activa (AE).

El proceso lo presentan como un ciclo de aprendizaje idealizado o en espiral, donde las experiencias inmediatas o concretas son la base de las observaciones y reflexiones. A su vez, estas reflexiones son asimiladas en conceptos abstractos de los cuales se pueden extraer las nuevas implicaciones para la acción. Finalmente, estas implicaciones pueden ser probadas activamente y sirven como guías en la creación de nuevas experiencias (Kolb & Kolb, 2005). En el modelo se puede apreciar que el eje central de todo el proceso es la experiencia, tanto la que sirve de punto de partida del proceso de aprendizaje como la que se crea después de que el alumnado haya recorrido todo el ciclo.

Además, Kolb & Kolb (2013) indican que el estilo de aprendizaje no es un rasgo fijo de la personalidad, sino más bien un hábito de aprendizaje moldeado por la experiencia y las elecciones que la persona hace. En sus investigaciones los autores descubren que algunos aprendices explican que tienden a cambiar su enfoque de aprendizaje en función de lo que están aprendiendo o de la situación en la que se encuentran, por lo que serían estudiantes flexibles y con un proceso de aprendizaje más holístico y sofisticado.

En relación con este modelo diremos que, para Kolb & Kolb (2018) la simplicidad y utilidad del ciclo de aprendizaje en cuatro etapas es la principal razón de su popularidad.

En nuestro estudio empírico la experiencia que se proporciona al alumnado consiste en la lectura de textos digitales relacionados con la vida real y en la posterior aplicación del

conocimiento adquirido en esta lectura a la realización de sencillas tareas en las que se genera un producto final. Por otro lado, la característica de la que hablan los autores de la flexibilidad del alumnado para adecuarse a las diferentes situaciones de aprendizaje que se le proponen es otra de las potencialidades de la utilización de las herramientas digitales en el aula, idea central del estudio empírico y de esta tesis doctoral.

La segunda teoría que tenemos en cuenta en relación con cómo se produce el aprendizaje de nuestro alumnado es la que propone el Modelo de Estilos de Aprendizaje de McCarthy (1990), quien desarrolla el Sistema 4MAT para intentar ayudar a los profesores a organizar su enseñanza basándose en las diferencias en la forma en la que las personas aprenden. El modelo parte de la investigación en campos como la Psicología y la Neurología y en diversas teorías como las de Carl Jung (1923), Jean Piaget (1970), John Dewey (1958), Joseph Bogen (1969, 1975), Gabriele Rico (1983), Betty Edwards (1979), John Bradshaw & Norman Nettleton (1983), que han ayudado a su conceptualización (McCarthy, 1990), pero se basa fundamentalmente en modelo de David Kolb (1981, 1984, 1985) descrito anteriormente.

Inherente al sistema 4 MAT propuesto por McCarthy (1990) están dos premisas principales: (1) las personas tienen unos estilos de aprendizaje fundamentales y unas preferencias de procesamiento en el hemisferio derecho o en el hemisferio izquierdo del cerebro; (2) diseñar y utilizar estrategias de instrucción múltiples para enseñar de acuerdo con estas preferencias puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

En lo que se refiere a la primera premisa, McCarthy (1990) explica que las personas perciben la realidad de forma diferente. La primera diferencia es que algunas personas, en situaciones nuevas, responden principalmente a lo que perciben y sienten a través de los sentidos, intuyen, atienden a la experiencia en sí misma. Otras piensan las cosas más detenidamente,

atienden más a las dimensiones abstractas de la realidad, analizan lo que está sucediendo, enfocan las experiencias de forma lógica. La segunda diferencia estaría en cómo procesan la experiencia y la información, es decir en cómo hacen las cosas nuevas parte de sí mismos. Algunas personas reflexionan sobre las cosas nuevas, las filtran a través de su propia experiencia para crear significado en una elección de perspectivas lenta y meditada. Otras personas actúan sobre la nueva información inmediatamente y reflexionan solo después de que lo han intentado.

Cuando trabajamos con el alumnado deberemos conocer y tener en cuenta estas posibles diferencias en su forma de percibir y procesar la información para poder orientarlos en el desarrollo de sus procesos cognitivos. También tenemos que ser conscientes de que la utilización de medios digitales podrá generar algún cambio en estos procesos.

McCarthy (1990) conjuga en su modelo todas estas ideas y describe el aprendizaje como un ciclo realizado en los siguientes ocho pasos, que, como se verá en el siguiente subapartado ofrece una secuencia de trabajo semejante al trabajo en competencias clave que fundamenta nuestro estudio empírico:

1. Creación de una experiencia.
6. Reflexión, análisis de la experiencia.
7. Integración del análisis reflexivo en conceptos.
8. Desarrollo de conceptos, habilidades.
9. Práctica con hechos reconocidos.
10. Práctica y aportaciones propias.
11. Análisis de la aplicación para ver la relevancia y la utilidad, y, finalmente,
12. Realización y aplicación a experiencias nuevas, más complejas. (p. 33)

Los dos modelos de aprendizaje aquí descritos se relacionan directamente con el aprendizaje en competencias clave recogido en la normativa del Ministerio de Educación (2015) en la que se enmarca la actividad de nuestras aulas, y por lo tanto, la realización de nuestro estudio empírico, tal como vemos a continuación.

4.5 Relación entre los Modelos de Estilos de Aprendizaje y el Aprendizaje en Competencias Clave según Normativa del Ministerio de Educación (2015)

Tras el recorrido realizado por toda una serie de teorías y modelos sobre estilos de aprendizaje, se señalan a continuación algunas ideas presentes en todos ellos y que también se ven reflejadas en el aprendizaje en competencias clave que fundamenta el desarrollo del Currículo de Educación Primaria en el que se enmarca la parte empírica de esta tesis doctoral.

La educación en competencias clave se fundamenta en el desarrollo de la persona como un todo. El objetivo del desarrollo integral de la persona queda patente en la Orden Ministerial que describe la relación entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de las diferentes etapas educativas. En ella se explica que la UNESCO (1996), más allá del ámbito europeo, establece los principios precursores de la aplicación de la enseñanza basada en competencias al identificar los pilares básicos de una educación permanente para el Siglo XXI, consistentes en “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a convivir” (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, [MECD], BOE 29 de enero de 2015).

Por otro lado, como se había explicado al describir la Teoría del Aprendizaje Experiencial y Modelo de Kolb (1981), uno de sus fundamentos es que la experiencia se traslada a conceptos que a su vez guían la elección de nuevas experiencias. Y esta idea está en la base del trabajo en competencias clave, tal como refleja en los extractos de la normativa que se recogen a continuación.

En la Orden Ministerial que describe la relación entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de las diferentes etapas educativas, antes referenciada, se explica que DeSeCo (2003) define competencia como:

La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. (DeSeCo, 2003, en MECD, BOE 29 de enero de 2015, p. 6986).

Las competencias se contemplan pues como “conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales” (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, MECD, BOE 29 de enero de 2015, p. 6986).

Otras ideas presentes en los modelos descritos en la sección anterior y que permiten explicar el aprendizaje en competencias clave es que el aprendizaje debe estar orientado a la práctica, que es necesario que haya transferencia entre los aprendizajes y, finalmente, que el aprendizaje se produce a lo largo de un ciclo donde partiendo de la observación, la práctica, la generalización y la evaluación la experiencia se va construyendo a base de experiencia.

En este sentido la normativa sobre competencias recoge que:

Las competencias se conceptualizan como un “saber hacer” que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias y la vinculación de este con las habilidades prácticas o destrezas que las integran. (MECD, BOE 29 de enero de 2015, p. 6986).

Por otro lado, los ocho pasos que McCarthy (1990) señala como componentes del ciclo de aprendizaje (véase sección 4.4) se ven reflejados en la interrelación de los componentes de los procesos de enseñanza descritos en la normativa sobre competencias clave, donde se explica que:

El conocimiento de base conceptual (“conocimiento”) no se aprende al margen de su uso, del “saber hacer”; tampoco se adquiere un conocimiento procedimental (“destrezas”) en ausencia de un conocimiento de base conceptual que permite dar sentido a la acción que se lleva a cabo. (MECD, BOE 29 de enero de 2015, p. 6987).

Finalmente, la filosofía que subyace a los modelos de aprendizaje analizados en este apartado está implícita en el concepto de aprendizaje contemplado en el desarrollo de las competencias clave, que la normativa describe así:

Dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento [...]. Su dinamismo se refleja en que las competencias no se adquieren en determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de estas. Además, este aprendizaje implica una formación integral de las personas que, al finalizar la etapa académica, serán capaces de transferir aquellos conocimientos adquiridos a las nuevas instancias que aparezcan en la opción de vida que elijan. Así podrán reorganizar su pensamiento y adquirir nuevos conocimientos, mejorar sus actuaciones y descubrir nuevas formas de acción y nuevas habilidades que les permitan ejecutar eficazmente las tareas, favoreciendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida. (MECD, BOE 29 de enero de 2015, p. 6987)

Las ideas planteadas en la normativa se concretan en la realización del estudio empírico en la creación del mapa curricular de cada una de las tareas llevadas a cabo en las actividades de intervención en el aula. Para ello se toma como referencia el material de diseño de tareas propuesto por el CPR de Oviedo (véase el apartado 9, donde se hace la descripción del estudio empírico).

4.6 Modelos de estilos de enseñanza

En paralelo a las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje del alumnado se ha teorizado sobre los estilos de enseñanza del profesorado. En el caso de nuestro estudio empírico, las ideas presentes en los diferentes modelos que se describen a continuación se tuvieron en cuenta para establecer los roles a adoptar por el profesorado en la realización de la intervención en el aula.

Así tenemos que Fischer & Fischer (1979) explican que los estilos de enseñanza se refieren al modo de la clase, una forma general de acercarse a los aprendices que podría ser consistente con varios métodos de enseñanza. Por su parte, Grasha (1994) entiende que un estilo de enseñanza representa un patrón de necesidades, creencias y conductas que el profesorado muestra en la clase. El estilo afecta a cómo el profesorado presenta la información, interactúa con los estudiantes, gestiona las tareas, supervisa el trabajo del curso, relaciona a los estudiantes con la materia y tutoriza a los estudiantes. Para Mohanna et al. (2007) la adaptabilidad es una habilidad clave de un profesor flexible y muestra las diferencias en el estilo de enseñanza.

En estas definiciones podemos ver unas características comunes como son multidimensionalidad de los materiales con los que trabaje el alumnado y la capacidad del profesorado para ser flexible y adaptable. Esto se incrementa aún más cuando se trabaja con

medios digitales, como se propone en nuestro estudio, ya que cuando estos están integrados en el aula las posibilidades se hacen prácticamente ilimitadas.

Para Zhou (2011) el hecho de que los profesores conozcan los estilos de aprendizaje preferidos de sus alumnos les ayudará a planificar sus clases para hacer coincidir o adaptar su enseñanza y ofrecer las actividades más adecuadas y significativas para los aprendices. Algunas de las técnicas propuestas por el autor, como las que se señalan a continuación, se han tenido en cuenta para el diseño de las propuestas de intervención en el aula y en los acuerdos tomados con el profesorado participante en el estudio sobre la metodología a emplear durante su realización:

- Utilizar libremente imágenes y gráficos, durante y después de la presentación del material verbal.
- Diseñar algunas actividades que los motiven tanto como sea posible, presentando el material, en la medida de lo posible, en el contexto de una situación en la que los estudiantes puedan trabajar en términos de sus experiencias personales.
- Animar a los estudiantes a aprender inglés trabajando en línea.

Finalmente, haremos referencia a Dantas & Cunha (2020), quienes hablan de la necesidad de orientar la actividad docente hacia un aprendizaje multimodal, ya que con la llegada de los medios digitales a la vida de las personas esta parece ser la forma preferente de leer. Después de explorar la literatura sobre estilos de aprendizaje las autoras proponen la conexión de los modelos de estilos de aprendizaje con el conocimiento derivado de otras áreas, y la Neurociencia, una de las áreas de investigación en educación en auge hoy en día.

Las autoras analizan el concepto de estilos de aprendizaje y su fundamentación teórica a partir del Modelo de Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984) y de herramientas como los Inventarios de Estilos de Aprendizaje de Honey & Munford (1992), el de Felder & Silverman

(1988) y el modelo de mapeo de estilos de aprendizaje VARK y explican que la interconexión entre las áreas del cerebro está confirmada por los estudios en Neurociencia (Dantas & Cunha, 2020).

Para Dantas & Cunha (2020), algunas consideraciones aportadas por esta disciplina y que se deberían tener en cuenta en el diseño de las tareas para el aula serían las siguientes:

- Para aprender utilizamos diferentes canales externos, a través de los cuales captamos información que luego es procesada internamente, en juego con el conocimiento que ya tenemos, el entorno y el momento en que vivimos.
- Para los estudiantes, conocer su estilo de aprendizaje puede ayudarlos a hacer que el aprendizaje sea más atractivo al priorizar cómo organizan sus actividades y las formas de recibir la información que más los estimulen.
- En lo que se refiere a los docentes, el reconocer que existen diferentes formas de aprender favorece un cambio en la concepción misma del aprendizaje y en el modelo tradicional de educación.

Se volverá a incidir sobre estas ideas a la hora de plantear las conclusiones de esta tesis doctoral en la parte correspondiente a la metodología de la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

4.7 Conclusión

Después de realizar este recorrido por los diferentes modelos de aprendizaje la principal conclusión es que hemos de tener en cuenta que cada alumno o alumna aprende de forma diferente y que las actividades que se propongan deberán tener suficiente riqueza para poder abarcar estas diferencias en los estilos de aprendizaje del alumnado.

La utilización de herramientas TIC puede ayudar a dar cobertura a estos diferentes estilos de aprender dada su versatilidad y la posibilidad de que la información pueda presentarse al alumnado de forma multimodal, incluyendo textos escritos, imágenes o videos.

5. Dimensiones de los estilos de aprendizaje y de enseñanza y uso de las estrategias de aprendizaje en segunda lengua o en lengua extranjera

5.1 Introducción

En este apartado se analizan las dimensiones de los estilos de aprendizaje referidas de forma específica al aprendizaje del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera, que previamente se habían abordado de forma general. Para ello se describen las principales características de estos estilos, dándose especial importancia a las preferencias sensoriales y al grado de generalidad deseada, que son las dimensiones de los estilos con las que se trabaja en el estudio empírico. También se abordan las relaciones que se deberían establecer entre las estrategias y estilos de aprendizaje del alumnado y los estilos de enseñanza del profesorado para que los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desencadenan en el aula de inglés se desarrollen con éxito y contribuyan al desarrollo de la competencia del alumnado, como señalan diferentes estudios. Una idea general presente en muchos de ellos es la necesidad de que los estilos de enseñanza tiendan a la "multidimensionalidad". La realización de este análisis nos va a permitir reflexionar sobre nuestro propio perfil de docentes y sobre las estrategias que empleamos cuando trabajamos con grupos heterogéneos de alumnado y cuando realicemos la parte de intervención en el aula dentro del estudio empírico.

5.2 Dimensiones de los estilos de aprendizaje relacionados con la segunda lengua o con la lengua extranjera

En primer lugar, hablaremos de Oxford & Ehrman (1992) quienes explican que para poder ofrecer la mejor instrucción posible los profesores de una segunda lengua deberían ser capaces de identificar y comprender diferencias individuales significativas entre sus alumnos. Entre las variaciones más importantes señalan que estas diferencias están asociadas con nueve

factores: aptitud, motivación, ansiedad, autoestima, tolerancia a la ambigüedad, asunción de riesgos, estilos de aprendizaje de la lengua, edad y género (véase Sección 2.5).

Las autoras describen la variable estilos de aprendizaje de la lengua, exponiendo que de acuerdo con Ehrman (1989), Ehrman & Oxford (1990) y Oxford (1991) existen cuatro dimensiones generales del estilo de aprendizaje que parecen ser las más importantes para el aprendizaje de la segunda lengua: el parámetro analítico-global, las preferencias sensoriales, el aprendizaje intuitivo/aleatorio vs. sensorial/secuencial y la orientación hacia la concreción o apertura (Ehrman 1989; Ehrman & Oxford 1990 y Oxford 1991, citados en Oxford & Ehrman, 1992).

Para nuestro estudio empírico las dimensiones que nos interesará tener en cuenta y que describimos a continuación serán las dos primeras: las preferencias sensoriales y el parámetro analítico- global, ya que la descripción que hacen de estas dimensiones ilustra las diferentes formas que puede tener el alumnado de enfocar la realización de las tareas que se le van a proponer en el estudio.

Preferencias Sensoriales

Para Oxford & Ehrman (1992) otra diferencia significativa de estilo son las preferencias sensoriales, que, de acuerdo con las autoras pueden ser: visual, auditiva y práctica (una combinación de preferencias kinésicas/orientadas al movimiento y táctiles/ orientadas al tacto). La preferencia sensorial se refiere a los canales de aprendizaje físicos, perceptuales, con los que el estudiante está más cómodo.

A los estudiantes visuales les gusta leer y obtener otras clases de estimulación visual por medio del cine, pósters y tablonas de anuncios. Para ellos, las explicaciones, conversaciones e instrucciones orales sin ningún soporte visual pueden ser muy confusas y provocar ansiedad. Los

estudiantes auditivos, por otro lado, están cómodos sin este apoyo visual y por lo tanto les gustan las explicaciones, conversaciones e instrucciones orales. Les encantan las interacciones en el aula como “role-plays” o juegos de roles y actividades similares, pero a veces tienen dificultad con el trabajo escrito. A los estudiantes prácticos les gusta tener mucho movimiento y disfrutan trabajando con objetos tangibles, collages y flashcards. No les resulta cómodo sentarse en un pupitre por mucho tiempo, prefieren tener descansos frecuentes y moverse por el aula (Oxford & Ehrman, 1992).

En un momento posterior, Oxford (2003), mantiene las áreas visual y auditiva señaladas en Oxford & Ehrman (1992) en esta dimensión, pero introduce un matiz al dividir la categoría de estilo de aprendizaje “práctico”, en dos áreas kinésica y táctil. De esta forma la autora establece que las preferencias sensoriales pueden dividirse en cuatro áreas principales: visual, auditiva, kinésica (orientada al movimiento) y táctil (orientada al tacto). En nuestro caso se preguntará al alumnado participante en el estudio empírico por tres preferencias sensoriales principales: visual, auditiva y kinésica, al ser las tres áreas más relacionadas con el área de inglés como lengua extranjera.

Parámetro Analítico-Global o Grado de Generalidad Deseado

Para Oxford & Ehrman (1992), los estudiantes analíticos tienden a concentrarse en los detalles gramaticales y a menudo evitan actividades comunicativas más libres. Les gusta el análisis contrastivo, el aprendizaje reglado y la división de palabras y frases. Debido a su deseo por la precisión, a estos estudiantes no les gusta hacer inferencias sin tener tiempo para reflexionar; tampoco les gusta usar las estrategias compensatorias como parafrasear cuando no saben una palabra en concreto. Por el contrario, los aprendices globales utilizan estrategias socialmente comunicativas que enfatizan la idea principal sobre los detalles. Les disgustan los

detalles gramaticales, evitan el análisis minucioso y prefieren estrategias de compensación como inferencia, parafrasear o la utilización de sinónimos (Oxford & Ehrman, 1992).

Oxford (2003) precisa un poco más el nombre de esta dimensión pasando a referirse a ella como el grado de generalidad deseada y contrapone y describe al aprendiz global u holístico como alguien que se centra en la idea principal o panorama general, con el aprendiz analítico, que se concentra en los detalles. Así tenemos que, a los aprendices globales u holísticos les gustan los eventos comunicativos, socialmente interactivos en los que pueden enfatizar la idea principal y evitar el análisis de los detalles gramaticales minuciosos. Están cómodos incluso cuando no tienen toda la información y se sienten libres para hacer inferencias del contexto. Los estudiantes analíticos debido a la preocupación que tienen por la precisión normalmente no asumen los riesgos necesarios para hacer inferencias del contexto a no ser que estén completamente seguros de la precisión de sus predicciones.

En lo que se refiere a las implicaciones pedagógicas o de instrucción, Oxford & Ehrman (1992) plantean dos ideas que encajan perfectamente con los planteamientos de esta tesis doctoral. La primera es que los profesores de segunda lengua deberían evaluar sus propios estilos de aprendizaje y de enseñanza y tomar conciencia de los estilos de sus estudiantes. Otra idea que nos parece interesante recoger aquí, ya que confirma el objetivo con el que se trabaja en la elaboración de los materiales del estudio empírico, es que los profesores deben ofrecer clases variadas y multisensoriales que se adapten a muchos estilos de aprendizaje diferentes.

Todas las características presentadas aquí nos ayudan a tener una visión general de cómo aprende nuestro alumnado para poder llegar a todos de la forma más eficaz posible.

5.3 Investigaciones sobre la relación entre las estrategias y estilos de aprendizaje del alumnado y los estilos de enseñanza del profesorado

En esta sección se describen los resultados de las investigaciones sobre la relación entre estrategias y estilos de aprendizaje del alumnado y los estilos de enseñanza del profesorado en segunda lengua que corroboran muchas de las ideas sobre las que se había incidido anteriormente y que apoyan varias de las propuestas planteadas en esta tesis doctoral en relación con la utilización de herramientas digitales en la clase de inglés como lengua extranjera.

Algunas de las ideas que se extraen de estas investigaciones y que se desarrollarán a continuación son las siguientes: la necesidad de tener en cuenta las preferencias de estilos de aprendizaje del alumnado y de intentar ampliarlos sacando al alumnado de su “zona de confort estilística”; la importancia de desarrollar en el alumnado la capacidad de aprender a aprender y su autonomía; la importancia de que los estudiantes sean capaces de seleccionar y utilizar las estrategias de aprendizaje más adecuadas en cada momento y que sean conscientes de sus estilos de aprendizaje y, finalmente, la importancia de hacer un esfuerzo para enseñar en forma de multitestilo para poder tener en cuenta la variedad de estilos de aprendizaje presentes en el aula.

En relación con los estilos de enseñanza del profesorado, Felder & Silverman (1988) plantean un modelo de estilos de aprendizaje y de estilos de enseñanza en el que incluyen cinco dimensiones, la mayoría de las cuales son paralelas. Para los autores, el estilo de aprendizaje de un estudiante y el estilo de enseñanza de un profesor pueden definirse en gran parte por las respuestas a una serie de preguntas, de las que entresacamos las relacionadas con las características a evaluar en el alumnado participante en el estudio empírico y que aparecen recogidas en la Tabla 3.

Tabla 3

Modelo de estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza de Felder & Silverman (1988)

Estilo de Aprendizaje	Estilo de Enseñanza
¿A través de qué canal sensorial se percibe con mayor eficacia la información externa: <i>visual</i> - (imágenes, diagramas, gráficos, demostraciones) o <i>auditivo</i> (<i>palabras</i> , ¿sonidos)? ⁹	¿En qué modo de presentación se hace hincapié: <i>visual</i> - imágenes, diagramas, películas, demostraciones, ¿o verbal- explicaciones, lecturas, debates?
¿Cómo progresa el estudiante hacia la comprensión: <i>secuencialmente</i> - en pasos continuos, o <i>globalmente</i> - en grandes saltos, ¿de manera integral?	¿Qué tipo de perspectiva se provee en la información presentada: <i>secuencial</i> - paso a paso (“los árboles”) o <i>global</i> - contextual y relevancia (“el bosque”)?

Nota. Adaptado de Felder & Silverman, 1988, p. 675)

Las respuestas a estas preguntas pueden ayudar al profesorado a reflexionar y comparar los estilos de aprendizaje del alumnado con sus propios estilos de enseñanza y a diseñar propuestas de trabajo que abarquen todo el abanico de posibilidades que ofrece cada uno de estos estilos. En el caso de nuestro estudio empírico se tuvieron en cuenta para el diseño de la evaluación inicial y para el diseño de las actividades a realizar.

Por su parte, Wong & Nunan (2011) realizan una investigación comparativa de estilos y estrategias de aprendizaje de aprendices de lenguas efectivos e inefectivos. Su objeto del estudio es explorar si existen diferencias identificables en los estilos de aprendizaje en las preferencias de estrategias y en los patrones de práctica entre los aprendices más y menos efectivos en el contexto de estudiantes de licenciatura de Hong. En última instancia, su investigación está

⁹ Para los autores, otros canales sensoriales - el tacto, el gusto y el olfato - son relativamente poco importantes en la mayoría de los entornos educativos y explican que no los consideran aquí.

orientada a ofrecer orientaciones prácticas al profesorado que desee incorporar una dimensión de aprender a aprender a su forma de enseñar.

Los resultados ofrecidos por el estudio revelan que los estilos y las estrategias de aprendizaje tienen múltiples facetas y que todos los estilos están representados en diferentes niveles y, de hecho, en todos los aprendices. Los autores también explican que el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje están estrechamente relacionados. Y que es probable que los aprendices amplíen su estilo de aprendizaje propio y desarrollen mayor flexibilidad si sus profesores amplían sus estilos de enseñanza, ya que esto ayudará al profesorado a atender a los diferentes tipos de aprendiz que existen en las clases. Además, ven la idea de la introducción en el currículo de una dimensión de aprender a aprender como factor clave (Wong & Nunan, 2011).

En 2012, Gilakjani explica que uno de los usos más importantes de los estilos de aprendizaje es que facilita que los profesores los incorporen en su enseñanza. El autor parte de la idea de que existen diferentes estilos de aprendizaje, siendo tres de los más populares la forma visual, auditiva y kinestésica en la que los estudiantes reciben información. El autor especifica que mientras que los estudiantes utilizan todos sus sentidos para absorber la información, parecen tener preferencias en cómo aprenden mejor. Y que los profesores pueden incorporar estos estilos de aprendizaje en sus actividades curriculares para que los estudiantes sean capaces de tener éxito en sus clases.

El propósito del estudio que realiza Gilakjani (2012) es aumentar la consciencia del profesorado y la comprensión del efecto de los estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza. Así, señala que uno de los aspectos más significativos de aprender a aprender es que la persona asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje (Coffield, 2004, citado en Gilakjani, 2012).

También explica que el estilo de aprendizaje es importante por muchas razones, y que, sin embargo, hay tres que son fundamentales. Primero de todo, los estilos de aprendizaje de las personas variarán porque cada persona es naturalmente diferente de la otra. En segundo lugar, ofrece la oportunidad de enseñar utilizando una amplia gama de métodos de forma efectiva. En tercer lugar, se pueden gestionar muchos elementos de la educación y la comunicación si reconocemos los grupos de alumnado con los que trabajamos (Mc Carthy, 1982; Felder, Silverman 1988; Coffield et al., 2004, citados en Gilakjani, 2012).

Las conclusiones de este estudio indican que mientras que la investigación en esta área continúa creciendo, el profesorado debería hacer un esfuerzo para enseñar en una forma multitestilo que llegue a la mayor parte de los estudiantes de una clase. Acomodar la enseñanza a los estilos de aprendizaje del alumnado mejora los resultados de aprendizaje, aumenta la motivación y la eficiencia y posibilita una actitud positiva hacia la lengua que se está aprendiendo (Gilakjani, 2012).

El tercero de los estudios que describimos aquí es el de Afshar & Bayat (2018) quienes investigan la relación entre el uso de las estrategias de la lengua, los estilos de aprendizaje y la competencia en segunda lengua de estudiantes iraníes de inglés con fines académicos.

Los resultados obtenidos indican que existe una correlación positiva entre (a) uso de las estrategias de la lengua y competencia en segunda lengua; (b) estilos de aprendizaje y competencia en segunda lengua; y (c) los estilos de aprendizaje y la utilización de las estrategias.

Como resumen de su estudio los autores argumentan que, si los estudiantes de lenguas llegan a ser más conscientes de los estilos y estrategias de aprendizaje, tendrán más éxito. Además, el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas y estilos de aprendizaje apropiados llevará a mejorar la competencia en segunda lengua. Una tercera conclusión es que será

importante que los profesores de inglés con fines académicos sensibilicen a los estudiantes sobre los diversos estilos y estrategias de aprendizaje y los hagan autónomos para elegir los que mejor se adapten a ellos.

Felder (2020) hace una revisión de la teoría de los estilos de aprendizaje de Felder & Silverman (1988) y del cuestionario en línea llamado Índice de Estilos de Aprendizaje (ILS). El autor defiende en este momento que el objetivo de los estilos de aprendizaje no es igualar la instrucción a las preferencias individuales de estilo de aprendizaje de los estudiantes, sino más bien enseñar de una manera que equilibre las preferencias de los estudiantes con los diferentes estilos de aprendizaje.

Felder (2020) perfila su visión de los estilos de aprendizaje y expone que en el momento actual entiende los estilos de aprendizaje simplemente como patrones comunes de preferencias de los estudiantes para diferentes enfoques de instrucción, con ciertos atributos asociados a cada preferencia. Además, introduce dos cambios en el modelo de estilos de aprendizaje ofrecido en 1988, que consiste, por un lado, en el cambio de la dimensión visual / auditiva del modelo a la dimensión visual / verbal, refiriéndose el término verbal tanto a las palabras habladas como escritas, y por otro lado, a la supresión de la dimensión inductiva / deductiva, ya que se da cuenta de que la inducción es cómo se ha descubierto la mayoría del conocimiento existente.

Para el autor, evaluar las preferencias de estilo de aprendizaje de los estudiantes individuales y compartir los resultados con ellos tiene una serie de beneficios, como la de hacer que los estudiantes sean conscientes de algunas de sus fortalezas en el aprendizaje y ayudarlos a identificar las áreas en las que podrían encontrar dificultades académicas. Otro beneficio es que si los estudiantes trabajan en equipo, conocer las características de estilo de aprendizaje propios y de sus compañeros de equipo puede ayudarlos a entenderse mejor entre sí. Para el autor,

cuando se logra un buen equilibrio, a todos los estudiantes se les enseña a veces de la manera que prefieren para que no se sientan demasiado incómodos en su aprendizaje, y a veces de la manera que menos prefieren para que se vean obligados a esforzarse y crecer, desarrollando habilidades importantes que tal vez nunca desarrollarían si se atendiese a sus preferencias de forma exclusiva.

Respecto al primer cambio introducido en el modelo, en el que el autor apuesta por el método inductivo en sus diferentes variaciones (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por descubrimiento, etc.) se podría poner en relación con las metodologías activas potenciadas en el marco normativo del trabajo en competencias en el que se encuadra la parte empírica de esta tesis doctoral.

En lo que se refiere al segundo cambio, en el que la categoría de estilos de aprendizaje visual/auditiva pasa a considerarse visual/verbal para explicar la forma de procesar las palabras escritas, se puede decir que ayuda a describir los materiales para intervención en el aula que se han elaborado para la realización de la mencionada parte empírica, en la que se utilizan recursos digitales que combinan imagen y texto.

5.4 Conclusión

Como se ha visto durante todo el desarrollo del apartado se apuesta por una enseñanza multiestilo, centrada en el aprendiz y en sus características, donde resulta de capital importancia para los docentes ser conscientes de los estilos de aprendizaje del alumnado y de las estrategias de aprendizaje que emplea para poder contemplarlos en la clase de inglés como segunda lengua o cómo lengua extranjera. En nuestro caso nos fijamos en dos dimensiones: las preferencias sensoriales y el grado de generalidad deseada.

6. Estrategias de lectura

6.1 Introducción

Una vez realizada la aproximación a las estrategias de aprendizaje y a los estilos de aprendizaje, tanto dentro de la teoría general como en los estudios relacionados con la segunda lengua y/o lengua extranjera, en este apartado se aborda el tema de las estrategias de lectura, que están en la base de todo proceso lector y que forman parte intrínseca de las propuestas planteadas en el estudio empírico. El apartado empieza con las definiciones más significativas de estrategias de lectura. A continuación se presenta el Enfoque de la Lectura en Tres Fases, partiendo de varios estudios de investigación realizados entre 1987 y 2005 que proponen una secuencia de trabajo con estrategias de lectura que puede servir de modelo para cualquier actividad de lectura que se plantee hoy en día. Por otro lado, como el objetivo final del trabajo de lectura en el aula es conseguir que nuestro alumnado además de competente sea crítico y autónomo, se presenta también aquí la teoría de la lectura crítica y se analiza el papel de la autorregulación en el área de inglés como lengua extranjera. Además, y dado que la idea central de esta tesis es la utilización de medios digitales en el aula, se hace un recorrido por cuáles serían las posibles estrategias digitales de lectura que trabajar con el alumnado del siglo XXI. El marco aquí presentado ha servido de referencia para el diseño de las propuestas de intervención en el aula que forman parte de la parte empírica de esta tesis doctoral, en las que se incluyen actividades para realizar en cada una de las fases de la lectura.

6.2 Definición de estrategia de lectura

En las definiciones de estrategias de lectura que recogemos a continuación vemos que están presentes los conceptos de intencionalidad y consciencia. Se puede afirmar que estos conceptos constituyen un eje fundamental en los procesos de lectura a trabajar con el alumnado

si queremos desarrollar los procesos de autorregulación que los llevarán a ser lectores estratégicos y, por lo tanto, autónomos.

Así tenemos a Barnett (1988) quien define las estrategias de lectura como las operaciones mentales que se desencadenan cuando los lectores se aproximan a un texto de forma efectiva y dan sentido a lo que leen (Barnett, 1988, citado en Brantmeier, 2002). Por su parte, Urquhart & Weir (1998) distinguen entre habilidad de lectura y estrategia de lectura (véase Sección 2.3.1.) y definen estas últimas como las formas de solucionar las dificultades encontradas durante la lectura. Señalan también que en esta definición se debería incluir la referencia al hecho de que la respuesta debe ser consciente. Cohen (1998) señala que “el elemento de consciencia es lo que distingue a las estrategias de aquellos procesos que no son estratégicos” (Cohen, 1998, citado en Urquhart & Weir 1998, p. 95). Afflerbach et al. (2008) también distinguen entre habilidades y estrategias de lectura y afirman que las estrategias de lectura son los intentos intencionados del lector de descodificar el texto, entender las palabras y construir significados. Para estos autores es importante que los términos habilidad y estrategia se usen para distinguir procesos automáticos de procesos deliberadamente controlados. Finalmente, como había quedado recogido en el apartado 2.3.1., para Grabe & Stoller (2011, 2020) las estrategias de lectura son habilidades de lectura bajo el control consciente del lector.

Una vez presentada la definición de estrategias de lectura se describe una posible forma de secuenciar las actividades de lectura en tres fases, que ha sido tomada en cuenta a la hora de realizar el diseño de las propuestas didácticas planteadas en estudio empírico de esta tesis doctoral.

6.3 Descripción del enfoque de la lectura en tres fases

Este enfoque establece que en el proceso lector se pueden establecer las siguientes tres fases: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura (Williams, 1987; Saricoban, 2002; Yiğiter et al., 2005) y hace una clasificación de las estrategias de lectura a trabajar en cada una de las fases junto con una serie de recomendaciones para el profesorado.

Williams (1987) ofrece un resumen de los objetivos de cada fase y una serie de indicaciones de cómo el profesorado puede ayudar a sus estudiantes a conseguir estos objetivos. La *fase de pre-lectura* intenta (i) introducir y despertar interés en el tema; (ii) motivar a los estudiantes aportándoles razones para leer o ayudándoles a especificar sus propias razones; (iii) aportar cuando resulte necesario alguna preparación sobre el lenguaje del texto. En esta fase lo que se intenta hacer es activar los esquemas existentes (véase Sección 2.7.) y de este modo, aumentar el interés para la fase siguiente. La fase de *durante la lectura* se dirige directamente al texto y su principal objetivo es capacitar al lector para extraer la información relevante de este. Para Williams (1987) los objetivos de la fase de *después de la lectura* son consolidar o reflexionar sobre lo que se ha leído y relacionar el texto con el propio conocimiento del aprendiz o con sus opiniones.

Saricoban (2002) desarrolla aún más estas ideas y plantea un estudio para determinar las diferencias en las estrategias que los lectores buenos y los lectores no tan buenos utilizan en cada una de las fases de enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera. Para la realización de la investigación adopta el Inventario de Estrategias de Lectura de Varapassad (1997) que se recoge en la Tabla 4.

Tabla 4

Clasificación de las estrategias de lectura de Saricoban (2002)

Fases	Estrategias de lectura
Antes de la lectura	<p>Predicción / inferencia: hablar sobre el título y / o comentar sobre las ilustraciones si las hubiera.</p> <p>Enseñanza de vocabulario nuevo.</p> <p>Establecimiento del escenario.</p>
Durante la lectura	<p>Anotación: estrategias de subrayar, hacer preguntas y organizar la información para entender el texto.</p> <p>Análisis: analizar los argumentos en el texto, los personajes, el contexto, el uso de palabras mentales y otros aspectos del uso de la lengua.</p>
Después de la lectura	Resumen evaluación, síntesis, crítica y reflexión.

Nota. Adaptado de Saricoban (2002, pp. 4-6)

En la misma línea, Yiğiter et al. (2005), completan las conclusiones anteriores en un estudio que replica el llevado a cabo por Saricoban (2002) pero que se realiza con estudiantes de inglés de un nivel más avanzado.

Las estrategias de lectura con las que se trabaja en este estudio son las que se recogen en la Tabla 5.

Tabla 5*Estrategias de lectura de acuerdo con Yiğiter et al. (2005)*

Fases	Estrategias de lectura
Antes de la lectura	<p>Activar el conocimiento de los estudiantes de la materia.</p> <p>Facilitar cualquier preparación de la lengua que pueda necesitarse para enfrentarse al fragmento.</p> <p>Motivar a los aprendices a que quieran leer el texto.</p> <p>Promover la implicación e interés de los estudiantes ofreciéndoles los medios para prever y anticipar el texto.</p> <p>Comentar los apoyos visuales.</p> <p>Establecer el escenario.</p> <p>Hablar sobre el título.</p>
Durante la lectura	<p>Ayudar a entender el propósito y la intención del escritor; la estructura del texto y la organización lógica en el fragmento de lectura.</p> <p>Clarificar y comprender el contenido del texto; ayudar a los estudiantes a utilizar la inferencia y el juicio.</p> <p>Ayudar a los estudiantes a descubrir las diferencias interculturales.</p> <p>Examinar la información general.</p> <p>Buscar información específica.</p> <p>Encontrar las respuestas a cuestiones dadas al principio del texto (preguntas de antes de la lectura).</p>
Después de la lectura	<p>Establecer conexiones.</p> <p>Hacer extensiva la experiencia de lectura.</p> <p>Llevar a los estudiantes a un análisis más profundo del texto:</p> <p>Subrayar.</p> <p>Explicar a grandes rasgos o hacer un esbozo del texto.</p> <p>Utilizar los juegos de clase; utilizar las palabras clave o las estructuras en una situación de escritura controlada (resumen).</p> <p>Responder a algunas de las preguntas de comprensión.</p>

Nota. Adaptado de Yiğiter et al. (2005, pp. 125-126)

6.4 Teoría y clasificación de las estrategias de lectura crítica

En este subapartado se describen la teoría y las estrategias de lectura crítica que autores como Thistlewaite (1990) definen así:

En la lectura crítica, los lectores evalúan lo que han leído y toman una decisión. Esta decisión puede ser aceptar lo que el escritor ha dicho, estar en desacuerdo con ello o darse cuenta de que se necesita información adicional antes de poder hacer un juicio fundamentado. (Thistlewaite, 1990, citado en Varaprasad, 1997, Sección “Definition of Critical Reading”, párr. 1)

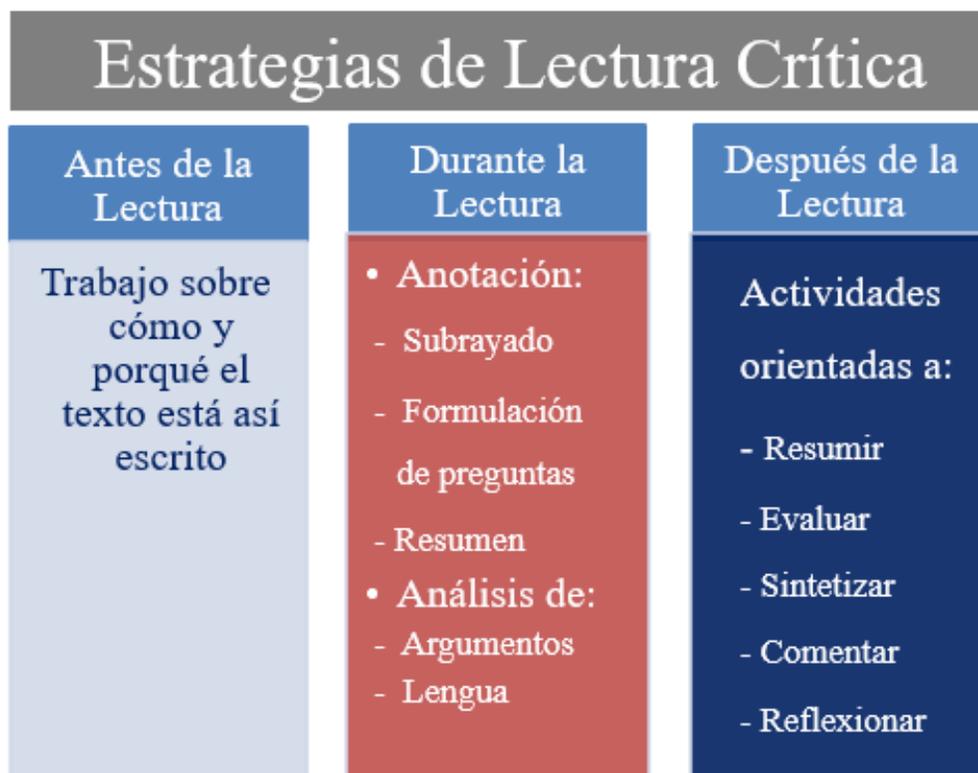
Para Varaprasad (1997) la lectura crítica implica que los estudiantes no acepten a ciegas los enunciados “obvios” en un texto y que vayan más allá, adoptando un punto de vista asertivo con respecto a los supuestos del texto.

La autora indica que se pueden asignar diferentes tareas para el desarrollo de la lectura crítica en el contexto de las tres fases del proceso lector y explica que las actividades de lectura crítica van más allá que las actividades de lectura convencionales.

Las estrategias planteadas por la autora y que posteriormente describimos son las aparecen en la Figura 7.

Figura 7

Clasificación de las estrategias de la lectura crítica de Varapassad (1997)



Nota. Adaptado de Varapassad (1997). Figura de elaboración propia.

En el enfoque de lectura crítica propuesto por la autora, en la fase de *antes de la lectura* se pide al alumnado que considere aspectos como la razón por la que el escritor está escribiendo sobre el tema, o las diferentes formas de escribir un texto particular. De esta forma los estudiantes desarrollan estrategias para interpretar y resolver problemas, lo cual resulta importantísimo para la lectura crítica. Un aspecto que el profesorado necesita tener en cuenta es que los textos no pueden entenderse de forma independiente puesto que se producen siempre en contextos sociales, culturales y de otros tipos.

Varaprasad (1997) explica que en la fase de durante la lectura se puede pedir a los estudiantes que lean y reaccionen al contenido y la lengua en un texto mediante dos estrategias: *la anotación y el análisis*. La *anotación* puede realizarse de tres formas distintas como son el subrayado, la formulación de preguntas y el resumen. El *análisis*, que incluye el análisis de los argumentos o grupos de oraciones relacionadas entre sí y el análisis de la lengua, que consiste en la búsqueda en el texto de patrones o repeticiones de cualquier tipo- formas de caracterizar personas o acontecimientos; lenguaje figurativo para reflejar actitudes o sentimientos del escritor, etc.

Para la autora, las estrategias a utilizar en la *fase de después de la lectura* consisten en ampliar la comprensión obtenida de los textos en las fases anteriores. Para la autora el resumen y la síntesis pueden ser una forma excelente de aprender de lo leído, y más importante, de recordar lo que se lee. Y lo mismo las demás estrategias, como la evaluación, el comentario o la reflexión personal sobre el texto.

Para Varapassad (1997) todas las estrategias descritas ayudarán a los estudiantes a consolidar la comprensión crítica y la interpretación que han derivado de su interacción con los textos.

El enfoque de la lectura crítica aquí planteado está directamente relacionado con las estrategias digitales de lectura que se abordarán en el subapartado siguiente, en las que el alumnado tendrá que aplicar una serie de técnicas y estrategias para llegar a tener una comprensión crítica de los textos y que le ayudará a desarrollar los elementos de autonomía y autorregulación inherentes a las nuevas formas de lectura.

6.5 Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje de la lectura

En relación con el concepto de autonomía en el desarrollo de la competencia lectora del alumnado, Izquierdo Castillo & Jiménez Bonilla (2014) realizan un proyecto de investigación-acción con el fin de determinar el impacto de tres estrategias de lectura en inglés: identificar información específica, entender la idea principal y hacer predicciones, en la promoción de la autonomía y la comprensión lectora.

Los resultados de la investigación evidencian que los estudiantes que se forman en la utilización de estas estrategias adquieren algunos rasgos de autonomía, tales como tomar decisiones para aprender y hacer las tareas que se les asigna, ser más conscientes de su proceso de lectura y estar más motivados para el aprendizaje. Así mismo, la capacitación referente a las estrategias de lectura les permite mejorar su comprensión lectora.

Izquierdo Castillo & Jiménez Bonilla (2014) señalan que las anteriores conclusiones llevan a la identificación de varios aspectos que los profesores deberían tener en cuenta cuando enseñan estrategias de lectura a los estudiantes de inglés como lengua extranjera. En primer lugar, mediante la aplicación de las estrategias de lectura de escanear, hojear y hacer predicciones, los estudiantes no solamente pueden mejorar su comprensión lectora sino también desarrollar características de la autonomía tales como habilidades metacognitivas, conocimiento lector, motivación y capacidad para la toma de decisiones. En segundo lugar, las estrategias de lectura deberían ser enseñadas explícitamente para que los estudiantes las comprendan y pongan en práctica en otros contextos. Finalmente, los autores animan a implementar las fases de la lectura propuestas por Williams (1996) para la lectura efectiva - fase de pre-lectura, fase de durante la lectura y fase de post-lectura -, puesto que estas fases son útiles para escalonar el proceso de lectura de forma secuencial y efectiva.

En relación con el tema de la autorregulación tenemos que, de acuerdo con Wijaya (2022), para desarrollar el aprendizaje a lo largo de toda la vida los estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL) deberían estar formados para activar al máximo sus potenciales para la autorregulación. Al convertirse en alumnos más autorregulados, serán más capaces de controlar sus entornos de aprendizaje, sus recursos, sus estrategias y su tiempo para alcanzar los resultados de aprendizaje deseados.

El autor lleva a cabo un estudio cualitativo orientado a desvelar el papel de la autorregulación en los contextos de aprendizaje de inglés como lengua extranjera y llega a la conclusión de que la autorregulación se puede lograr mediante la promoción de actividades de aprendizaje más centradas en el alumno, en las que se incremente su independencia para el aprendizaje.

Otro comportamiento de aprendizaje que el autor señala como plausible es que los estudiantes de EFL que desarrollan un nivel más alto de autorregulación gradualmente se transforman en tomadores de decisiones más estratégicos.

Wijaya (2022) señala tres principales estrategias específicas de autorregulación del aprendizaje que afectan en gran medida al éxito de los estudiantes de EFL en la obtención de resultados y logros de aprendizaje de la lengua, como son la planificación cuidadosa de los objetivos de aprendizaje, el seguimiento en profundidad y la evaluación continua.

Para el autor, además, debe tenerse en cuenta que la autorregulación no es una construcción psicológica estática o innata, sino que se refiere a un funcionamiento psicológico dinámico para ayudar a los estudiantes de inglés como lengua extranjera a asumir controles más fuertes sobre su comportamiento, esfuerzos y estrategias de aprendizaje específicos para alcanzar plenamente los objetivos de aprendizaje previstos (Wijaya, 2022).

Todas estas estrategias tendrán que necesariamente que aplicarse a lectura de textos digitales como podrá verse en la siguiente sección.

6.6 Estrategias de lectura digitales

En este punto partimos de la idea que defiende la International Reading Association (2009) de que para estar alfabetizado por completo en el mundo de hoy, los estudiantes deben ser competentes en las nuevas alfabetizaciones de las tecnologías del siglo XXI (IRA & Association, 2009).

Y también de que:

Debemos ayudar a los estudiantes a convertirse en consumidores críticos y creadores de información fidedignos en estos nuevos contextos en línea (Alvermann, 2008; Fabos, 2004; Stevens & Bean, 2007, citados en IRA & Association, 2009, párr. 13) brindándoles instrucción sobre cómo evaluar críticamente la relevancia, precisión, confiabilidad y perspectiva de información creada para una variedad de propósitos y audiencias. (IRA & Association, 2009, párr. 13)

Por otro lado, en su explicación de cómo sucede la lectura, Brun-Mercer (2019) indica que la lectura, ya sea impresa o digital, requiere una serie de habilidades complejas para trabajar de forma eficiente y automatizada. Y que el lector experto utiliza continuamente habilidades “bottom-up” o ascendentes y “top-down” o descendentes a lo largo de la lectura de un texto (Grabe, 2009, citado en Brun-Mercer, 2019, p. 2). Por otro lado, las habilidades ascendentes ayudan al lector a reconocer palabras en función del conocimiento de la ortografía, el sonido, la estructura de las oraciones y el significado (Nassaji, 2014, en Brun-Mercer, 2019, p. 2).

La autora da una serie de pistas respecto a las estrategias digitales de lectura, como por ejemplo que la formación y la práctica de las estrategias ayudan a los alumnos a superar los

desafíos de leer en línea y a convertirse en lectores alfabetizados digitalmente, capaces de leer con suficiente precisión, fluidez y facilidad. También que las actividades de formación en estrategias deben ser escalonadas, con la orientación del profesor al principio, pero dando gradualmente a los estudiantes una mayor autonomía.

Para Brun-Mercer (2019), el objetivo final es que los estudiantes puedan elegir qué estrategias les serán útiles para cualquier tarea de lectura en línea e implementar las estrategias de manera efectiva y presenta tres estrategias generales basadas en la investigación: (1) centrarse en el propósito, (2) determinar la credibilidad y (3) consolidar la información, y varias estrategias específicas que resumimos a continuación, ya que sirven de orientación para enfrentarse a cualquier texto digital.

- Estrategia 1. Centrarse en el propósito de la lectura.

(1) identificar claramente el propósito de la lectura (tema y términos de búsqueda); (2) tener en cuenta ese propósito al evaluar la utilidad del sitio web o texto; y (3) permanecer concentrado en leer un texto cada vez, evitando las distracciones de otros posibles textos, enlaces y anuncios no relacionados con el propósito de la lectura.

- Estrategia 2: Determinar la credibilidad.

Los lectores en línea exitosos evalúan la confiabilidad de los sitios web y citan solo fuentes confiables (Dobler & Eagleton, 2015, citados en Brun-Mercer, 2019, p. 7). Por otro lado, los estudiantes a menudo requieren orientación para distinguir entre hechos y opiniones y para determinar la confiabilidad de una fuente (Brun-Mercer, 2019).

- Estrategia 3: Consolidar la información y realizar un seguimiento de las fuentes

La lectura en línea no es lineal. Los lectores en línea, a diferencia de los lectores impresos, no siguen un camino predeterminado establecido por el autor de un solo texto. En

cambio, eligen sus propios caminos, decidiendo por sí mismos qué enlaces seguir y si regresar al texto original. Como resultado, los lectores en línea deben sintetizar y organizar continuamente la información si esperan crear un mensaje lógico y coherente (Brun-Mercer, 2019).

Sobre estas ideas se volverá a incidir en el apartado relacionado con la lectura en la era digital al hablar del hipertexto, que es una de las modalidades de texto incluidas en las propuestas de lectura trabajadas dentro del estudio empírico.

6.7 Conclusión

La forma de aplicar las estrategias y estilos de aprendizaje a la realización de actividades de lectura da lugar a unas estrategias de lectura cuyo recorrido teórico se ha realizado en este apartado. Estas estrategias de lectura resultan de singular importancia a la hora de plantear la actividad diaria en el aula, en general, y la realización del estudio empírico, en particular, donde nos planteamos que con la llegada de los medios digitales al aula estas estrategias de lectura se tendrán necesariamente que ampliar y transformar. Como se ha podido ver a lo largo de esta sección, todos los planteamientos recogidos están relacionados con la formación y aplicación por el alumnado de unas estrategias de lectura que los lleven a ser lectores críticos, autónomos y autorregulados, tanto cuando se enfrenten a textos escritos como a textos digitales.

7. Estilos de lectura

7.1 Introducción

Una vez abordados los contenidos relacionados con las estrategias y estilos de aprendizaje tanto en general como en segunda lengua o en lengua extranjera y las estrategias de lectura, corresponde ahora hablar de los estilos de lectura, uno de los temas de esta tesis doctoral. En este apartado se retoman varios de los conceptos desarrollados anteriormente en relación con los procesos de percepción y de procesamiento de la información de los textos escritos y se perfilan las dimensiones de los estilos de lectura con los que se va a trabajar en la evaluación inicial del alumnado participante en el estudio empírico. El objetivo es poder identificarlos en el grupo de alumnado y llegar a tener así una visión general de estos antes de realizar las propuestas de intervención en el aula. Para realizar el análisis inicial de los estilos de lectura del alumnado, además de las estrategias de observación en el aula que se apliquen, se necesita contar con una herramienta de evaluación que permita tener un mapa de estilos de lectura del grupo de alumnado con el que se va a trabajar. Para aprender a elaborar o adaptar esta herramienta de trabajo se estudia y se describe el Inventario de Estilos de Lectura de Carbo (1987), que servirá de referencia para el diseño de nuestra propia herramienta: “Cuestionario de Estilos de Lectura del Alumnado”. Además, se hace un recorrido por el Programa de Lectura de Carbo y el Modelo de Estilos de Lectura, desde el origen del concepto, en 1974, hasta las últimas recomendaciones para la aplicación del programa publicadas en 2010, ya que muchas de las ideas aquí presentadas se pueden extrapolar, en general, a la enseñanza de la lectura en la clase de inglés como lengua extranjera, y, en particular, al diseño de las propuestas de intervención en el aula realizadas en la parte empírica de este trabajo.

7.2 Definición, dimensiones y características de los estilos de lectura

En lo que se refiere a la definición del término estilos de lectura y a sus dimensiones empezaremos por citar a Amer & Khouzam (1993) quienes recogen la definición ofrecida por Schmeck (1989) para describir la diferencia entre estrategias de lectura y estilos de lectura. Así, explican que las estrategias, en lectura, consisten en los procesos de toma de decisiones que llevan a una persona a desarrollar sus habilidades de lectura. El uso habitual de una clase de estrategias similar se denomina “estilo de lectura” (Schmeck, 1989, citado en Amer & Khouzam, 1993).

Los autores ejemplifican esta idea y describen dos tipos de estilos de lectura, el estilo "global" y el estilo "analítico". Para ello, argumentan que, por ejemplo, la utilización habitual de estrategias de reconocimiento de palabras como por ejemplo saltarse la palabra, adivinarla o preguntarla a otra persona puede indicar un estilo de lectura “global”. Por el contrario, la utilización habitual de estrategias como buscar la palabra en un diccionario o emplear el contexto para determinar el significado de las palabras desconocidas puede indicar un estilo de lectura “analítico”. En definitiva, para Amer & Khouzam (1993), cada estilo de lectura, global o analítico implica una forma diferente de enfocar la tarea de lectura; en el estilo global las estrategias se emplean de forma más intuitiva; el acercamiento a las tareas en el estilo analítico tiene un carácter más bien lógico.

A su vez, los autores señalan que es Kirby (1988) quien identifica tres estilos de lectura diferentes: analítico, global y sintético y explica las características de cada uno de estos estilos de lectura poniéndolos en relación con las diferentes formas de procesamiento de la información de los textos escritos. Así, para este autor, los *lectores analíticos* adoptan una aproximación a la lectura “bottom-up” o basada en el texto, en la que el foco está en la identificación de las

palabras más que en la extracción de significado. Este estilo se caracteriza por las estrategias que orientan al lector a los detalles del texto. Los *lectores globales*, por el contrario, adoptan una aproximación “top-down” o guiada por los conceptos. Este estilo utiliza estrategias para evitar tratar con los detalles de las palabras o de las ideas. Las estrategias empleadas en este estilo se apoyan en el conocimiento previo y también en alguna parte de la información presentada en la tarea de lectura. Kirby (1988) habla de un tercer tipo de estilo de lectura, el de los lectores sintéticos, quienes adoptan un enfoque interactivo de la lectura en la que integran los aspectos más apropiados de los dos estilos anteriores (Kirby, 1988, citado en Amer & Khouzam, 1993).

Respecto a esta clasificación de estilos de lectura, Amer & Khouzam (1993) enfatizan la idea de Kirby (1988) de que tanto el estilo global como el analítico no son efectivos si cada estilo se emplea de forma única por el individuo y que ambos estilos son componentes parciales del estilo sintético (Kirby, 1988, en Amer & Khouzam, 1993).

Otra definición que nos interesa recoger aquí es la que ofrece en 1995 el National Reading Styles Institute¹⁰, institución para la que el concepto de "Estilos de lectura" procede de la aplicación de la teoría de los estilos de aprendizaje a la enseñanza de la lectura. Los estilos de lectura se refieren a cómo la habilidad para leer se ve afectada por el estilo particular de procesamiento de información de una persona, sus preferencias emocionales, sociológicas y físicas y el entorno de lectura (National Reading Styles Institute, Syosset, 1995).

Otro autor que nos sirve de referencia para hacer una aproximación teórica a las dimensiones de los estilos de lectura es El-Koumy (2009), quien aborda este concepto dentro de

¹⁰ El National Reading Styles Institute es una organización educativa basada en la investigación dedicada a la mejora de la alfabetización, fundada por la Dra. Carbo. Localizada en Syosset (Nueva York), combina un programa de lectura dramáticamente efectivo con una red de asesores y formadores que se encuentran en todo Estados Unidos. <https://www.nrsi.com/aboutus.php>

un marco teórico con dos ejes fundamentales: la Teoría de la Lateralización del Cerebro de Sperry (1974) y otro eje es la Teoría Social-Cognitiva de Bandura (1986, 1991, 1997, 1999, 2001) y que resumimos aquí brevemente, ya que nos pueden ayudar a entender cómo procesa la información nuestro alumnado.

La Teoría de Lateralización del Cerebro, desarrollada por el ganador del Premio Nobel Roger Sperry (1984) sostiene que a medida que el cerebro humano madura, ciertas funciones se lateralizan en el hemisferio izquierdo y otras determinadas funciones se lateralizan en el hemisferio derecho y cada hemisferio se especializa para desarrollar sus funciones casi independientemente uno del otro. Esta hemisfericidad - especialización de hemisferios - se basa en la forma en que la información es procesada por cada uno de ellos. Así tenemos que, el hemisferio izquierdo, en términos generales, se especializa en funciones lógicas, analíticas y objetivas, tratando con los detalles y las características, mientras que el hemisferio derecho se especializa en funciones intuitivas, sintéticas y subjetivas y tiende a procesar la información de forma holística, tratando con los colores y las formas. Además, El-Koumy (2009) explica que el aprendiz con un cerebro orientado predominantemente a la parte izquierda procesa partes de la información (como letras, morfemas, palabras, frases, señales gramaticales y marcadores del discurso) para comprender un texto completo. Por el contrario, el aprendiz con un cerebro orientado predominantemente a la parte derecha procesa el texto completo antes de que se finalice el examen de las partes e incluso cuando falten algunas partes o sean imprecisas.

En lo que se refiere a la Teoría Social-Cognitiva de Bandura (1986, 1991, 1997, 1999, 2001), el autor señala que el comportamiento observado, los factores personales (como los estilos cognitivos) y los factores ambientales (por ejemplo, los compañeros) desempeñan un papel constante en el desarrollo y la modificación del comportamiento, lo que a su vez crea

cambios en el entorno y en los factores personales (Bandura, 1986, 1991, 1997, 1999, 2001, citado en El-Koumy, 2009).

7.3 Enfoque estilos de lectura de Carbo y desarrollo entre 1974 y 2010

En 1974 Carbo comienza a aplicar una serie de técnicas de enseñanza de lectura que resultan pioneras en aquel momento y que utilizan las fortalezas naturales de los estudiantes para ayudarles a aprender a leer rápidamente y con los que experimentan grandes mejoras. La idea fundamental en que se basan estas técnicas es que tener en cuenta el estilo de lectura del estudiante mejora su motivación, minimiza el posible fracaso y acelera el progreso.

A lo largo de este subapartado se explica, en orden cronológico el desarrollo del Modelo de Estilos de Lectura de Marie Carbo, del que se nutre la parte del trabajo de evaluación inicial de estudio empírico en la que se intentará determinar y tener una visión general de cuáles son los estilos de lectura del alumnado participante en la investigación.

De acuerdo con Carbo (1983) la investigación indica que el éxito del estudiante está afectado por cinco estímulos de estilos de aprendizaje: ambientales, emocionales, sociológicos, físicos y psicológicos, tal como se había propuesto en el Modelo de Dunn & Dunn (1979) (véase Sección 4.3.).

La herramienta de evaluación elaborada por la autora, el Reading Style Inventory (RSI) de Carbo, se crea para diagnosticar los estilos de aprendizaje de los jóvenes específicamente para la lectura. En el inventario se mantienen los 18 elementos del estilo de lectura del modelo, organizados también en torno a los mencionados cinco tipos de estímulos.

En un momento posterior, Carbo (1996) afirma que los estudiantes muestran grandes mejoras en la lectura cuando los profesores utilizan una serie de estrategias en los que se basa su programa de estilos de lectura como son las siguientes:

- Identificar las fortalezas de los estudiantes.
- Hacer coincidir los métodos de lectura, materiales y estrategias con esas fortalezas.
- Ofrecer suficientes ejemplos y demostraciones de los métodos de lectura.
- Utilizar materiales de lectura bien escritos y de mucho interés.
- Animar a los estudiantes a leer y aprender en entornos confortables, relajantes, en una variedad de escenarios individualizados y grupales (párr. 7).

Para Carbo (1996) nuestros estilos de lectura individuales nos predisponen a aprender más fácilmente utilizando una determinada técnica de lectura. En este momento la autora hace un análisis de las principales características y preferencias de las personas según su estilo de lectura y ofrece unas orientaciones para acomodar a estos estilos las prácticas de lectura, teniendo en cuenta fundamentalmente las diferencias perceptuales: visual, auditivo, táctil, kinestésico y de procesamiento de la información: global y analítico, tal como se recoge en la Figura 8.

Figura 8

Acomodando los estilos de lectura

Accommodating Reading Styles

<p>Visual</p> 	<p>Students with Perceptual Strengths Can Easily:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Recall what they see ■ Follow written or drawn instructions ■ Learn by observing people, objects, pictures, etc. 	<p>Enjoy/Learn Best By:</p> <p>Using computer graphics; performing visual puzzles; looking at or designing maps, charts, graphs, diagrams, cartoons, posters, bulletin boards</p>	<p>Learn to Read Best:</p> <p>With sight methods, dissimilar words, silent reading, words accompanied by pictures or slides, stories in filmstrips or videos</p>
<p>Auditory</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Recall what they hear ■ Follow spoken instructions ■ Learn by listening and speaking 	<p>Talking, interviewing, debating, participating on a panel, asking and answering questions, memorizing, making oral reports</p>	<p>With phonics, choral reading, by listening to stories and recordings of books, discussing stories, reading orally</p>
<p>Tactile</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Recall what they touch ■ Follow instructions they write or touch ■ Learn by touching or manipulating objects 	<p>Doodling, sketching, playing board games, building models, constructing dioramas and relief maps, setting up experiments, writing, tracing</p>	<p>With writing/tracing methods, such as Fernald, language experience. By playing games or reading instructions, then making something</p>
<p>Kinesthetic</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Recall what they experience ■ Follow instructions that they perform or rehearse ■ Learn when engaged in physical activity 	<p>Playing floor games, assembling and/or disassembling objects, building models, participating in fairs, setting up experiments, acting, role playing, hopping, running, scavenger hunts</p>	<p>By pantomiming; acting in plays; riding a stationary bike while listening to a book; recording and reading, reading instructions and then building/doing something</p>
<p>Global</p> 	<p>Tendencies</p> <p>Often:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Make decisions based on emotions and intuition ■ Are spontaneous, random ■ Focus on creativity and inventiveness ■ Care less about a tidy environment 	<p>Enjoy/Learn Best With:</p> <p>Information presented in an interesting or humorous story, with examples, interesting materials, group work and activities</p>	<p>Learn to Read Best:</p> <p>With holistic reading methods, such as recorded books, story writing, choral reading, with books, computer software, audiovisual materials, projects and games</p>
<p>Analytic</p> 	<p>Often:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Make decisions based on logic or common sense ■ Plan and organize well ■ Focus on details and facts ■ Like a tidy environment 	<p>Information presented in sequential steps, with rules and examples, structured materials, teacher-directed lessons, clear goals and requirements</p>	<p>With auditory phonics, programmed materials, puzzles, some worksheets—reinforced by strategies appropriate for global learners</p>

Copyright ©1995 by Marie Carbo

Nota. Tomado de Carbo (1996)

La descripción detallada que aquí ofrece la autora, junto el Inventario de Estilos de Lectura, creado por la autora y revisado por ella misma en 1987, sirven de punto de partida para la elaboración de la herramienta de evaluación inicial de los estilos de lectura del alumnado participante en la parte empírica de esta tesis doctoral: “Cuestionario Estilos de Lectura”.

En un momento posterior, Carbo (2009) explica que la instrucción de lectura debería utilizar las fortalezas y preferencias de estilo de lectura de los estudiantes. La autora hace la reflexión de que durante más de un siglo se ha estado buscando la mejor forma de enseñar a leer, pasándose de enfoques globales a otros analíticos a modo de “péndulo” y plantea que es importante entender ambos modelos y los describe explicando cómo cada uno de ellos responde a las tendencias descritas en su Inventario de Estilos de Lectura.

En este sentido, Carbo (2009) pone en relación el modelo analítico de lectura con los estilos auditivo y analítico y el modelo global de lectura con los estilos visual y global, tal como se detalla a continuación:

- El Modelo Analítico. Este modelo lectura va de las partes al todo y se desarrolla en varias fases. La fase 1, requiere el dominio de los sonidos de las letras aislados. En la fase 2, los estudiantes practican los sonidos de las letras leyendo palabras que contienen los sonidos aprendidos. A continuación, leen texto conectado o historias. Este enfoque necesita un conocimiento de los sonidos, así como una habilidad crítica para todos los aprendices.
- El Modelo Global. El modelo global de enseñanza de la lectura va del todo a las partes, en gran medida de la misma forma que se enseña la lengua. En la fase 1, se lee en voz alta a los estudiantes grandes cantidades de texto conectado o historia repetidas veces. Después de que los estudiantes pueden leer con cierta independencia, pasan a la fase 2 y practican palabras y frases de las historias de forma aislada. En la fase 3, se enseñan algunos “phonics” a menudo

animando a los niños a “descubrir” similitudes en palabras que han encontrado en sus lecturas o escritos. Los jóvenes a los que va bien este modelo tienden a tener estilos de lectura fuertemente globales y visuales (p. 375).

La Figura 9 representa el paso de las partes al todo y del todo a las partes en cada uno de los Modelos de Lectura propuesto por la autora y que acabamos de describir.

Figura 9

Representación de los modelos de lectura de Carbo (2009)



Nota. Tomado de Carbo (2009, p. 375). Figura de elaboración propia

En Carbo (2010) se describen las implicaciones didácticas que constituyen la clave de su enfoque, entre las que destacamos la primera de ellas, que es la de hacer coincidir los estilos de lectura de los estudiantes. La autora explica esta idea e indica que cada persona tiene un estilo de aprendizaje especial para la lectura y que resulta necesario averiguar qué tipo de condiciones permiten aprovechar el estilo de lectura natural de un estudiante.

7.4 Conclusión

El conjunto de ideas planteadas durante el desarrollo de este apartado ha servido de inspiración para el desarrollo de la parte empírica de esta tesis doctoral.

Entendemos que, de cara a la lectura en medios digitales que incluye diferentes tipos de textos y combina varios tipos de formatos, los estilos de lectura que el alumnado necesitará desarrollar serán preferentemente los estilos visual y global.

8. La Lectura en la era digital

8.1 Introducción

La lectura de textos en medios digitales y en internet supone la utilización de un medio muy diferente del texto escrito tradicional, donde toda la información se organiza de forma lineal y secuenciada. Además, cuando nos enfrentamos a la lectura de un texto en internet podemos tener que procesar e interpretar una serie de códigos de comunicación además del lenguaje escrito, como por ejemplo imágenes, videos, archivos de sonido, etc., e integrar todos estos elementos para construir el significado del texto. La complejidad de los textos en internet es una de las características que se desprende de la aproximación a la lectura en la era digital que se realiza a lo largo de este apartado, en el que también se abordan toda una serie de cuestiones relacionadas con este tipo de lectura, eje fundamental de esta tesis doctoral.

En primer lugar, se presenta el concepto de “nativo digital”, acuñado en 2001 y se argumenta sobre su evolución en los primeros años del siglo XXI a los conceptos de “alfabeto digital” y “erudito digital”. Además, se reflexiona sobre el esfuerzo que supone para el profesorado “hablar” los nuevos lenguajes con los que el alumnado ha crecido e incorporarlos a su práctica docente mediante la utilización de las “nuevas tecnologías” en las propuestas de trabajo para el aula. Seguidamente se revisa la retórica de los textos en internet, en concreto de lo que se conoce como “hipertexto”. Posteriormente se analizan los cambios que se pueden observar en la conducta de lectura debido a la proliferación de soportes de lectura en diferentes pantallas, que ya forman parte de la vida cotidiana.

Todas las ideas aquí recogidas resultan de capital importancia para esta tesis doctoral ya que han servido tanto de punto de partida para el planteamiento y diseño de la investigación llevada a cabo como para contextualizar el marco de realización general del trabajo.

8.2 Concepto de nativos digitales y reflejo en la normativa LOMCE

De acuerdo con Prensky (2001) los estudiantes de hoy en día representan la primera generación que ha crecido con una tecnología digital. Han pasado toda su vida rodeados y utilizando ordenadores, videojuegos, reproductores de música digitales, videocámaras, teléfonos móviles y demás herramientas de la era digital. Los juegos de ordenador, el email, Internet, los teléfonos móviles y la mensajería instantánea son partes integrales de sus vidas. Este autor denomina a los estudiantes de hoy “nativos digitales” y explica que nuestros estudiantes son todos “hablantes nativos” del lenguaje digital de los ordenadores, los videojuegos e internet.

Algunos rasgos que, de acuerdo con el autor, describen a las personas “nativas digitales” y que entendemos definen perfectamente el alumnado de nuestras aulas, son los siguientes:

- Están acostumbrados a recibir la información muy rápido.
- Les gusta el procesamiento en paralelo y la multitarea.
- Prefieren los gráficos antes que el texto.
- Prefieren el acceso aleatorio a la información (como el hipertexto).
- Funcionan mejor cuando están conectados en red.
- Mejoran con la gratificación inmediata y con las recompensas frecuentes.
- Prefieren los juegos al trabajo “serio”.

Para Prensky (2001) aquellas personas que no han nacido en el mundo digital, pero que en algún momento posterior de sus vidas han adoptado muchos o la mayor parte de los aspectos de la nueva tecnología, son y siempre serán en comparación con los primeros “inmigrantes digitales”. A partir de esta idea el autor explica que el mayor problema al que se enfrenta la educación es que nuestros “instructores inmigrantes digitales”, que hablan un lenguaje no

actualizado (el de la era pre-digital), están luchando para enseñar a una población que habla un lenguaje totalmente nuevo.

Prensky (2001) hace una reflexión muy interesante sobre cómo que habría que hacer para superar este desajuste y explica que para conseguirlo sería necesario reconsiderar tanto la metodología como el contenido.

Respecto a la metodología, su reflexión es que los profesores tienen que aprender a comunicarse en el lenguaje y en el estilo de sus estudiantes. Esto significa ir más rápido, menos paso a paso, más en paralelo, con más acceso aleatorio, entre otras cosas.

En lo que se refiere al contenido distingue dos tipos: contenido “legado” y contenido “futuro”. El contenido “legado” se refiere a la lectura, escritura, aritmética, pensamiento lógico, comprensión de los escritos e ideas del pasado, etc., es decir, todo nuestro currículum “tradicional”. El contenido “futuro” es, en gran medida digital y tecnológico. Si bien comprende software, hardware, robótica, nanotecnología, etc., también incluye la ética, la política, la sociología, las lenguas y otros elementos que las acompañan. Como educadores, debemos pensar en cómo enseñar el contenido “legado” y el contenido “futuro” en el lenguaje de los nativos digitales. Por otro lado, si los educadores inmigrantes digitales realmente quieren llegar a los nativos digitales, es decir, a todos sus estudiantes, tendrán que hacer cambios para poder adaptarse (Prensky, 2001).

Lluna & Pedreira (2017) desmitifican el concepto de “nativo digital” y defienden la idea de que aunque las personas nacidas en la década de los noventa están acostumbradas al uso de ordenadores e internet, como se ha explicado en la introducción a esta tesis doctoral, no es para nada cierto que de forma innata sepan hacer un uso correcto de estas herramientas y necesitan

formación para poder utilizar estos recursos de forma crítica y poder gestionar grandes volúmenes de información.

En este sentido, los autores revisan el concepto de competencia digital a partir de la definición que ofrece el BOE:

La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. (MECD, 2015, BOE 29 de enero de 2015, citado en Lluna & Pedreira, 2017, p. 104)

Para completar estas ideas diremos que la normativa recogida en este BOE especifica literalmente que:

Esta competencia supone, además de la adecuación a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura, un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital. Requiere conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro, así como sus pautas de decodificación y transferencia. Esto conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas. Supone también el acceso a las fuentes y el procesamiento de la información; y el conocimiento de los derechos y las libertades que asisten a las personas en el mundo digital. (MECD, BOE 29 de enero de 2015, p. 6695).

Los autores emplean el término “alfabeto” digital para referirse a aquellas personas que saben usar una amplia gama de dispositivos digitales y opinan que, desde este punto de vista, podríamos considerar que la mayoría de los jóvenes, adolescentes y niños hoy en día son

“alfabetos digitales”. Pero para ellos, el concepto de ser nativo digital es un mito, ya que simplemente haber nacido rodeado de una cierta tecnología no implica conocer cómo funciona y poder utilizarla para hacer algo útil. Es fundamental, por lo tanto, no confundir el saber usar la tecnología con saber cómo funciona la tecnología. Argumentan también que, si realmente queremos que las próximas generaciones contribuyan a un futuro tecnológico tenemos que asegurarnos de que adquieren las capacidades para llegar a ser “eruditos digitales” y para ello deberíamos enseñarles tanto cómo funciona la tecnología como a desarrollar un sentido crítico en el uso de esta (Lluna & Pedreira, 2017).

En nuestra opinión, la nueva realidad que hemos empezado a describir en estas líneas, supone un reto para el profesorado que implica su predisposición y responsabilidad hacia la formación en el uso de las tecnologías, hacia la integración en el aula de nuevos recursos (muchos de ellos creados por ellos mismos), y, en definitiva, hacia la generación de nuevos estilos de enseñanza que precisarán la adopción de nuevos roles en los que el docente sea la persona que guía y facilita el aprendizaje a través de nuevos medios.

La parte empírica de esta tesis doctoral apuesta por todas estas ideas mediante la utilización en el aula de inglés como lengua extranjera de recursos que incorporen las características de la lectura en medios digitales, sin descartar que haya momentos en los que se trabaje con textos convencionales en soporte papel y por la integración de las nuevas tecnologías de vida cotidiana en el aula, utilizadas siempre de forma responsable y crítica.

8.3 Lectura de hipertexto en un nuevo medio según Slatin (1990)

En esta sección se presentan una serie de ideas relacionadas con el hipertexto, que es uno de los elementos que incluyen algunos de los textos con los que se trabaja en la parte empírica de esta tesis doctoral.

Una característica que pueden tener textos digitales es la de incluir enlaces que lleven a otros textos o a elementos gráficos o audiovisuales con los que ir construyendo la información. Para poder trabajar con este tipo de textos es necesario desarrollar unas estrategias y unos estilos de lectura que permitan al alumnado moverse por los mismos, tanto para conseguir tener una comprensión global o general de la información que presentan, como también, si fuese necesario, para saber localizar información específica.

Para acercarnos al concepto de “hipertexto” recogemos a continuación las ideas de Slatin, (1990) quien parte de la idea básica de que el hipertexto es muy diferente de las formas de texto más tradicionales. Para el autor, estas diferencias son un resultado de la tecnología y resultan tan variadas y amplias como para hacer del hipertexto un nuevo medio de pensamiento y expresión.

El autor explica que el hipertexto implica hablar de documentos que tienen múltiples puntos de entrada, múltiples puntos de salida y múltiples rutas entre estos puntos de entrada y puntos de salida. Además, será necesario tener en cuenta otros tipos de actividad propiciados por esta proliferación de posibilidades, como son la lectura interactiva y su más o menos elemento análogo, la escritura interactiva o coautoría.

Otra de las consideraciones sobre la lectura de hipertexto que recoge Slatin (1990) tiene que ver con la capacidad de predicción. Para el autor, todos los lectores, excepto los más inexpertos, hacen inferencias sobre lo que va a suceder a continuación partiendo de lo que ya han leído. Slatin (1990) describe tres niveles de abstracción: microscópico, macroscópico y metatextual y los diferencia así:

- En los *niveles microscópicos*, la habilidad del lector para predecir el curso de un texto momento a momento está en función de factores como la composición de los párrafos, la longitud de las frases, su complejidad, el vocabulario, etc.

- En los *niveles macroscópicos*, el lector es consciente de aspectos tales como el tema general, los temas y subtemas y los mecanismos estructurales que organizan el texto como un todo o en secciones, etc. En este nivel el lector es también, por lo menos subliminalmente, consciente de elementos tales como cuánto más material hay para leer.
- En lo que se podría llamar el *nivel metatextual*, el lector hace inferencias sobre el texto como un todo, basadas en su comprensión del contexto más global al que considera que pertenece el texto.

Estos tres niveles se tienen en cuenta a la hora de diseñar los materiales que se utilizan en la parte empírica de esta tesis doctoral, en las que se va incrementando progresivamente el grado de abstracción de las propuestas a realizar con el alumnado.

Siguiendo con el desarrollo de la retórica del hipertexto, Slatin (1990) describe, de forma muy clarificadora, las diferencias entre un texto convencional y un hipertexto¹¹:

- El hiperdocumento puede contener material de diferentes medios, como texto, gráficos, video y sonido, pero mientras que este es un factor importante, el autor no lo considera decisivo. La mayor diferencia entre texto e hipertexto no está en la cantidad relativa de material que maneja sino en la tecnología que soporta el material.
- La diferencia más importante entre el texto convencional y el hipertexto es el hecho de que el hipertexto existe y solo puede hacerlo en un entorno online.

¹¹ Slatin (1990) utiliza indistintamente los términos "hipertexto" e "hiperdocumento" para referirse al tipo de textos que contienen enlaces o vínculos a otros textos.

- La lectura, en el hipertexto, se entiende como un proceso discontinuo, no lineal, que, como el pensamiento, es asociativo por naturaleza, opuesto al proceso secuencial visualizado en el texto convencional.
- La lectura, en este sentido, tiene poco que ver con las nociones tradicionales de empezar al principio y e ir avanzando hasta el final. En lugar de eso, el lector empieza en un punto de su propia elección - un punto escogido de entre un número potencialmente muy grande de posibles puntos de comienzo. El lector procede desde ahí siguiendo una serie de enlaces que conectan los documentos con otros, saliéndose no en un punto definido por el autor como “el fin”, sino cuando ha tenido bastante.
- La progresión del lector a través de un texto convencional está determinada por la organización del material. La situación se hace considerablemente más complicada en el hipertexto, ya que el lector-usuario debe decidir qué enlaces seguir (Slatin, 1990).

Slatin (1990) distingue también, dentro de la teoría del hipertexto, diferentes tipos de lectores dependiendo del propósito que tenga la lectura y describe sus formas de interactuar con el hipertexto. Así tenemos tres tipos de lectores de hipertexto: navegador, usuario y coautor. El navegador es alguien que navega sin una dirección definida (pero no por ello a la ligera), tomando informaciones o dejándolas según le dicta la curiosidad o el interés momentáneo. En contraste, el usuario es un lector con un propósito claro y a menudo limitado. La persona entra en el hiperdocumento en busca, generalmente, de información específica y lo abandona después de haber localizado la información. En lo que se refiere al tercer tipo de lector, el co-autor, Slatin (1990) afirma que una de las diferencias más importantes entre el texto convencional y el hipertexto es que la mayoría de los sistemas de hipertexto, aunque no todos, permiten a los lectores interactuar con el sistema hasta el punto de que algunos lectores pueden llegar a

implicarse activamente en la creación de un hiperdocumento en desarrollo. La capacidad de hipertexto para la lectura interactiva y la coautoría representa un cambio radical de las relaciones tradicionales entre lectores y textos.

En el desarrollo de la parte empírica de esta tesis doctoral nos encontramos fundamentalmente con los últimos dos tipos de lector señalados por el autor. En algunos casos tenemos al lector usuario, ya que el alumnado tiene que buscar información o resolver algún tipo de cuestión a partir de los textos digitales que se le proponen; en otros casos nos encontramos con el tipo de lector que es a la vez co-autor, al tener que interactuar con los textos y aportar sus propias ideas para poder completar las actividades. Esto no excluye que en una primera aproximación a los textos propuestos y para hacerse con una idea global de los mismos el alumnado haya actuado inicialmente como navegador.

Como queda aquí reflejado, y siempre que se disponga de las herramientas tecnológicas adecuadas, las posibilidades para el trabajo en el aula que se abren con el hipertexto son extraordinarias y resulta imprescindible explorarlas para que el hipertexto forme parte de la lectura en medios digitales que hace nuestro alumnado de forma natural.

Por este motivo, varios de los materiales de lectura con los que se trabaja en la parte empírica de esta tesis doctoral incluyen hipertexto.

8.4 Cambios en la conducta de lectura en el entorno digital de acuerdo con Liu (2005)

El estudio descrito por Liu (2005) intenta investigar el comportamiento de lectura en el entorno digital analizando cómo ha cambiado la conducta de lectura de las personas durante los diez años previos a su realización. Lo que diferencia este estudio de otros anteriores es que, en lugar de observar cómo las personas leen documentos electrónicos, intenta investigar cómo ha

cambiado la conducta de lectura por medio de la autoevaluación de la experiencia de lectura en general (incluyendo la lectura relacionada con el trabajo y la lectura por placer).

Algunos de sus hallazgos son, por ejemplo, que con el aumento del tiempo que se pasa leyendo documentos electrónicos está emergiendo una conducta de lectura basada en la lectura de pantallas. Esta se caracteriza porque se pasa más tiempo en la navegación y exploración, se buscan las palabras clave, se realiza la lectura única y un tipo de lectura no-lineal y se lee de forma más selectiva, mientras que se emplea menos tiempo en la lectura profunda y concentrada. Se percibe también una disminución de la atención sostenida en el tiempo.

Liu (2005) agrupa y organiza los resultados y conclusiones de su estudio y de otras investigaciones que lo ratifican en torno a un conjunto de temas que recogemos a continuación y que reflejan una serie de nuevas conductas producidas como consecuencia de la irrupción de los medios electrónicos en la vida diaria de las personas.

Tiempo que se emplea en la lectura

Para Liu (2005), en la era digital, las personas pasan más tiempo leyendo. Aunque esta cantidad de tiempo está muy relacionada con el trabajo y la responsabilidad familiar, el 67% de las personas participantes en el estudio informan de que pasan más tiempo leyendo. Para el autor, dos factores principales que pueden contribuir al incremento en el tiempo de lectura son, por un lado, la explosión de información y, por otro lado, la tecnología digital.

Liu (2005) explica también que los documentos digitales son fáciles de buscar y también ofrecen más oportunidades de acceder a más información. Por ejemplo, un documento en la web tiene un promedio de nueve enlaces (Alming & Ingwersen, 1997, citados en Liu, 2005).

Lectura basada en pantallas

La reflexión que Liu (2005) hace en torno a este tema es que antes de 1750 las personas leían intensivamente, ya que tenían solamente unos pocos libros y los leían una y otra vez. Hacia primeros de 1800, sin embargo, las personas empezaron a leer extensivamente toda clase de materiales, especialmente periódicos (Darnton, 1989, citado en Liu, 2005).

De acuerdo con el autor, dada la evolución de la lectura, no es difícil imaginar que la navegación se esté convirtiendo en un patrón de lectura primordial. Y que con el aumento del tiempo empleado en la lectura de documentos electrónicos esté emergiendo una conducta de lectura basada en pantallas.

Más navegación/exploración y localización de las palabras clave

En relación con este tema, el autor explica que la mayoría de las personas tienden a leer solamente la primera pantalla del texto, tal como detallan investigaciones como la de Goldsborough (2000), quien encuentra que un total de 90% de las personas que leen una página web no se desplazan hacia abajo (Goldsborough, 2000, citado en Liu, 2005).

Por su parte, Liu (2005), explica que más del 72% de las personas participantes en su estudio informan de que hacen más búsqueda de palabras clave en su lectura. Para el autor parece muy probable que las personas utilicen esto como una estrategia para localizar la información que necesitan y como una forma de enfrentarse a un entorno saturado de información.

Aumento de la lectura única y la lectura selectiva

Más del 56% de las personas que participan en el estudio indican que el porcentaje de documentos que leen una vez (lectura única) está aumentando. Por otro lado, aproximadamente un 78% de las personas participantes dicen que leen más selectivamente. La reflexión que hace el

autor a partir de estos resultados es que las personas tienden a ser más selectivas cuando se enfrentan a una cantidad de información desbordante.

Aumento de la lectura no-lineal y disminución de la atención sostenida

El tiempo que se pasa en la lectura no lineal está aumentando, según informa el 82% de las personas que participan en el estudio de Liu (2005). La llegada del hipertexto permite más lectura no lineal, ya que cuantos más enlaces se encuentren, más diferencias potenciales en el camino de lectura. La hiperlectura puede también afectar a la atención sostenida y contribuye a que la lectura sea más fragmentada, puesto que cada página tiene que competir con muchas otras para captar la atención de la persona usuaria.

Disminución de la lectura concentrada y en profundidad

Para Liu (2005) la lectura superficial y poco profunda es otro rasgo de la lectura “hiper-extensiva”, ya que cerca de un 45% de las personas participantes en su estudio indican que se enfrentan a una disminución de la lectura en profundidad y concentrada. En el mismo sentido, Dunwoody (2001) encuentra que es muy difícil para los lectores dedicar atención plena a la lectura ya que se tiene que decidir qué texto leer, qué hipervínculo seguir y si desplazarse hacia abajo en la página (Dunwoody, 2001, citado en Liu, 2005).

Anotaciones y subrayado: documentos impresos versus documentos electrónicos

Liu (2005) explica que a las personas les gusta hacer anotaciones mientras leen, especialmente en la lectura en profundidad y esta es una actividad común en el entorno impreso. El autor se plantea si este modelo tradicional ha migrado al entorno digital cuando las personas leen documentos digitales y dice que la respuesta es no, de acuerdo con los resultados de las encuestas de su estudio.

Imprimir para leer

En el estudio de Liu (2005) más del 80% de las personas participantes informa de que “siempre” o “frecuentemente” imprime documentos electrónicos para leer. Ninguno informa de que “nunca” imprime documentos electrónicos para la lectura.

El autor explica algunas de las implicaciones de este estudio diciendo que en un entorno cada vez más digital, es probable que los lectores (especialmente los jóvenes) desarrollen gradualmente una conducta de lectura basada en la pantalla y utilicen cada vez más una variedad de estrategias (por ejemplo, navegación y búsqueda de palabras clave) para hacer frente al entorno abundante de información. Por otro lado, los lectores continuarán utilizando los medios impresos para muchas de sus actividades, especialmente las de lectura en profundidad, que implican anotaciones y subrayado.

Consideramos que todas estas ideas son muy relevantes para esta tesis doctoral ya que el abanico de conductas de lectura aquí analizadas servirá de guía para las observaciones a realizar durante el desarrollo de la parte empírica descrito en el apartado 10 de esta tesis doctoral.

8.5 Aprendices autónomos en los reinos digitales: explorando las estrategias para el aprendizaje digital efectivo de lenguas de acuerdo con Oxford & Lin (2011)

Para Oxford & Lin (2011) la llamada “Era Digital” ha cambiado las características de los propios estudiantes de lenguas y ha abierto una multitud de rutas creativas para el aprendizaje de lenguas digital que se definen como cualquier tipo de aprendizaje apoyado en su totalidad o en parte por tecnologías del ordenador. Sin embargo, de acuerdo con las autoras, la efectividad en el aprendizaje digital de lenguas no sucede de forma mágica. Para llegar a ser un buen aprendiz digital de lenguas, la persona debe usar unas estrategias de aprendizaje de lenguas adecuadas.

Oxford & Lin (2011) hacen un análisis de algunos de los desafíos que suponen el aprendizaje del lenguaje digital y describen las formas estratégicas en que los aprendices de lenguas abordan estos desafíos.

Los primeros cinco desafíos están relacionados con características del entorno del aprendizaje digital mientras que los cuatro restantes tratan con la necesidad de los aprendices de superar incompatibilidades específicas en los propios programas de aprendizaje.

En la Tabla 6 se recogen estos desafíos.

Tabla 6

Desafíos de la lectura en la era digital

Desafíos
1. Resolver la confusión sobre qué programas digitales de aprendizaje de lenguas usar.
2. Establecer las rutas adecuadas para tratar con los hipertextos.
3. Reducir la carga cognitiva “extraña” generada por el diseño de la aplicación.
4. Manejo de una carga cognitiva “intrínseca” significativa.
5. Hacer frente a presiones inútiles como la velocidad y la multitarea.
6. Revertir la situación de exposición insuficiente a la lengua auténtica en la lengua meta.
7. Superar el sentido de falta de comunidad en el aprendizaje digital de lenguas.
8. Trascender las insuficiencias afectivas del aprendizaje digital a distancia o del realizado por el aprendiz solo con un ordenador.
9. Compensar la falta de orientación en el aprendizaje digital a distancia o totalmente independiente.

Nota. Adaptado de Oxford & Lin 2011, pp. 167-175)

Algunas de las conclusiones a las que llegan Oxford & Lin (2011) a partir del análisis de estos desafíos son que el conocimiento y la práctica de las estrategias de aprendizaje de lenguas es esencial para el aprendizaje exitoso de la lengua en entornos digitales. Y también que debería

recordarse a profesores de lenguas la importancia de enseñar estrategias de aprendizaje para preparar a los estudiantes para desenvolverse en el mundo digital.

Por otro lado, muchas aplicaciones digitales requieren que los aprendices sean autónomos, autorregulados o incluso completamente independientes. Los aprendices no estratégicos o que no tienen suficiente conocimiento o práctica adecuada de las estrategias de aprendizaje de lenguas es improbable que sean capaces de manejar estas responsabilidades. Por esta razón la instrucción en estrategias de aprendizaje debería estar integrada en el currículum de aprendizaje de lenguas apoyado por la tecnología (Oxford & Lin, 2011).

Estos nueve desafíos y respuestas estratégicas de los aprendices que las autoras proponen ofrecen al profesorado una orientación sobre los tipos de estrategias que los aprendices necesitan para que su aprendizaje digital de lenguas sea efectivo y nos ayudan a tener una visión general de lo que supone para el alumnado el trabajo con textos digitales.

8.6 Reflexión sobre los cambios que supone la lectura en pantallas y la lectura en la era digital de acuerdo con Liu (2012) Baron (2015) y Demír (2021)

Para completar la descripción de los cambios que supone la lectura en medios digitales haremos referencia a tres autores, Liu (2012), Baron (2015) y Demír (2021).

Liu (2012) explica que la lectura digital es un tema de investigación importante en los estudios contemporáneos de ciencias de la información y escribe un artículo con el objetivo de proporcionar una instantánea de los principales estudios sobre lectura digital de los últimos años. En el artículo se subrayan cinco áreas: comportamiento de lectura digital, la lectura en forma impresa vs. lectura en digital, preferencia por el medio de lectura, multitarea y aprendizaje y avance tecnológico y adhesión a lo tradicional, que nos interesará tener presentes a la hora de

reflexionar sobre nuestra práctica docente para intentar adaptar nuestros estilos de enseñanza a las nuevas formas de leer.

Una de las conclusiones a las que llega Liu (2012) es, por un lado, que en un entorno progresivamente más digital, los lectores - especialmente los más jóvenes - es probable que gradualmente desarrollen la conducta de lectura basada en la lectura de pantallas y que también progresivamente utilicen una variedad de estrategias, por ejemplo la exploración y la búsqueda de las palabras clave, para hacer frente a entorno de información abundante. Por otro lado, los lectores continuarán utilizando los medios impresos para sus actividades de lectura, especialmente la lectura en profundidad, que generalmente implica la realización de anotaciones y el subrayado (Liu 2008, citado en Liu, 2012).

Otra conclusión es que se debería abrazar el potencial de la tecnología digital y esperar a que los avances tecnológicos reduzcan los problemas aún más, ya que la tecnología mejora constantemente y las propias prácticas de lectura están evolucionando.

Las ideas aquí desarrolladas sirven para completar el panorama de lectura en medios digitales descrito en Liu (2005) a raíz de los avances en la digitalización de la sociedad producidos en el intervalo de tiempo transcurrido entre los dos artículos y también a la creciente investigación llevada a cabo durante este período.

De todas formas, a pesar de todo lo que llevamos dicho hasta el momento, entendemos, como Liu (2012) cuando cita a Cull (2011), que “el texto digital online representa una revolución en el aprendizaje y comunicación de los seres humanos que solo estamos empezando a comprender” (p. 86) y en nuestra labor como docentes o como docentes y/o investigadores tenemos que ser muy conscientes de esta premisa.

Para terminar con el análisis de lo que supone la lectura en medios digitales y acabar de perfilar el diseño de la investigación empírica de esta tesis doctoral se recogen las reflexiones de Baron (2015) sobre el tema. El propio título de su obra, “Palabras en pantallas. El Destino de Lectura en Mundo Digital”, resulta muy significativo y avanza en cierta medida el contenido de las ideas y conclusiones a las que llega la autora.

Baron (2015) plantea si la lectura digital está remodelando nuestra comprensión de lo que significa leer y aborda algunos conceptos sobre la lectura en medios digitales que nos pueden ayudar a entender lo que significa la lectura en pantallas. En primer lugar, distingue entre “lectura para buscar resultados” y “lectura continua”. En la lectura en la era digital la lectura para la búsqueda de resultados se ha hecho cada vez más común. En este sentido la autora explica que hojear y escanear un texto son métodos probados y eficaces para captar la esencia de lo que aparece en un texto o para encontrar algo en concreto. También nos ayudan las tablas de contenidos o los índices. Respecto a la lectura continua, se cuestiona en qué momentos leemos de principio a fin. Una posibilidad es cuando leemos por diversión.

Otras reflexiones de Baron (2015) sobre la lectura en la era de las pantallas digitales, que nos parece interesante recoger aquí ya que describen la versatilidad de los textos digitales son las que se señalan a continuación.

Para la autora las tecnologías digitales abren muchas más posibilidades. Además de fotografías los textos pueden incluir video y sonido; hay opciones para manipular el texto, cambiando, por ejemplo, el tamaño de la fuente y los videos y los audios pueden ponerse a más o a menos velocidad. Otras alternativas que proporciona la lectura digital son la conexión y la accesibilidad. La mayoría de la lectura digital permite a los lectores estar “conectados” por medio del acceso a internet.

Además, la autora señala otra serie de ventajas de lectura en pantallas digitales: la conveniencia de los dispositivos (poco peso, poder llevarlos con uno mismo, poder seguir vínculos para obtener más información, poder escribir un correo sobre algo que se ha leído; etc.; el coste; los beneficios medioambientales o no, debido a los combustibles fósiles con los que se fabrican; el acceso democratizante, ya que un aspecto en la que los textos digitales son un éxito indiscutible es el incremento del acceso a la palabra escrita (Baron, 2015).

La autora aborda también el concepto de hipertexto y explica que el principio en que se basa es que los hipervínculos permiten al lector acceder a contenido relacionado que está situado en otro lugar.

Después de analizar muchas de las ventajas e inconvenientes de la lectura en pantallas digitales y sus correspondientes implicaciones, Baron (2015) ofrece una serie de consejos, entre los cuales destacamos los dos siguientes por estar directamente relacionados con la actividad docente:

- No se debe presuponer que los estudiantes saben hacer lectura significativa en pantallas. Necesitamos enseñarles cómo hacerla (lo mismo se aplica a leer texto impreso).
- No dar por supuesto que conocemos las preferencias de lectura de los aprendices solo porque utilizan muchos dispositivos digitales. (p. 233)

Finalmente, para Demír (2021) estamos en una era en la que han ocurrido muchos cambios en diversos aspectos de la vida y la proliferación de conceptos tales como “sociedad posindustrial”, “sociedad tecnocrática”, “sociedad de la tercera ola”, “sociedad de la información”, “sociedad en red”, etc. muestran diferentes paradigmas sobre cambios sociales.

La lectura, que se ha visto afectada por estos cambios, se encuentra entre uno de los fenómenos más decisivos en el mundo actual. Mientras que la lectura extensiva o superficial se

está volviendo más habitual como patrón de lectura, la lectura intensiva, es decir, la lectura en profundidad se considera más tradicional, en comparación con los patrones de lectura posmodernos. Por otro lado, tanto la lectura extensiva como la intensiva, con sus diferentes ventajas, se complementan para mejorar las habilidades lectoras.

El propósito del estudio realizado por Demír (2021) es examinar los cambios en los modos de lectura, los estilos y dispositivos de lectura, los canales o plataformas en los que esta se realiza, así como el papel de las innovaciones y desarrollos tecnológicos en este contexto.

Se trata de un estudio teórico y como resultado de este la autora concluye que las mejoras tecnológicas son factores determinantes que influyen en los hábitos y estrategias de lectura y crean una nueva cultura lectora.

Para la autora, en el contexto del siglo XXI, la lectura, como muchas otras cosas, también debe reconsiderarse desde una perspectiva diferente, principalmente debido a los efectos de las tecnologías digitales.

A partir de la realización del estudio la autora concluye que estamos en una era en la que el efecto de los rápidos avances y cambios tecnológicos se perciben en todos los aspectos de la vida y que la lectura como actividad educativa, social y cultural es uno de los procesos más afectados por estos cambios. También afirma que los avances tecnológicos, como los ordenadores, internet, los teléfonos móviles y otros muchos dispositivos han cambiado radicalmente la forma en que leemos.

Además, explica que los entornos digitales han llevado a un cambio radical de la lectura convencional basada en papel a la lectura basada en la web, la pantalla y/o el móvil. La lectura extensiva, que se refiere a la lectura amplia y en grandes cantidades con el objetivo de lograr una

comprensión general del material, se ha vuelto más común como patrón de lectura en la era digital que la lectura intensiva.

De acuerdo con este estudio teórico, los hábitos y estrategias de lectura se configuran con las condiciones y exigencias de la era digital y no hay otra opción excepto adaptarse a los cambios que están ocurriendo en esta era (Demír, 2021).

Todas estas ideas ratifican uno de los elementos centrales de esta tesis doctoral, en la que se defiende la necesidad de que la escuela se adapte a esta nueva realidad en la que los elementos tecnológicos forman parte de la vida.

8.7 Conclusión

Como se ha visto a lo largo de todo el apartado la irrupción de los medios digitales en la vida de las personas ha generado una serie de cambios de los que solo estamos viendo el principio. En nuestra opinión, la escuela no puede quedar ajena a estos cambios y debe aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología para crear lectores hábiles para buscar y seleccionar información relevante en relación con los contenidos curriculares a adquirir y críticos con las fuentes de información. La irrupción de estos medios digitales implicará un cambio significativo en cada uno de los aspectos relacionados con los procesos de lectura descritos a lo largo del marco teórico descrito en el Bloque temático 2 de esta tesis doctoral, como son los factores individuales para la lectura, los modelos de lectura, las estrategias y estilos de aprendizaje y las estrategias y estilos de lectura.

9. Antecedentes de nuestra investigación

9.1 Introducción

El Bloque temático 3 de esta tesis doctoral sirvió para diseñar el estudio empírico y consta de tres apartados. En el primero de ellos se presentan los principales antecedentes de nuestra investigación. En el segundo apartado se realiza la descripción del estudio empírico. En el tercer apartado se presenta la discusión de resultados.

En el apartado que ahora nos ocupa, correspondiente a los Antecedentes de la tesis, se hace el análisis de una serie de investigaciones internacionales y nacionales que podemos considerar antecedentes de la nuestra, ya que incluyen o están relacionados con alguna de las variables de nuestro estudio empírico: la comprensión lectora en inglés y el uso de herramientas digitales o con algún tema o subtema incluido dentro de estas variables. En este punto tenemos que decir que son pocos los estudios que coinciden con el nuestro en lo que se refiere a su contexto de realización.

En cada uno de los antecedentes se especifican sus objetivos, composición de la muestra, metodología, resultados y principales conclusiones. A continuación, se detallan los elementos teóricos revisados y que están presentes, en mayor o menor medida, en nuestra investigación; los procedimientos y herramientas que sirvieron como modelo para la creación de nuestros propios materiales y los principales resultados tenidos en cuenta y/o incorporados a nuestro estudio.

9.2 Resumen de antecedentes internacionales

En este subapartado se describen las investigaciones que abordan una serie de aspectos presentes en el planteamiento de la parte empírica de esta tesis doctoral. Algunos de ellos han sido realizados en niveles educativos diferentes de la educación primaria pero los resultados y conclusiones están directamente relacionados con el nuestro.

Itma (2010) realizó el estudio: “Investigación sobre los Efectos de los estilos de Lectura en la Utilización de Tecnología en un Entorno Tradicional de Aprendizaje en la Enseñanza de una Lengua Extranjera”, en la Universidad Nacional An-Najah de Palestina a finales de año 2005, en el que investiga la influencia del entorno tradicional de aprendizaje en los estilos de lectura de los estudiantes que aprenden una lengua extranjera así como la relación que se establece entre el profesor y los estudiantes. El grupo de estudio estuvo formado por 76 estudiantes hablantes nativos de árabe, que cursaban la licenciatura de enseñanza de francés como lengua extranjera, con un nivel intermedio de competencia en esta lengua. Los hallazgos del estudio confirmaron que las mayores causas de dificultades de lectura de los estudiantes provienen de trabajar en un entorno de enseñanza tradicional, que dificulta la progresión de sus habilidades de lectura en francés. Los resultados del estudio fueron los siguientes: (1) la tecnología de la información aporta un entorno de aprendizaje muy motivador para que los estudiantes desarrollen nuevas habilidades de aprendizaje; (2) añadir competencia en tecnología de la información a las habilidades de lectura redefine lo que el profesorado y los estudiantes consideran comprensión lectora y hacen la enseñanza y el aprendizaje más agradables, relevantes e interesantes; (3) la tecnología de la información ha cambiado la forma en que la gente lee y procesa la información. Visitar diferentes páginas web y analizar la estructura de textos multilineales es fundamental para el desarrollo académico de los estudiantes; (4) es importante que los profesores estén cómodos con los nuevos usos de la tecnología.

La conclusión principal de este estudio fue que resulta necesario un marco conceptual para la lectura global, en el que se apueste por un cambio metodológico que lleve al desarrollo de procesos globales de lectura al incorporar la utilización de las nuevas tecnologías y que contribuya a la generación y desarrollo de nuevas habilidades y estilos de lectura.

Tabla 7

Principales ideas del trabajo de Itma (2010) para el estudio empírico

Elementos revisados	Ejemplos de procedimientos y/o instrumentos de investigación analizados	Resultados tenidos en cuenta y/o incorporados al estudio empírico
-Concepto de lectura global. -Búsqueda de información dirigida por el lector; lectura no lineal. -Nuevos entornos de aprendizaje. -Nuevos enfoques de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	-Cuestionario sobre percepción de las dificultades por los estudiantes. -Metodología de entrevista a los profesores.	-La utilización de la tecnología en el aula permite crear nuevos y mejores entornos de aprendizaje. -Cambio metodológico y de rol en el profesorado a partir de la utilización de la tecnología en el aula de lengua extranjera. -Cambios que se están produciendo en la conducta de lectura relacionados con la lectura de textos multilineales.

Nota. Adaptado de Itma (2010)

Abdi (2013) realizó el estudio titulado: “Efectos de la utilización de materiales de hipertexto en la habilidad de comprensión lectora: Estudio con estudiantes iraníes de Inglés como lengua extranjera” con el objetivo de investigar la eficacia de utilizar materiales de hipertexto en el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora comparados con materiales escritos normales. Participaron en el estudio un grupo de 49 estudiantes iraníes de inglés como lengua extranjera que fueron asignados aleatoriamente a dos grupos, un grupo experimental y un

grupo control. El grupo experimental recibió instrucción lectora por medio de la utilización de hipertextos (textos de Wikipedia). En el grupo control o contraste los procedimientos se siguieron conforme a una metodología tradicional y se trabajó con la versión impresa de los mismos materiales de lectura. Se valoró la homogeneidad de los participantes mediante una prueba inicial de competencia lingüística y se utilizó una prueba de comprensión lectora postest en ambos grupos, cuyos resultados se analizaron mediante herramientas de estadística descriptiva. Los resultados mostraron que los participantes en el grupo experimental obtuvieron una mejora en la habilidad de comprensión lectora como resultado de trabajar con materiales de hipertexto comparado con el grupo no-digital.

La principal conclusión fue que los hallazgos de este estudio podrían ser utilizados por el profesorado de lenguas que esté interesado en integrar la tecnología de internet en la enseñanza de la lengua. Por otro lado, los responsables de planes de estudio deberían considerar este procedimiento para promover el uso efectivo de internet en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Tabla 8

Principales ideas del trabajo de Abdi (2013) para el estudio empírico

Elementos revisados	Ejemplos de procedimientos y/o instrumentos de investigación analizados	Resultados tenidos en cuenta y/o incorporados al estudio empírico
-Concepto y características del hipertexto y de la hipermedia.	-Materiales de estadística descriptiva para el análisis de los resultados.	-Importancia de trabajar con materiales lo más parecidos posible a la vida de los alumnos.

Nota. Adaptado de Abdi (2013)

Turula (2016) realizó el estudio titulado: “Lo que el buen aprendiz de lenguas nos puede enseñar” para investigar si los estudiantes utilizaron efectivamente la “plétora de rutas creativas para el aprendizaje digital de lenguas” descritas por Oxford & Lyn (2011), (Oxford & Lun 2011, citado en Turula, 2016, p. 52). La autora realizó un estudio de dos partes entre 106 estudiantes de primer año del programa de Estudios ingleses en la Universidad Pedagógica en Cracovia, Polonia, entre octubre-diciembre de 2014. En la primera parte del estudio todos los participantes completaron una encuesta (N = 106) para descubrir sus rutinas típicas en el aprendizaje de lenguas. En la segunda parte del estudio, 16 participantes, seleccionados aleatoriamente del grupo principal, participaron en entrevistas semiestructuradas en las que se examinó la naturaleza de las rutinas digitales extraídas de la encuesta y se confrontaron con una serie de características de los buenos estudiantes de lenguas identificadas en los primeros estudios (Rubin 1975; Stern 1975) así como los estudios posteriores sobre el buen aprendizaje digital de lenguas de Oxford & Lin (2011). Los resultados de ambas partes del estudio ofrecieron una serie de ideas sobre cómo los participantes aumentaron su formación en lenguas con el uso de los nuevos medios y también mostraron áreas en las que todavía necesitaban la ayuda de un profesor con competencia digital.

La principal conclusión del estudio fue que si bien los encuestados eran buenos aprendices digitales de lenguas de los cuales podemos aprender, existen todavía temas importantes que hay que enseñarles, con especial atención al desarrollo de la autonomía digital del aprendiz, estrechamente relacionada con todo un abanico de estrategias digitales de aprendizaje digital de lenguas (Oxford & Lin, 2011) y con las alfabetizaciones múltiples (Pegrum, 2009) (Turula, 2016, p. 52).

Tabla 9

Principales ideas del trabajo de Turula (2016) para el estudio empírico

Elementos revisados	Ejemplos de procedimientos y/o instrumentos de investigación analizados	Resultados tenidos en cuenta y/o incorporados al estudio empírico
-Características del buen aprendiz de lenguas aplicadas a los medios digitales. -Características de la generación Krashen ¹² .	-Cuestionario de Rutinas en línea de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. -Modelo de Entrevista sobre Hábitos de Lectura Online en Inglés.	-Necesidad de que el profesorado apoye las nuevas formas de lectura. -Necesidad de desarrollar nuevas competencias por parte del alumnado.

Nota. Adaptado de Turula (2016)

Martínez Olvera & Esquivel Gámez (2017) realizaron el estudio titulado: “Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés”, con el objetivo de aportar información sobre los efectos del uso de estrategias de lectura mediadas por TIC en la mejora de la comprensión lectora en inglés, en estudiantes de bachillerato con niveles bajos de competencia en inglés. Los autores investigaron la exposición de un grupo de alumnos de bachillerato tecnológico a la instrucción de estrategias lectoras para textos en inglés, mediada por recursos multimedia, en contraste con un grupo que usó material impreso, con las mismas condiciones de aula y con la misma docente, a fin de determinar el grado de mejora de la comprensión lectora en inglés. Se utilizó un enfoque cuantitativo con diseño cuasi- experimental de pre-prueba y post-prueba con grupo control y experimental, así como pruebas estandarizadas para la evaluación de la comprensión de textos; además se midió como variable el nivel de lectura comprensiva en español. Los resultados mostraron mayores

¹² Hipótesis de la Entrada de Información Comprensible de Krashen (1985/2004), según la cual estar expuesto a una entrada comprensible de información es suficiente para adquirir de forma efectiva una lengua extranjera (Turula, 2016).

ganancias en el grupo experimental, asociadas a la frecuencia de uso de los recursos multimedia. Adicionalmente, en el estudio se aportan datos sobre la relación entre la comprensión lectora en inglés y en español. La muestra estuvo formada por 64 estudiantes de bachillerato tecnológico oficial (CETi), distribuidos en dos grupos previamente formados y que cursaban el 5° semestre. El grupo control estuvo formado por 33 alumnos, y el experimental por 31, en edades comprendidas entre los 16 y 19 años, con predominio de los de 17. Se utilizó un enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental de pre-prueba y post-prueba con grupo control y experimental, así como pruebas estandarizadas para la evaluación de la comprensión de textos; además se midió como variable el nivel de lectura comprensiva en español. Los resultados mostraron mayores ganancias en el grupo experimental, asociadas a la frecuencia de uso de los recursos multimedia.

La principal conclusión del estudio fue que la mejoría en la comprensión lectora en inglés se optimiza mediante el uso de escenarios individualizados de aprendizaje que, a través de la presentación de estímulos multimodales, conjuguen tanto la activación de los diferentes estilos de aprendizaje como la flexibilidad de los entornos y ritmos personales en la adquisición de contenidos y en la práctica de las habilidades alcanzadas.

Tabla 10

Principales ideas del trabajo de Martínez Olvera & Esquivel Gámez (2017) para el estudio empírico

Elementos revisados	Ejemplos de procedimientos y/o instrumentos de investigación analizados	Resultados tenidos en cuenta y/o incorporados al estudio empírico
-Procesos lectores en segunda lengua. -Instrucción en estrategias lectoras, con actividades para cada uno de los momentos de lectura (antes, durante y después).	-Prueba de velocidad lectora. -Prueba de comprensión de textos. -Cuestionario en línea sobre valoración de la experiencia de trabajo con las TIC. -Método “cloze”, propuesto por Taylor (1953), Bickley et al. (1970) & Quintero (1986).	-La instrucción de estrategias lectoras es efectiva para lograr mejoría en la comprensión de textos académicos. -El enriquecimiento de la práctica con material multimedia parece haber impactado positivamente en los resultados alcanzados por el alumnado del grupo experimental.

Nota. Adaptado de Martínez Olvera & Esquivel Gámez (2017)

Tamayo et al. (2020) realizaron el estudio titulado: “Influencia de estrategias de aprendizaje con herramientas TIC en la competencia de la comprensión lectora en inglés”. Ante la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés y ante el auge de las TIC en la educación, el estudio tuvo como objetivo presentar los resultados de la evaluación de la influencia de las estrategias de aprendizaje con herramientas TIC en la competencia de la comprensión lectora en inglés de estudiantes en los niveles 1 y 2 del programa de Administración Financiera del TDEA. La población con la que se realizó el estudio estuvo

formada por alumnado del programa de Administración Financiera en el Tecnológico de Antioquia, entre el que se seleccionó una muestra no probabilística de 62 estudiantes, 32 de nivel 1 y 30 de nivel 2. Se empleó una metodología con enfoque cuantitativo y alcance descriptivo con diseño pre-experimental, en el que se buscó medir a través de dos evaluaciones (pretest y postest) la competencia de la comprensión lectora en inglés, antes y después de una intervención pedagógica. Para ello se trabajó con la variable independiente, estrategias de aprendizaje, en la dimensión de herramientas TIC y con los siguientes indicadores: aplicaciones web, páginas web y juegos web. La variable dependiente fue la competencia de comprensión lectora en inglés en dos dimensiones: los niveles literales e inferencial. Los resultados demostraron que las estrategias en TIC fueron tanto eficaces como eficientes, en su variedad y adaptabilidad para llegar a un fin determinado. También se comprobó que la intervención a través de estrategias en TIC favoreció el aprendizaje del inglés de los dos grupos de estudiantes, ya que mejoraron su rendimiento en el postest.

Las principales conclusiones a las que llegaron los autores fueron, por un lado, que las estrategias diseñadas con base en las TIC aportaron una mejora del rendimiento de los estudiantes respecto a la comprensión lectora en inglés. Por otro lado, los juegos, las páginas web, los teléfonos móviles, los ordenadores y demás artefactos tecnológicos tuvieron un papel preponderante, no solo a nivel cuantitativo, sino a nivel cualitativo, dado el interés y motivación que produjo en los estudiantes el trabajar con herramientas TIC.

Tabla 11

Principales ideas del trabajo de Tamayo et al. (2020) para el estudio empírico

Elementos revisados	Ejemplos de procedimientos y/o instrumentos de investigación analizados	Resultados tenidos en cuenta y/o incorporados al estudio empírico
-Operacionalización de las variables comprensión lectora y estrategias de aprendizaje.	-Técnicas de recolección de la información.	-Influencia de las estrategias con herramientas TIC en la competencia de la comprensión lectora fue positiva.

Nota. Adaptado de Tamayo et al. (2020) para el estudio empírico

9.3 Resumen de antecedentes nacionales

En lo que se refiere a los estudios nacionales que podemos considerar antecedentes del nuestro al abordar alguna de las variables se sigue el mismo esquema que en el subapartado anterior para la descripción y resumen de los elementos tenidos en cuenta y/o incorporados a nuestra investigación.

Gargallo-Camarillas & Girón-García (2016) realizaron el estudio titulado: “Learning styles’ influence in SL/FL reading”, en el que se examinaron las estrategias de aprendizaje que permiten a los estudiantes de lenguas extranjeras hacer frente a los problemas que pueden surgir durante el proceso de aprendizaje y que pueden estar influenciadas por sus estilos de aprendizaje. En particular, el estudio se enfocó en las estrategias de lectura directa y en la demostración de que la percepción varía entre los individuos y, por lo tanto, los aprendices no utilizan las mismas estrategias de aprendizaje cuando leen debido a las diferentes formas en que suelen percibir la información. Para realizar el estudio se seleccionó un número de 32 participantes de un grupo

que cursaba la asignatura EFL en el 4° año de secundaria en el I.E.S. Matilde Salvador, en Castellón. Los estudiantes tuvieron que responder a dos cuestionarios, el primero sobre estilos de aprendizaje y el segundo sobre estrategias de aprendizaje. Para analizar los resultados se calcularon en primer lugar los porcentajes de las formas preferidas de aprender por parte de los estudiantes. Los resultados mostraron que la mayor parte de los estudiantes eran visuales o auditivos, con lo que las autoras afirman que estos resultados pueden ser consecuencia del uso de las nuevas tecnologías, ya que hoy en día los alumnos están familiarizados con el uso de ordenadores o teléfonos móviles y por ello se utilizan con frecuencia aplicaciones audiovisuales online. En consecuencia, los dos estilos de aprendizaje que se potencian son el visual y el auditivo. En segundo lugar, se midió la frecuencia de uso de una serie de estrategias de aprendizaje directas y se entresacaron cuáles eran las estrategias usadas con mayor asiduidad. Por otro lado, se realizó un estudio de casos, en el que se seleccionaron los 26 estudiantes que habían obtenido el mismo resultado en el cuestionario sobre estilos de lectura y se realizó un análisis cualitativo de las respuestas de cada sujeto con el fin de descubrir la posible conexión que puede existir entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje.

Los resultados de esta parte del estudio parecen indicar de forma concluyente que los estilos de aprendizaje tienen un impacto en las estrategias de lectura directa que utilizan los aprendices.

Tabla 12

Principales ideas del trabajo de Gargallo Camarillas & Girón García (2016) para el estudio empírico

Elementos revisados	Ejemplos de procedimientos y/o instrumentos de investigación analizados	Resultados tenidos en cuenta y/o incorporados al estudio empírico
-Tres tipos principales de preferencias sensoriales y sus características: visual, auditivo y kinestésico. -Relación entre la preferencia sensorial y el estilo de aprendizaje. -Descripción de tres grupos de estrategias directas (estrategias de memoria, cognitivas y compensatorias).	-Plantilla de cuestionarios sobre preferencia visual, auditiva o kinestésica y sobre estrategias de aprendizaje.	-Importancia de la identificación del estilo de aprendizaje. -Importancia de que los docentes identifiquen las preferencias sensoriales de los estudiantes. -Cambio del rol del profesorado. -Necesidad de utilizar una metodología variada.

Nota. Adaptado de Gargallo Camarillas & Girón García (2016)

Herrada-Valverde et al. (2017) revisaron algunas de las investigaciones más destacadas el ámbito de la lectura de hipertexto en el artículo titulado: “Factores que influyen en la comprensión lectora de hipertexto”. Esta revisión tuvo como objetivo identificar los factores y las variables que influyen en la comprensión lectora de este tipo de formato textual y las características de cada documento hipertextual, entre las que los autores señalan los nodos, el número y el tipo de enlaces, la estructura global y las ayudas a la navegación. Además,

abordaron las tareas y procesos específicos asociados a la comprensión lectora de textos hipervinculados, haciendo hincapié en la selección del orden de lectura, que es el principal proceso que diferencia la lectura multilínea de hipertexto de la lectura lineal de texto impreso. A partir de este análisis los autores concluyeron que estos factores tienen efectos diferentes en la carga cognitiva de los lectores función del conocimiento que estos posean. También observaron que la cohesión textual es un elemento de gran importancia para la comprensión del hipertexto en lectores con conocimientos bajos.

Tabla 13

Principales ideas del trabajo de Herrada Valverde, G. & Herrada-Valverde, R. I. (2017) para el estudio empírico

Elementos revisados	Ejemplos de procedimientos y/o instrumentos de investigación analizados	Resultados tenidos en cuenta y/o incorporados al estudio empírico
-Conceptos de nodos y enlaces. -Diferentes estructuras del hipertexto. -Características específicas del hipertexto -Diferentes patrones de lectura según el propósito de la lectura de textos hipertextuales.	-Selección rigurosa de la bibliografía relacionada con el tema objeto de estudio.	-Las rutas de navegación elegidas afectan a la comprensión lectora de hipertexto. -Las tareas de lectura suponen integrar el contenido de los nodos para elaborar una representación mental coherente.

Nota. Adaptado de Herrada Valverde, G., & Herrada Valverde, R. I. (2017)

Fajardo et al. (2016) realizaron el estudio titulado: “¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades y la lectura digitales”. Los autores partieron de

la idea de que en la actualidad se considera que los “nativos digitales”, es decir, aquellos estudiantes que desde la infancia han crecido rodeados de las tecnologías de la información, poseen las habilidades digitales básicas (usar el ratón, el navegador, ...) necesarias para desarrollar la competencia en la lectura digital. En su investigación pusieron a prueba esta visión, a partir de un estudio en el que estudiantes de 5° de Primaria (N = 19, 10-11 años, 47% niñas) y 3° de Secundaria (N = 31, 14-15 años, 48% niñas), de un colegio concertado situado en la localidad de Paterna (Valencia) realizaron una serie de tareas de lectura digital. Los estudiantes completaron además varias pruebas objetivas para medir sus habilidades digitales básicas, así como su nivel de competencia lectora. Los resultados del estudio mostraron que los estudiantes no sólo presentaban dificultades en numerosas habilidades digitales básicas, si no que estas estaban relacionadas directamente con el éxito en tareas de lectura digital.

La conclusión a la que llegaron los autores es la necesidad de considerar la instrucción en las habilidades digitales básicas como parte de los esfuerzos actuales por mejorar la competencia en la lectura digital.

Tabla 14

Principales ideas del trabajo de Fajardo et al. (2016) para el estudio empírico

Elementos revisados	Ejemplos de procedimientos y/o instrumentos de investigación analizados	Resultados tenidos en cuenta y/o incorporados al estudio empírico
-Definición de la competencia en lectura digital.	-Portal web de tipo jerárquico con cuatro niveles de páginas o nodos, en el que se ponen a disposición del alumnado	-Factores señalados en el marco de PISA para explicar el éxito en las tareas de lectura: el nivel de comprensión lectora de
-Relación entre habilidades digitales y lectura digital.		

Elementos revisados	Ejemplos de procedimientos y/o instrumentos de investigación analizados	Resultados tenidos en cuenta y/o incorporados al estudio empírico
	textos continuos y discontinuos, que incluyen elementos de hipertexto. -Tareas de lectura digital con tres tipos de preguntas: de localización, de integración y de reflexión. -Test de habilidades digitales.	los estudiantes y la navegación durante la lectura digital (Coiro, 2011; OECD, 2011; Salmerón & García, 2011, citados en Fajardo et al. p. 90). -La relación positiva entre las habilidades digitales y la lectura digital.

Nota. Adaptado de Fajardo et al. (2016)

Fuentes et al. (2020) realizaron el estudio titulado: “Comprensión lectora digital vs. Tradicional según familiaridad con las TIC” con un doble objetivo: evaluar si la comprensión lectora está influenciada por el soporte en el que se lee, y hasta qué punto la familiaridad con las TIC puede explicar el rendimiento en los distintos soportes y predecir el desempeño lector. Se evaluaron tres soportes: papel, ordenador y teléfono móvil. Se trabajó con una muestra de 178 estudiantes universitarios de Grado de Trabajo Social en la Universidad Complutense de Madrid durante el año académico 2016-2017. Se utilizaron tres lecturas seleccionadas ad-hoc para la investigación con sus respectivas preguntas (25 preguntas de opción múltiple por cada texto) y un Cuestionario de Usabilidad de las TIC (CUTIC). Los resultados demuestran que las puntuaciones obtenidas en comprensión lectora son dependientes del soporte presentado.

La conclusión general del estudio es por un lado que, en términos generales, la comprensión lectora mejora cuando se realiza en soporte ordenador. Por otro lado, aquellas

personas que se desempeñan con holgura en las TIC leen mejor en formato digital que los que no están familiarizados con las herramientas digitales. De todo ello se puede inferir que la sociedad de la información parece avanzar hacia una mejora en la comprensión lectora en medios no tradicionales de lectura respecto a los tradicionales.

Tabla 15

Principales ideas del trabajo de Fuentes et al. (2020) para el estudio empírico

Elementos revisados	Ejemplos de procedimientos y/o instrumentos de investigación analizados	Resultados tenidos en cuenta y/o incorporados al estudio empírico
-Diferencias entre la lectura en papel y en medios digitales.	-Análisis de regresión. -Cuestionario de Usabilidad de las TIC (CUTIC).	-La lectura no es independiente del soporte en el que se accede a ella (papel, ordenador o teléfono móvil). -Parece estar habiendo un cambio en las nuevas generaciones ligado a la familiaridad en el uso de las TIC.

Nota. Adaptado de Fuentes et al. (2020)

9.4 Conclusión

El análisis de los estudios previos aquí realizado ha servido de aprendizaje y de base para el diseño del estudio empírico en su conjunto. En la discusión de resultados recogida en el siguiente apartado se volverá a incidir en varias de las ideas aquí presentadas.

10. Descripción del estudio empírico

10.1 Objetivo del estudio

El objetivo del estudio empírico fue desarrollar un procedimiento de trabajo para el aula que permita mejorar la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en educación primaria. Para ello se llevó a cabo un proceso de investigación en el aula que permitió comprobar que la utilización de las actividades de lectura con medios digitales diseñadas en este trabajo producía la mejora de la comprensión lectora en esta lengua.

Como había quedado reflejado en la introducción a esta tesis doctoral, el alumnado de nuestras escuelas ha crecido utilizando desde sus primeras edades tecnología digital y como consecuencia de ello ha desarrollado unas capacidades y unas habilidades que le permiten buscar e interpretar la información de forma muy rápida, procesando a veces de forma paralela mensajes recibidos en diferentes soportes y que utilizan diferentes tipos de códigos (lenguaje escrito, imágenes, sonidos, etc.) y en muchas ocasiones hipertexto. Para la realización de esta parte de la tesis se partió de la idea clave de que la comprensión lectora del alumnado se puede mejorar a partir de nuevas formas de lectura que utilicen herramientas digitales.

A partir estas consideraciones y de la idea fundamental de que cada persona tiene un estilo de lectura, la realización del estudio empírico intentó dar respuesta a esta pregunta de investigación, que recordamos aquí:

- ¿La aplicación de forma sistemática de las actividades de lectura diseñadas en este trabajo con herramientas TIC mejora el nivel de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en educación primaria?

El estudio se realizó durante el curso 2019-2020 previa presentación a esta convocatoria: “CONVOCATORIA DE AYUDAS A PROYECTOS DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN

DESTINADAS AL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO, EN RÉGIMEN DE CONCURRENCIA COMPETITIVA, A LA PARTICIPACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA Y AUTORIZACIÓN AL ESTUDIANTADO DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO, EN EL MARCO DE LA ADENDA DEL CONVENIO DE COLABORACIÓN SUSCRITO CON LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS Y LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO PARA EL AÑO 2019”, en la modalidad 1: SIN FINANCIACIÓN. TESIS DOCTORAL, en la que el Proyecto resultó aprobado y que permitió llevarlo a cabo y trabajar con los datos recabados durante su desarrollo.

10.2 Metodología del estudio

10.2.1 Descripción de los centros participantes en el estudio

La muestra de personas participantes estuvo formada por población escolar de 6º curso de educación primaria, perteneciente a dos centros educativos de infantil y primaria, el CP Baudilio Arce (Oviedo) y el CP Lugo de Llanera (Lugo de Llanera), seleccionados de forma aleatoria entre los diferentes centros educativos del Principado y situados en el área central de Asturias, el primero de ellos en un ámbito urbano y el segundo en un ámbito suburbano. El equipo de profesorado participante en el estudio lo integraron dos profesoras de inglés del CP Lugo de Llanera y una profesora de Inglés del CP Baudilio Arce.

Los grupos con los que se trabajó fueron los grupos de clase con los que contaban los centros educativos. Durante el curso académico 2019-2020 el CP Lugo de Llanera tenía tres grupos de 6º curso, por lo que, de forma aleatoria, se decidió considerar dos de ellos como los grupos experimentales de este centro y el tercero como grupo control.

También se decidió que como una de las profesoras impartía clase en dos de los grupos, uno de ellos sería el considerado grupo control para evitar así el tener que introducir una nueva variable en estudio, como podría ser los estilos de enseñanza de las profesoras.

En el caso del CP Baudilio Arce la organización de los grupos resultó más sencilla ya que solamente tenían dos grupos de 6º curso, en los que la materia de inglés la impartía la misma profesora. En este caso también se decidió de forma aleatoria cuál iba a ser considerado grupo experimental y cuál grupo control.

Los dos centros educativos llevan participando en el Programa Bilingüe de la Consejería de Educación del Principado de Asturias desde el curso académico 2007-2008, por lo que el número de horas de exposición del alumnado a la lengua inglesa habría sido similar en ambos centros educativos.

La muestra estuvo formada por un total de 106 personas, 61 alumnos y alumnas pertenecientes a los grupos experimentales de ambos centros educativos y 45 alumnos y alumnas a los grupos control. Resulta curioso el hecho de que el total de alumnado participante en el estudio en cada uno de los centros es el mismo 53 alumnos y alumnas.

La identificación de cada uno de los grupos y el número de alumnado correspondiente a cada uno de ellos son los que se recogen en la Tabla 16.

Tabla 16*Composición de la muestra*

CENTRO EDUCATIVO	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	TOTAL ALUMNADO
CP BAUDILIO ARCE	BAUD_1 26	--	BAUD_CONTROL 27	53
CP LUGO DE LLANERA	LUGOLLAN_1 18	LUGOLLAN_2 17	LUGOLLAN_CONTROL 18	53
	61		45	106

10.2.2 Procedimientos para garantizar la viabilidad del estudio

Durante el mes de junio de 2019 se dieron los primeros pasos para poder realizar el estudio empírico con la selección de los centros educativos en los que se iba a trabajar, con la propuesta de participación al profesorado que impartía inglés en 6º curso de primaria, previa aprobación por el equipo directivo de cada centro y con la realización de la primera reunión de coordinación con el profesorado participante.

En el mes de septiembre de 2019, una vez publicada la Resolución con la aprobación definitiva del proyecto, se formalizó la solicitud de realización del estudio en cada uno de los centros educativos y se envió a sus equipos directivos una carta informativa con la presentación de la Proyecto. A continuación, el profesorado participante y el equipo directivo de cada uno de los centros informó y solicitó la aprobación al Claustro de profesores /as y a las familias para la realización del estudio.

En relación con los datos obtenidos en el estudio se respetó en todo momento la privacidad de cada estudiante y la persona investigadora en ningún momento tuvo conocimiento de la identidad del alumnado participante, que era conocida únicamente por las profesoras. Para identificar a cada estudiante se utilizó como referencia el número de clase con lo que se salvaguardó totalmente la privacidad de la información.

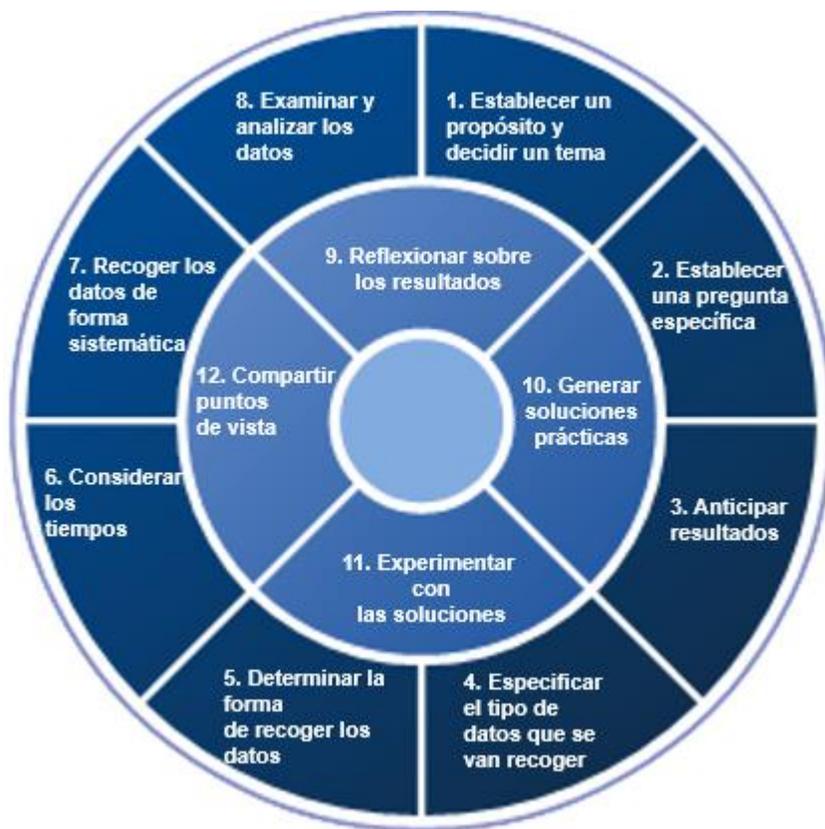
Al profesorado de los centros y a las familias se les explicó que los datos estaban orientados a demostrar que la utilización de un determinado modelo de actividades puede favorecer el desarrollo de la competencia en comprensión lectora de sus hijos e hijas, que en ningún caso y bajo ningún concepto se utilizarán con ningún fin comercial o de lucro.

Se procuró trabajar de forma simultánea y con unos parámetros lo más similares posible en cada uno de los dos centros educativos y la parte de intervención en el aula se desarrolló de forma intensiva durante cuatro semanas para conseguir dos objetivos principales: por un lado, evaluar el efecto que tendrían las propuestas de intervención en el aula concentrándolas en el tiempo y, por otro lado, conseguir el menor grado posible de interferencia en el desarrollo habitual de la programación de la clase.

10.3 Descripción del proceso de investigación

El planteamiento inicial para la realización de este proyecto de investigación parte de la fundamentación teórica descrita a lo largo el Bloque temático 1 de esta tesis doctoral y de la adaptación del modelo de investigación-acción de Grabe & Stoller (2011), al que se había hecho referencia en el Bloque temático preliminar de esta tesis.

La secuencia de trabajo propuesta por estos autores se recoge en la Figura 10.

Figura 10*Pasos de la investigación*

Nota: Adaptado de Grabe y Stoller (2011, p. 167). Figura de elaboración propia

En el caso de este estudio empírico se unificaron los pasos 11 y 12 por estar directamente relacionados y se determinaron las actuaciones a realizar en cada uno de los pasos del proyecto, que son las que se detalla en la Tabla 17.

Tabla 17*Descripción de las actuaciones del proyecto*

	Pasos del proceso de investigación-acción de Grabe & Stoller (2011)	Actuaciones llevadas a cabo en el estudio
Paso 1	Establecer un propósito y decidir un tema.	Se establecieron los objetivos específicos del estudio a partir del objetivo general de la tesis doctoral.
Paso 2	Establecer una pregunta específica (acotando el objeto de estudio).	Tras sucesivas revisiones de la idea original se concretó la pregunta de investigación definitiva.
Paso 3	Anticipar el(los) resultado(s).	Se planteó la idea de que con la utilización del método de trabajo diseñado para este estudio se podría mejorar la comprensión lectora del alumnado de primaria en inglés como lengua extranjera.
Paso 4	Especificar el tipo de datos que se van a recoger.	Se recogieron datos de carácter cuantitativo para comprobar la hipótesis de trabajo y otros de carácter cualitativo como mecanismo de control del proyecto.
Paso 5	Determinar la(s) forma(s) de recoger los datos.	La recogida de datos se hizo a partir de sucesivos cuestionarios y pruebas de evaluación.
Paso 6	Planteamiento temporal de la investigación	Se estableció el calendario de trabajo del proyecto de acuerdo con la programación de los centros.
Paso 7	Recoger los datos de forma sistemática.	Los datos se recogieron de forma sistemática a través de las herramientas y materiales creados para cada fase,

	Pasos del proceso de investigación-acción de Grabe & Stoller (2011)	Actuaciones llevadas a cabo en el estudio
Paso 8	Examinar y analizar los datos.	La evaluación de los datos se realizó con la corrección de los cuestionarios y mediante el análisis estadístico de los resultados de las pruebas de comprensión lectora inicial y final.
Paso 9	Reflexionar sobre los resultados.	La evaluación de los resultados del proyecto se llevó a cabo de forma simultánea a su proceso de realización. Una vez finalizado este se realizó el análisis estadístico de los datos y se llegó a unas conclusiones.
Paso 10	Generar soluciones prácticas.	Se comprobó que la utilización de este modelo de trabajo condujo a una mejora de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera del alumnado.
Pasos 11 y 12	Experimentar con las soluciones y compartir puntos de vista con otros/as compañeros/as	Los materiales del estudio se pusieron a disposición de los centros educativos y los resultados del proyecto se comparten a través de la presentación de esta tesis doctoral.

Nota. Adaptado de Grabe & Stoller (2011)

Una vez finalizado el diseño general del estudio, este se presentó al profesorado participante para poder incorporar las sugerencias de mejora que consideraran oportunas y para establecer los mecanismos de coordinación necesarios para llevarlo a cabo.

10.4 Desarrollo del estudio

10.4.1 Descripción de las fases e instrumentos para la recogida de datos

Las fases de realización del estudio empírico y los instrumentos empleados en cada una de ellas fueron los que se recogen en la Tabla 18.

Tabla 18

Descripción de fases e instrumentos

FASE INICIAL: DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DE PARTIDA	
Actuaciones	Instrumentos Utilizados
Reunión con el profesorado para analizar cómo emplean herramientas digitales e internet para las actividades de lectura de la clase de inglés.	<u>Cuestionario de reflexión inicial y autoevaluación.</u>
Aplicación de un cuestionario para determinar, a nivel de cada grupo, los estilos de lectura del alumnado.	<u>Cuestionario de estilos de lectura del alumnado.</u>
Evaluación del nivel de comprensión lectora del alumnado antes de empezar la intervención en el aula.	<u>Prueba inicial de comprensión lectora en inglés.</u>
FASE INTERMEDIA: INTERVENCIÓN EN EL AULA DE INGLÉS	
ACTUACIONES	INSTRUMENTOS UTILIZADOS
Realización de actividades de lectura en la clase de inglés a través de herramientas digitales.	Tareas de lectura, alojadas en diferentes aplicaciones web (genially, canva, picktochart, ...) y puestas a disposición a través de la web del proyecto.
Observación de las cuestiones relevantes durante la realización de las actividades de lectura y posibles incidencias.	Ficha de observación de las actividades de lectura (se adjunta en el apartado Anexos).
FASE FINAL: EVALUACIÓN FINAL	
ACTUACIONES	INSTRUMENTOS Y/O TÉCNICAS

	UTILIZADOS
Evaluación de la comprensión lectora una vez finalizado el período de intervención en el aula	<u>Prueba final de comprensión lectora.</u>
Valoración por parte del alumnado de los aprendizajes alcanzados.	Ficha de Autoevaluación de las actividades de lectura (se adjunta en el apartado Anexos).

10.4.2 Procedimientos empleados para la recogida de la información

Una vez presentado el proyecto al profesorado participante y determinados los tipos de datos que se iban a recoger en cada momento se decidió que se trabajaría con formularios realizados con la herramienta Forms, que es una de aplicaciones del Office 365 que la Consejería de Educación pone a disposición del profesorado y del alumnado. Estos formularios se compartieron a través de sus correspondientes códigos QR, ya que se pensó que esta era la forma más práctica de hacerlos llegar al alumnado.

El método de recogida de la información aportada por el profesorado participante en el estudio fue, además de las conversaciones y reuniones mantenidas antes de iniciar el proyecto, la cumplimentación de un cuestionario en el que reflexionaron individualmente sobre unos interrogantes que, en cierta manera, encuadran la orientación que se le quiere dar al proyecto:

- ¿Tengo en cuenta los estilos de lectura de mi alumnado (visual, auditivo, kinestésico, global y/o analítico) y utilizo textos que combinan lenguaje textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro?
- ¿Enseño a mi alumnado a buscar, recopilar, procesar y tratar la información y a utilizar diferentes estrategias de comprensión lectora?

- ¿Favorezco que el alumnado utilice fuentes de información variadas, que incluyan recursos tecnológicos e internet?
- ¿Tengo en cuenta las posibilidades que ofrece el trabajo con hipertexto cuando las actividades se realizan utilizando internet?
- ¿Podría generalizar el uso de internet como recurso en mi aula?

En lo que se refiere a la evaluación inicial del alumnado se evaluaron dos aspectos. El primero de ellos fueron sus estilos de lectura, a través de un cuestionario que cumplimentaron a nivel individual y en el que expresaron sus preferencias perceptuales y de procesamiento de la información a la hora de realizar actividades de lectura.

La segunda parte del diagnóstico inicial se hizo a través de la realización de una prueba de comprensión lectora inicial o “prueba basal” en inglés como lengua extranjera, construida tomando como modelo las Pruebas Diagnósticas del Principado de Asturias. El diseño de las pruebas incluyó textos escritos e imágenes, seguidos de una serie de preguntas de diferentes tipos (verdadero o falso, respuesta múltiple y pregunta abierta), que intentaron abarcar cada uno de los procesos cognitivos con los que se trabaja en el aula¹³.

Durante el tiempo de realización del proyecto y como mecanismo de control de que todo iba bien en el trabajo con los grupos experimentales, el profesorado participante trabajó con una *Ficha de Observación de las Actividades de Lectura*, en la que fue recogiendo las observaciones más significativas sobre la aplicación de las actividades de lectura propuestas y que permitió dar “feedback” a la persona investigadora y al resto del equipo sobre cómo se iba desarrollando el proyecto.

¹³ En la normativa de Pruebas Diagnósticas del Principal se recoge que estos procesos son los siguientes: Reproducción, dividido a su vez en Acceso y Comprensión; Conexión, que se subdivide en Aplicación y Análisis y Valoración; y Reflexión, entre los que tenemos Síntesis y Creación y Juicio y Regulación (Álvarez Morán et al. 2008, p. 121).

Una vez realizada la intervención en el aula se aplicó a todos los grupos una prueba final de comprensión lectora en inglés construida con las mismas características que la prueba inicial. La comparación de los resultados de ambas pruebas permitió dar respuesta a la pregunta de investigación.

Al finalizar el proyecto y también como mecanismo de control de este, el alumnado de los grupos experimentales realizó una Autoevaluación de las Actividades de Lectura, en el que se le pidió que valorase lo aprendido en cada una de las tareas y su grado de motivación hacia las mismas.

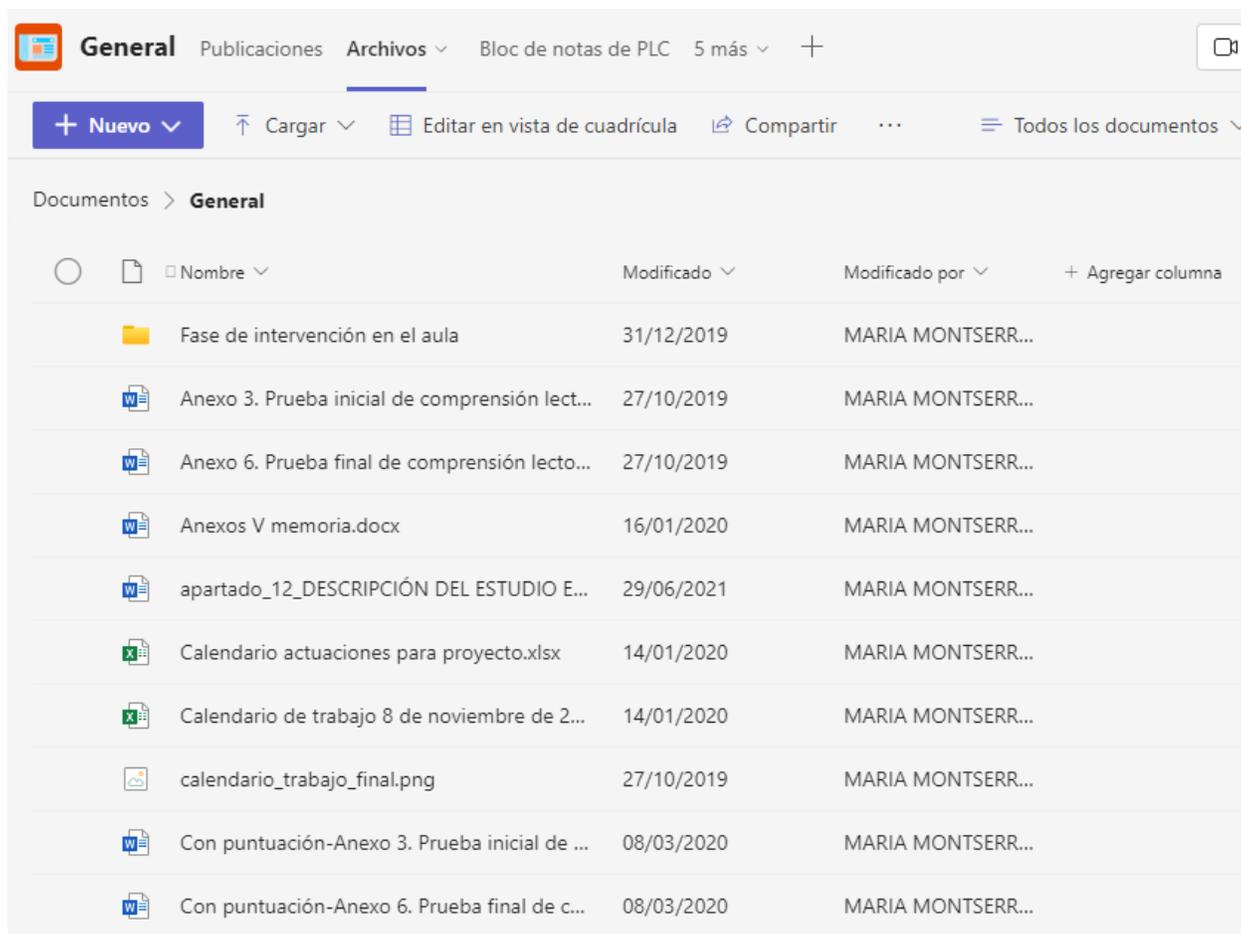
10.4.3 Materiales elaborados

Hay que señalar que todos los recursos con los que se trabajó en cada una de las fases del estudio fueron materiales de elaborados por la persona investigadora y que antes de llegar a aplicarlos en los grupos de alumnado se presentaron y consensuaron con la profesora directora de la tesis doctoral y con el profesorado participante en el estudio.

Para la gestión del proyecto se creó el equipo TEAMS de Coordinación del Proyecto en el que se pusieron a disposición todos los materiales del Proyecto. Este equipo sirvió también de herramienta de comunicación a través del canal general y de los canales privados creados para cada profesora participante en el estudio, como puede verse en la Figura 11.

Figura 11

Estructura del equipo Teams de coordinación del proyecto



Nota. Imagen tomada del equipo TEAMS. Elaboración propia

Es necesario destacar aquí la utilidad y versatilidad de esta herramienta, ya que facilitó en gran medida los procesos de realización del estudio.

Las propuestas de trabajo fueron diseñadas de forma que estuvieron integradas en el currículo de 6º curso de educación primaria y se estructuraron a base de pequeñas actividades y tareas similares a las que el alumnado realiza en las clases de inglés, pero con la característica de

que fueron creadas con aplicaciones TIC idóneas para trabajar los contenidos curriculares y con los que se intentó conseguir la motivación del alumnado.

Para la elaboración de estas propuestas se partió de los materiales elaborados por el CPR de Oviedo en el curso académico 2014-2015 como apoyo a los grupos de trabajo orientados a la implantación y desarrollo del currículo de primaria.

En primer lugar, se elaboró el mapa curricular de cada una de las tareas de lectura, en el que se recogieron los elementos que muestra la Figura 12.

Figura 12

Modelo de mapa curricular de cada tarea

Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación	Contenidos	Instrumentos de evaluación	Competencias

Nota. Imagen descargada el 25/06/2019 de <https://cproviedo.es/materiales-para-el-diseno-de-tareas>

En segundo lugar, se elaboró la secuencia de actividades a realizar en relación con los textos digitales creados específicamente para cada tarea de lectura. Se tuvo en cuenta la necesidad de trabajar con los diferentes procesos cognitivos que se iban a contemplar en las pruebas de comprensión lectora inicial y final.

Al finalizar la intervención en el aula y tal como se describió en el subapartado anterior, se planteó al alumnado la realización de una Autoevaluación de las Actividades de Lectura, a partir de la adaptación de la herramienta de evaluación: “Autoevaluación del alumnado”,

propuesta por el CEDEC (Centro Nacional de Desarrollo de Sistemas No propietarios) dentro del material: “15 documentos para alumnos que trabajan por proyectos”.

A comienzos del mes de septiembre se presentaron un total de ocho posibles propuestas de entre las que el profesorado participante seleccionó de forma consensuada las seis tareas que mejor se ajustaban a la programación de actividades de cada centro educativo. Se concretaron también las fechas en la que se llevarían a cabo y el tiempo que se dedicaría a cada una de ellas.

Estas seis tareas se desarrollaron en las aulas de los grupos experimentales en dos sesiones de trabajo semanales de entre 55 y 60 minutos de duración cada una.

Una vez finalizado el período de realización de la investigación, los materiales quedaron a disposición del profesorado del centro para que pudiera aplicarlos en los grupos de control, garantizando así que todo el alumnado de los centros educativos trabajase en las mismas condiciones.

Los materiales del Proyecto se compartieron con los educativos a través de la página web creada al efecto con la aplicación web Wix: “Proyecto de investigación: Mejora de la comprensión lectora en inglés a través de las herramientas digitales”, cuya estructura puede verse en la Figura 13, en la que aparece la captura de pantalla de la página de inicio de la web. ´

Figura 13

Captura de pantalla a la página de inicio de la web del Proyecto

Proyecto de investigación: Mejora de la comprensión lectora en inglés a través de las herramientas digitales

Introducción Descripción de la muestra y calendario Evaluación inicial Evaluación final Actividades

En esta página web ponemos a vuestra disposición los materiales para la evaluación inicial y actividades de comprensión lectora para la clase de Inglés como Lengua Extranjera diseñadas para la realización del Proyecto de Investigación en el que participas.

Del total de propuestas que te presentamos deberás escoger 6 y aplicarlas en el grupo o grupos participantes en la investigación durante el tiempo de realización de la misma.

Una vez finalizado el proyecto podrás trabajarlas con el alumnado del grupo de control de tu centro y también utilizarlas como inspiración para el diseño de otras actividades.

Cada una de las propuestas que te ofrecemos incluye el Modelo de diseño de tareas que podrás integrar en tu programación didáctica y en tu programación de aula y también una posible secuencia de actividades para el aula, en algunos casos recogidas en la aplicación web con la que se creó la tarea y en otros casos, preparada para realizarse en soporte papel.

Esperamos que estos materiales resulten pertinentes para vuestras aula y sean de interés para el alumnado de vuestro centro.

IDEA CENTRAL DEL PROYECTO

LECTURA EN MEDIOS DIGITALES @

+ ESTILOS DE LECTURA VISUAL Y GLOBAL COMPORTAMIENTO DE LECTURA

MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA L2

Activar Windows

Nota: Imagen de Elaboración Propia

La parte de evaluación inicial se trabajó a través de los códigos QR de los cuestionarios correspondientes, como queda reflejado en Figura 14.

Figura 14

Captura de pantalla a la página de evaluación inicial del Proyecto



Nota. Figura de elaboración propia

La parte de evaluación inicial y final se hizo también a través de los códigos QR de las pruebas y se puso a disposición en las correspondientes páginas de la web del Proyecto. En la Figura 15 se presenta, a modo ejemplo, la página de la Evaluación Final.

Figura 15

Captura de pantalla a la página de evaluación final



Nota. Figura de elaboración propia

En cada una de las actividades se incluyó el enlace a la aplicación web con la que ha sido creada la tarea, el documento “Diseño de la tarea” en el que se recogen el mapa curricular y el documento Actividades. En algunos casos las tareas tienen asociada la realización de una secuencia de actividades en formato papel. Otra parte de las tareas llevan asociadas la realización de actividades en internet, construidas con la aplicación “Learning Apps”, que permite crear actividades que incorporan elementos de juego. A continuación, se presenta una ejemplo de una de las tareas, ilustrándola a través de las Figuras, 16, 17 y 18.

Figura 17

Muestra de uno de sus productos



Nota. Fotografía realizada por una de las profesoras del CP Lugo de Llanera

Figura 18

Muestra de las actividades

Team 1
9-11-3-5A
TRADITIONAL RECIPE

How to make... **apple pie**

Read the information in the infographics and answer the following questions.

1) How many ingredients do you need to make an apple pie? Name them.

We need 6 ingredients: Apples, cinnamon, white sugar, brown sugar and butter. *1 cup apples, 1/2 tsp cinnamon, 1/2 cup white sugar, 1/2 cup brown sugar, 1/2 cup butter*

2) Match these utensils or kitchen furniture with the verbs of the recipe:
oven - container - tablespoon - teaspoon - knife

Peel	knife
Slice	
Cut	
Bake	oven
Mix	tablespoon
Put into	container

3) What amount of these ingredients do you need to cook an apple pie?

1 teaspoon butter
1/2 teaspoon flour
1/2 tablespoon brown sugar
1/2 tablespoon white sugar
1 pinch cinnamon

4) Put these sentences in the correct order according to the recipe:

Bake 15 minutes	10
Peel the apple. Cut it in half	1
Put into pie container	8
Mix altogether	7
Enjoy!!	11

5) According to the recipe how long does it take to cook an apple pie? And what's level of difficulty of this recipe?

1 hour, it's easy to cook an apple pie

6) Imagine you cook an apple pie and you want to save it for another time. What can you do?

In a fridge

7) Classify the nutrients of the apple pie in these two groups:

healthy	unhealthy
carbs	fat
sugar	Added sugars
sodium	sodium
potassium	fat

Team 1

Nota. Imagen facilitada por la profesora

Además de estos materiales se elaboraron varios documentos con Orientaciones comunes, para intentar unificar y coordinar lo más posible el trabajo (véase apartado de Anexos).

10.4.4 Cronograma

El tiempo de realización del proyecto sufrió diferentes ajustes por cuestiones organizativas de los centros educativos.

La Figura 19 recoge el calendario final seguido para su desarrollo.

Figura 19*Cronograma del Proyecto*

Evaluación inicial del profesorado:			
Del 11 al 22 de noviembre	Cuestionario de reflexión inicial para el profesorado		
Evaluación inicial del alumnado:			
Cuestionario de Estilos de Lectura			
Del 25 al 29 de noviembre			
Del 10 al 13 de enero	Prueba inicial de comprensión lectora		
Intervención en los grupos experimentales:			
Título de la actividad	Fecha de aplicación		
	LUGOLLAN1	LUGOLLAN2	BAUD1
1. A traditional recipe	9 de enero	8 de enero	9 de enero
2. Means of communication	10 de enero	9 de enero	10 de enero
3. Ideas for a healthy life	16 de enero	16 de enero	16 de enero
4. Discovering Sherlock Holmes	22 de enero	22 de enero	23 de enero
5. Landscapes in Iceland	29 de enero	29 de enero	30 de enero
6. Le's talk about fashion	6 de febrero	5 de febrero	6 de febrero
Evaluación final del alumnado: Prueba final			
	13 de febrero	12 de febrero	13 de febrero

Nota. Figura de elaboración propia

10.4.5 Análisis de datos en cada fase

Las evidencias recogidas en cada una de las fases de la investigación se registraron y clasificaron de acuerdo con sus características.

En el caso de la información aportada por el profesorado se valoraron cualitativamente sus respuestas. La primera información que se puede extraer de estas, recogida en el Vínculo de resumen de respuestas al cuestionario de reflexión inicial del profesorado, es que el profesorado utiliza en su clase las herramientas tecnológicas de las que disponen los centros, lo que va a permitir, por un lado, que el alumnado realice las actividades de intervención en el aula y las

pruebas de evaluación de forma natural y, por otro lado, que la realización del estudio pueda estar centrada en la utilización de forma sistemática de un determinado tipo de tareas de lectura que incorporen la utilización de diferentes tipos de textos (texto escrito, imágenes, video) y elementos de interactividad e hipertexto, más que en los procedimientos de utilización de las herramientas TIC seleccionadas.

Las observaciones realizadas por el profesorado y la autoevaluación de las actividades de lectura por el alumnado, que como se explicó anteriormente, sirvieron de mecanismo de control del Proyecto y se analizaron de forma cualitativa. La información recogida a través de estas herramientas ofreció a la persona investigadora una visión general del proceso de intervención en el aula llevado a cabo por el profesorado, y de ella se pueden extraer principalmente las ideas de la autonomía demostrada por el alumnado para la realización de las tareas, la motivación hacia el trabajo que mostró la mayor parte del alumnado, y el cambio de rol de profesora a persona que acompaña al alumnado en la realización de la tarea.

En cuanto a las pruebas de comprensión lectora inicial y final se corrigieron las pruebas y posteriormente se realizó el análisis cuantitativo de sus resultados.

Para ello se utilizaron las hojas de Excel que facilitan los propios formularios y se vaciaron los datos correspondientes a cada una de las respuestas a las 8 preguntas de las que constaba cada prueba.

Como las preguntas de las que constaron las pruebas de comprensión inicial y final incluían preguntas de distintos tipos se establecieron unas escalas de puntuación para poder corregir de la forma más objetiva posible las respuestas ofrecidas por el alumnado a cada una de las respuestas (se adjuntan los modelos en el apartado 14. Anexos).

La corrección y calificación de cada una de las preguntas la realizó la persona investigadora, después de haber presentado los criterios de calificación al profesorado participante en el estudio.

Una vez finalizada la parte de intervención en el aula y realizada la evaluación final de la comprensión lectora del alumnado se compartió con el profesorado participante el resumen de las puntuaciones obtenidas en cada una de las pruebas. La Figura 20 recoge un extracto de la hoja de respuestas corregidas, a modo de ejemplo.

Figura 20

Extracto de una hoja de respuestas corregida

11	LUGOLLAN2	The life of lions	0	Mufasa	0	ratiKI Hate scar	0,75	medy,Animation;Cartoon;Family
1	LUGOLLAN2	The life of the jungle animals	0	Simba,pumbaa,timón and mufasa	0	His father	0,25	Musical;Comedy;Fantasy;Animation
16	LUGOLLAN2	The cycle of life	1	Simba , Pumbaa	0	Simba	0,25	Drama;Fantasy;Family;

Nota. Imagen tomada de la hoja de cálculo. Figura de elaboración propia.

Y en la Figura 21 se presenta el resumen de las puntuaciones de uno de los grupos.

Figura 21

Ejemplo de resumen de puntuaciones por grupo

Escribe aquí tu número de clase:	Group	PUNTOS P.1	PUNTOS P.2	PUNTOS P.3	PUNTOS P.4	PUNTOS P.5	PUNTOS P.6	PUNTOS P.7	PUNTOS P.8	PUNTUACION TOTAL PRUEBA
Número 1	BAUD1	1	1	1	0,75	0,5	0	0	0,75	5
Número 2	BAUD1	1	1	1	0,5	0,5	1	0	1	6
Número 3	BAUD1	0	1	0,25	0,25	0,5	0	0	0	2
número 4	BAUD1	0	0,75	0,5	0,5	0,5	0	0	0,25	2,5
Número 5	BAUD1	1	0,75	1	0,5	0,5	0	0	1	4,75
Número 6	BAUD1	0	0,75	1	0,5	0	0	0	0,25	2,5
Número 7	BAUD1	1	1	1	0,5	0,5	1	0	0,5	5,5
Número 8	BAUD1	1	0,25	0,5	0,75	0	1	0	0	3,5
Numero 9	BAUD1	0	0	0	0,75	0	0	0	0,5	1,25
10	BAUD1	1	1	0,5	0	0,5	1	0	0,75	4,75
Número 11	BAUD1	1	1	1	0,25	0,5	1	0	1	5,75
Número 12	BAUD1	1	0	0,75	0,5	0,5	1	0	0,25	4
Número 13	BAUD1	1	1	1	0,75	0	1	0	0	4,75
Número 14	BAUD1	1	1	0,25	0,75	0	0	0	0	3
Número 15	BAUD1	0	0,5	1	1	0	1	0,75	0,5	4,75
numero 16	BAUD1	1	1	0,75	0,75	0,5	0	0	0,5	4,5
numero 17	BAUD1	1	0,75	1	0,5	0,5	1	0	0	4,75
Número 18	BAUD1	1	0,75	1	0,75	0,5	0	0	0,5	4,5
Número 19	BAUD1	1	0,75	1	0,75	0,5	0	0	0,75	4,75
Número 20.	BAUD1	1	1	1	0,5	0,5	1	0	1	6
Número 21	BAUD1	0	0,75	1	0,75	0,5	0	0	0,5	3,5
22	BAUD1	0	0	0	0,25	0	0	0	0,25	0,5
Número 23	BAUD1	1	0,75	1	0,75	0	1	0	1	5,5
numero24	BAUD1	1	1	1	0,75	0,5	0	0	0,5	4,75
Número 25	BAUD1	1	1	1	0,5	0,5	1	0	0,5	5,5
Número 26	BAUD1	0	0	0	0,75	0,5	1	0	0,25	2,5

Nota. Imagen tomada de la hoja de cálculo. Figura de elaboración propia.

Una vez finalizado todo este proceso se realizó el análisis de sus resultados, tal como se recoge en las siguientes secciones de este apartado.

10.5 Descripción y análisis estadístico de los resultados

En este subapartado se realiza el análisis estadístico de los datos, que, en función de los resultados, permite demostrar la validez de la pregunta de investigación.

Las pruebas de comprensión lectora inicial y final constaron de ocho preguntas, pero para su valoración se utilizó la escala decimal, por lo que la puntuación global de cada prueba fue de 10 puntos y la puntuación de cada pregunta se hizo sobre 1,25 puntos.

10.5.1 Metodología del análisis

Se realizó un análisis descriptivo de los resultados mostrando las distribuciones de frecuencias relativas y absolutas para variables cualitativas y medidas de posición, media o mediana y de dispersión para las cuantitativas.

Para analizar la relación entre variables cualitativas se hicieron tablas de contingencia y se utilizó el test exacto de Fisher para contrastar la hipótesis de independencia.

En el caso de las variables cuantitativas, se contrastó en primer lugar la hipótesis de normalidad utilizando el test de Shapiro-Wilk. Cuando las variables eran normales, se utilizó la *t* de Student, con la corrección de Welch, para la comparación de las medias. Cuando no se cumplía la normalidad se empleó el test de Wilcoxon, con la corrección por continuidad, para contrastar la identidad de las distribuciones.

En todos los contrastes de hipótesis, el nivel de significación empleado fue 0.05. El análisis estadístico se efectuó mediante el programa de software libre R (R Development Core Team), versión 3.6.0.

La estrategia seguida para analizar si existían diferencias entre los resultados de las pruebas realizadas a los dos grupos consta de las siguientes etapas:

- Estudiar si el grupo experimental y control tenían un comportamiento similar al inicio del estudio. Para ello se compararon los conocimientos de inglés y los estilos de lectura de los estudiantes de los dos grupos.
- Comparar los conocimientos finales de inglés del grupo control y el grupo experimental.
- Construir un modelo de regresión para predecir el resultado final teniendo en cuenta la prueba inicial y el grupo al que pertenecía cada estudiante.

- Construir un modelo de regresión para predecir el cambio en la puntuación (Final - Inicial) usando la prueba inicial y el tipo de enseñanza.

En las líneas que siguen a continuación se describen todos los análisis realizados y se exponen las primeras conclusiones de estos.

10.5.2 Análisis descriptivo

Respecto a la clasificación de los estudiantes en los grupos se obtuvo la siguiente distribución de frecuencias: CP Baudilio Arce (50%) y CP Lugo de Llanera (50%), tal como queda registrado en la Tabla 19.

Tabla 19

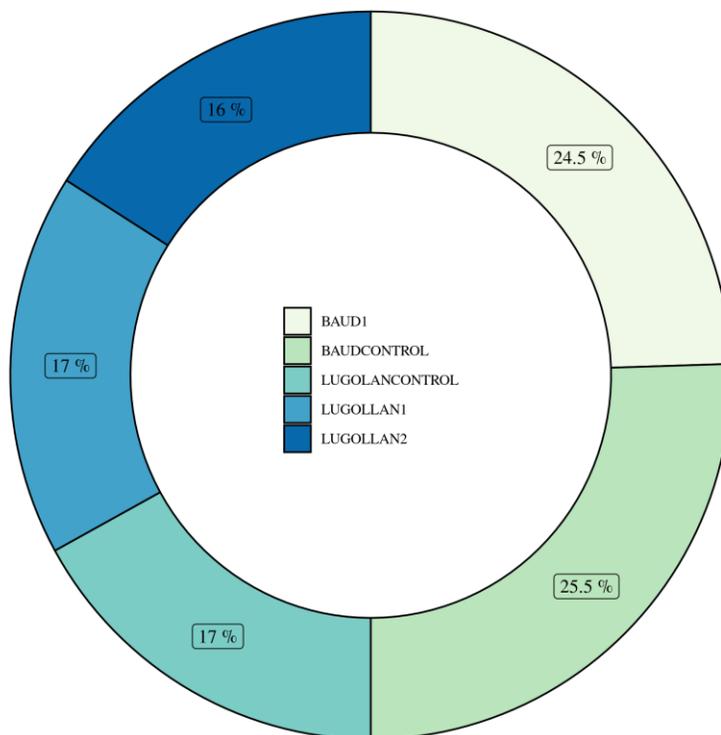
Distribución de frecuencias

Centros Educativos	Frec.	%
CP Baudilio Arce	53	50.0
CP Lugo de Llanera	53	50.0
Total	106	100.0

Los 106 estudiantes que participaron en el estudio se distribuyeron de la siguiente forma: BAUDCONTROL (25.47%), BAUD1 (24.53%), LUGOLLANCONTROL (16.98 %), LUGOLLAN1 (16.98 %) y LUGOLLAN2 (16.04 %). En la Figura 22 se aprecia esta distribución.

Figura 22

Distribución de frecuencias por centro y por grupo



La prueba inicial de conocimiento de inglés estaba formada por ocho preguntas, denominadas, p1, p2, p3, p4, p5, p6, p7 y p8, que sirvieron para obtener una valoración global, antes de iniciarse el experimento.

De igual manera, la prueba final constaba también de ocho preguntas que fueron denominadas como p1final, p2final, p3final, p4final, p5final, p6final, p7final y p8final, que permitieron tener una puntuación del conocimiento global de inglés tras el final del estudio.

En la Tablas 20 y 21 se recogen los valores de las variables de la prueba inicial y de la prueba final respectivamente.

Tabla 20

Descripción de las preguntas de la prueba inicial

Pregunta	Media	Desviación Típica	IQR	0%	25%	50%	75%	100%
p1	0.74	0.62	1.25	0	0.00	1.25	1.25	1.25
p2	0.78	0.49	0.94	0	0.31	0.94	1.25	1.25
p3	0.82	0.50	0.94	0	0.31	1.25	1.25	1.25
p4	0.72	0.27	0.31	0	0.62	0.62	0.94	1.25
p5	0.41	0.29	0.62	0	0.00	0.62	0.62	0.62
p6	0.52	0.62	1.25	0	0.00	0.00	1.25	1.25
p7	0.06	0.23	0.00	0	0.00	0.00	0.00	1.25
p8	0.50	0.39	0.00	0	0.31	0.62	0.62	1.25

Tabla 21

Descripción de las preguntas de la prueba final

Pregunta	Media	Desviación Típica	IQR	0%	25%	50%	75%	100%
p1final	0.48	0.61	1.25	0	0.00	0.00	1.25	1.25
p2final	0.47	0.54	0.94	0	0.00	0.00	0.94	1.25
p3final	0.50	0.39	0.62	0	0.31	0.31	0.94	1.25
p4final	0.80	0.31	0.31	0	0.62	0.94	0.94	1.25
p5final	0.55	0.35	0.86	0	0.08	0.62	0.94	1.25
p6final	0.83	0.46	0.62	0	0.62	0.94	1.25	1.25
p7final	0.57	0.58	1.25	0	0.00	0.62	1.25	1.25
p8final	0.67	0.42	0.62	0	0.31	0.62	0.94	1.25

10.5.3 Análisis comparativo del grupo experimental vs grupo control al inicio del estudio

En este apartado se va a estudiar la homogeneidad de los estudiantes al empezar el trabajo en dos tipos de variables, el estilo de lectura y el conocimiento de inglés.

10.5.3.1 Estilos de Lectura

En esta parte del análisis se intenta determinar las preferencias de estilos de lectura de los estudiantes teniendo en cuenta cuatro variables principales en relación con la forma de percepción de la información: Auditivo (A), Kinestésico (K), Táctil (T) o Visual (V). y dos variables en relación con la forma de procesamiento de esta: Global (G) o Analítico (A).

Resumen de la pregunta en una línea.

La pregunta 5 podría tener interés, ya que se comprueba que los estudiantes del grupo control son más partidarios de los estilos Auditivo (A) y Kinestésico (K) y los del grupo experimental tienden más al estilo Visual (V). De todas formas, los resultados de la comparación realizada no se resultan significativas, por lo que se puede decir que en el análisis se obtienen las diferencias esperadas por azar.

En la Tabla 22 se recogen los resultados del análisis en relación con cada una de las preguntas formuladas, todas ellas de respuesta múltiple y codificadas de acuerdo con las variables arriba mencionadas. En el apartado Anexos se recogen el contenido completo del cuestionario.

Tabla 22

Resultados del análisis del test exacto de Fisher

Preguntas	Variables			
	A	K	T	V
P.1. Recuerdas mejor...				
Control	28.3	28.3	17.4	26.1
Experimental	19.0	33.3	9.5	38.1

10.5.3.2 Prueba de Comprensión Lectora

En este apartado se estudió si los resultados en la prueba inicial de inglés eran similares o existían diferencias entre los dos grupos. Los resultados descriptivos de esta prueba aparecen en la Tabla 23.

Tabla 23

Descripción de los resultados en la prueba de comprensión lectora inicial

Grupo	Media	Desv. Típica	IQR	0%	25%	50%	75%	100%
Control	4.222	1.743	2.812	0.938	2.812	4.375	5.625	6.562
Experimental	4.764	2.022	2.812	0.625	3.125	5.312	5.938	8.750

Para determinar qué test estadístico se va a aplicar se realizó en primer lugar el Test de Normalidad y se ajustaron los p-valores por el método de Holm, obteniéndose los datos recogidos en la Tabla 24.

Tabla 24

Test de normalidad de Shapiro-Wilk para la prueba inicial

Grupo control: p-valor = 0.011925
Grupo experimental: p-valor = 0.103561

Con lo que se puede afirmar que no hay normalidad en el grupo control y se debe usar el test no paramétrico de Wilcoxon para comparar los dos grupos. Los resultados obtenidos en este segundo análisis se recogen en la Tabla 25.

Tabla 25

Comparación entre los dos grupos en la prueba inicial

W = 1146.5	p-valor = 0.1487
------------	------------------

El resultado obtenido indica que no hay diferencias significativas en la prueba inicial de comprensión lectora.

La principal conclusión de esta primera parte del análisis es que no hay diferencias entre los dos grupos tanto en los estilos de lectura como en el conocimiento inicial de inglés y en consecuencia los dos grupos tienen composiciones homogéneas.

10.5.4 Comparación entre grupo experimental y grupo control de la prueba final

La comparación de los resultados de los grupos en la prueba final se encuentra en la Tabla 26. En ella se puede apreciar que hay una diferencia media de casi un punto a favor del grupo experimental y que su desviación típica es un poco menor, es decir, sus resultados son algo más homogéneos.

Tabla 26

Descripción de los resultados de la prueba final

Grupo	Media	Desv. Típica	IQR	0%	25%	50%	75%	100%
Control	3.378	1.712	2.25	0.0	2.25	3.50	4.50	6.75
Experimental	4.250	1.580	2.00	0.5	3.25	4.25	5.25	7.50

Para determinar qué test estadístico se va a aplicar se realizó en primer lugar el Test de Normalidad y se ajustaron los p-valores por el método de Holm. Los resultados obtenidos se recogen en la Tabla 27.

Tabla 27

Test de normalidad de Shapiro-Wilk para la prueba final

Grupo	p-valor ajustado
Control	1
Experimental	1

En este caso la distribución de la prueba final en ambos grupos sigue una distribución normal y la comparación entre ellos se hará usando la t de Student, con los resultados que figuran en la Tabla 28.

Tabla 28

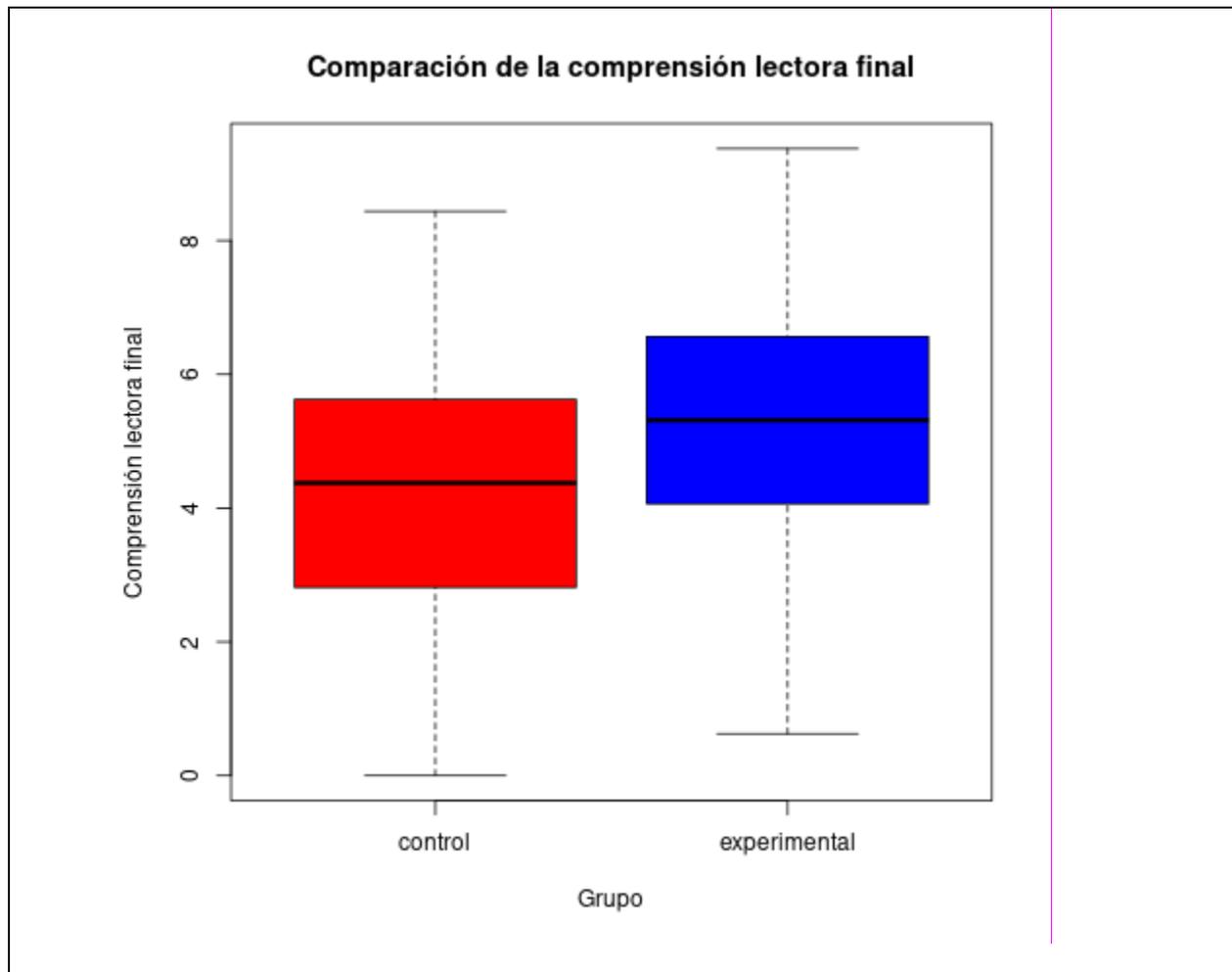
Comparación de la prueba final entre los dos grupos

Estadístico	Grados de libertad	p-valor	I C (95%). Final(experimental)- Final(control)
t = 2.678	90491	0.008	(0.282, 1.899)

La conclusión a la que se llega tras este análisis es que hay diferencias significativas a favor del grupo experimental, que obtiene mejor puntuación en la prueba final, tal como queda reflejado en la Figura 23.

Figura 23

Gráfico de la prueba de comprensión lectora final en los grupos



10.5.5 Predicción de la puntuación final en Función de la puntuación inicial más grupo

En este apartado se aborda un aspecto que tiene mucho interés porque se trata de predecir la puntuación que puede tener un estudiante teniendo en cuenta su puntuación inicial y su pertenencia a uno de los dos grupos. Para ello se utiliza un modelo de regresión lineal múltiple cuyos resultados aparecen recogidos en la Tabla 29.

Tabla 29*Coefficientes del modelo de regresión*

	Estimación	Error Est	t	p-valor
(Intercepto)	1.85002	0.46101	4.013	0.000114 ***
CL_Inicial	0.56184	0.08998	6.244	0.00000000967 ***
Grupo[exper]	0.78569	0.34766	2.260	0.025930 *

Coeficiente de determinación (R-cuadrado): 0.3224

Al analizar este modelo, se comprueba que tanto la puntuación inicial como el grupo tienen coeficientes de regresión significativamente diferentes de cero y por tanto ambas variables son importantes para explicar la nota final.

El coeficiente de la CL_Inicial significa que dos estudiantes del mismo grupo y con un punto de diferencia en la CL_Inicial tendrían una diferencia de 0.56184. Por ejemplo, si ambos perteneciesen al grupo experimental, con unas puntuaciones iniciales de 5 y 6, se tendría:

$$\text{Experimental: CL_Final} = 1.85002 + 0.56184 * 5 + 0.78569 * 1 = 5.44491$$

$$\text{Experimental: CL_Final} = 1.85002 + 0.56184 * 6 + 0.78569 * 1 = 6.00675$$

Además, a igualdad de nota inicial, un estudiante del experimental obtiene, en promedio, 0.78569 puntos más que el del control. Por ejemplo, un estudiante del control y otro del experimental que tuvieran un 4 en la prueba inicial, obtendrían en promedio las siguientes puntuaciones finales:

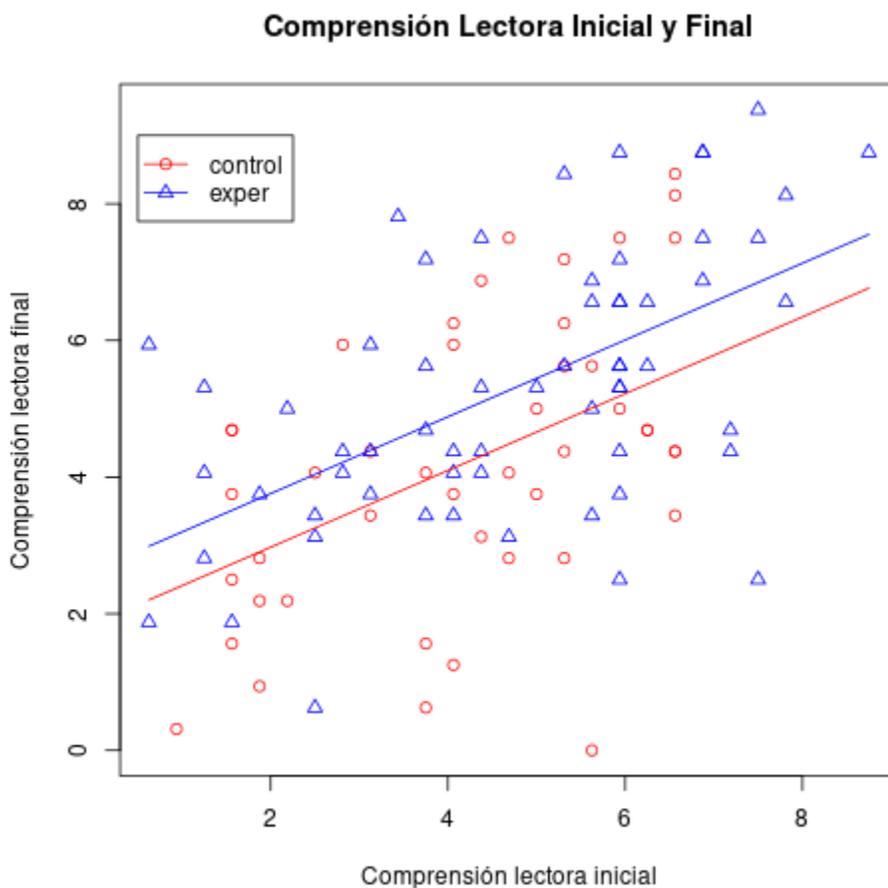
$$\text{Control : CL_Final} = 1.85002 + 0.56184 * 4 + 0.78569 * 0 = 4.09738$$

$$\text{Experimental: CL_Final} = 1.85002 + 0.56184 * 4 + 0.78569 * 1 = 4.88307$$

En la Figura 24 se aprecia con claridad las relaciones entre las variables, y que en general, a igualdad en la comprensión lectora inicial, los resultados finales suelen ser más altos en los estudiantes del grupo experimental.

Figura 24

Pruebas de comprensión lectora inicial y final según el tipo de grupo



Estos resultados demuestran que en la predicción de la nota final no solamente interviene la nota inicial, sino también la participación en el grupo experimental, aunque el modelo obtenido sólo explica el 32,2 % de la nota final, es decir, las calificaciones dependen de otros factores y resultan difíciles de predecir.

Un aspecto para señalar es la presencia de dos estudiantes, el caso 2 del grupo experimental y 28 del control, que se comportan de manera poco habitual puesto que su nota inicial es mucho mejor que la nota final. Si se quitan estos dos datos de la muestra se obtiene un

modelo de regresión casi idéntico al anterior, aunque el coeficiente de-determinación asciende casi al 40%.

Del análisis de los resultados se concluye que, sin esos dos casos, la capacidad explicativa asciende al 38% y a igual nota inicial los incrementos experimentales obtienen 0,7167 puntos más que los controles.

10.5.6 Predicción del cambio de puntuación de la comprensión lectora (final -iInicial) en función de la puntuación inicial y el tipo de enseñanza

En último lugar, se intenta predecir el cambio en la puntuación que va a tener un estudiante por recibir un tipo concreto de enseñanza y la puntuación inicial. Para ello se aplicó el modelo de regresión lineal en el que se obtuvieron los resultados recogidos en la Tabla 30.

Tabla 30

Coefficientes del modelo de regresión para el cambio de comprensión lectora.

	Estimación	Error Est	t	p-valor
(Intercepto)	1.44086	0.36679	3.928	0.000155 ***
CL_Inicial	- 0.34126	0.07159	-4.767	0.00000617 ***
Grupo[exper]	0.60713	0.27661	2.195	0.030414*

Nuevamente los coeficientes de regresión de la puntuación inicial y del grupo son diferentes de cero, es decir, ambas variables son importantes a la hora de predecir el cambio de puntuación.

En este modelo se ha producido una modificación importante, puesto que el coeficiente de la puntuación inicial es negativo, es decir, cuanto más alta sea la puntuación inicial, la mejora tiende a decrecer. Este resultado es razonable y confirma que los resultados obtenidos concuerdan con lo esperado. En el caso de dos estudiantes del grupo control con puntuaciones iniciales de 3 y 4, el cambio medio de la comprensión lectora valdría:

$$\text{Control} : \text{CCL} = 1.44086 - 0.34126 * 3 + 0.60713 * 0 = 0.41708$$

$$\text{Control} : \text{CCL} = 1.44086 - 0.34126 * 4 + 0.60713 * 0 = 0.07582$$

El coeficiente de la variable grupo vale 0.60713 y significa que, a igualdad de nota inicial, el valor esperado del cambio de puntuación es más alto para el grupo experimental. Por ejemplo, en el caso de los dos estudiantes del ejemplo anterior se tendría:

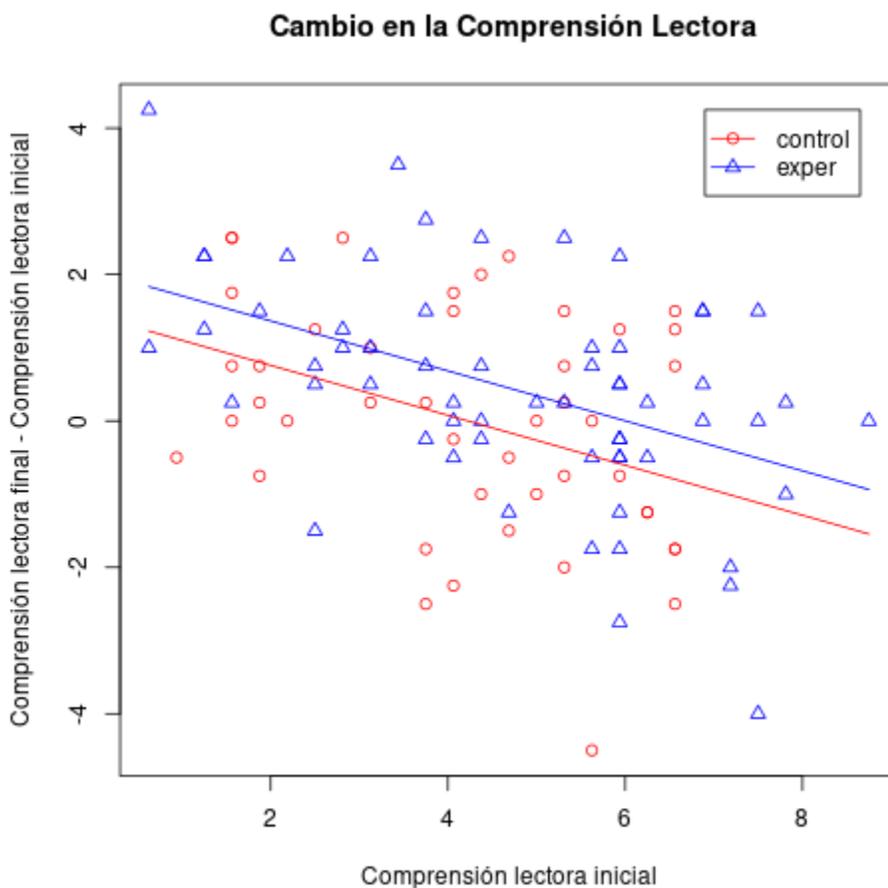
$$\text{Control: CL}_{\text{Final}} = 1.44086 - 0.34126 * 4 = 0.07582$$

$$\text{Control: CL}_{\text{Final}} = 1.44086 - 0.34126 * 4 + 0.60713 = 0.68295$$

Por tanto, el estudiante del control obtendría casi la misma puntuación, mientras que el del experimental subiría más de medio punto.

En este modelo la capacidad predictiva es baja ya que la proporción de varianza explicada es sólo del 19,59 %.

La gráfica 25 ayuda a entender los resultados de este análisis:

Figura 25*Cambio en la comprensión lectora*

Nuevamente se aprecian los dos casos con un comportamiento muy poco frecuente y que señalan la multitud de factores que pueden influir en el rendimiento de los estudiantes y la dificultad de predecirlo.

10.6 Conclusiones del análisis estadístico de los datos

Como queda reflejado a lo largo de este subapartado el análisis estadístico de los datos nos lleva a establecer cuatro conclusiones principales:

- Los grupos son homogéneos y comparables al inicio del estudio.

- El método de trabajo desarrollado ha llevado a una mejora significativa de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, con lo que se responde a la pregunta de investigación, en el sentido de que se demostró la eficacia del uso de herramientas digitales en las propuestas de lectura.
- A igualdad de resultados en la prueba inicial, el hecho de pertenecer al grupo experimental conducirá a una mejora en torno a los 0,70 puntos en la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera.
- La diferencia media entre la comprensión lectora final e inicial es más alta en el grupo experimental que en el control.

11. Discusión de los resultados

11.1 Introducción

En este apartado se discuten los resultados obtenidos en el estudio y se comparan con las ideas planteadas en estudios previos relacionados con la lectura de textos digitales en la clase de inglés como lengua extranjera. Además, se revisan algunos procedimientos empleados en el estudio.

11.2 Discusión

Los resultados de nuestro estudio demostraron, en relación con la pregunta de investigación recogida en la página 15 de esta tesis doctoral, que la utilización sistemática de medios digitales en las actividades de lectura en inglés como lengua extranjera produce una mejora de la comprensión lectora en esta lengua. En consecuencia, se puede decir que se comprueba la hipótesis de trabajo y la correspondiente pregunta de investigación.

Se ha de decir también que, además de los resultados tangibles de la investigación sobre los que se va a discutir a continuación, la forma de trabajar el alumnado y el profesorado en la realización de todas las propuestas, utilizando las TIC en la mayor parte de las actividades del proyecto se puede considerar también un resultado del estudio.

Como se había descrito en el apartado 10 de esta tesis doctoral, el *primer resultado del estudio* tuvo que ver con la evaluación de los estilos de lectura del alumnado y con su nivel de comprensión lectora. En esta evaluación inicial, se comprobó que los grupos eran comparables al inicio de la investigación, tanto en sus estilos de lectura como en su nivel de comprensión lectora.

En lo que se refiere a la evaluación de los estilos de lectura, esta sirvió para reforzar la hipótesis de que los grupos son homogéneos al inicio del estudio y que las diferencias entre unos

y otros grupos se debieron al azar. Este resultado garantizó la idoneidad de la composición de los grupos con los que se iba a trabajar y que los resultados que se obtuvieron fueron equitativos.

Por otro lado, para que los materiales del estudio se pareciesen lo más posible a los textos con los que el alumnado está familiarizado, estos tenían como característica principal la utilización de estímulos visuales (imágenes, títulos, etc.) o audiovisuales (videos). Lo que no se ha comprobado, a diferencia de otros estudios y que se contempla como una posible línea de investigación futura es si el hecho de aplicar este tipo de textos podría haber conducido a un cambio en los estilos de lectura del alumnado hacia estilos más visuales como defienden Camarilla & Gargallo (2016) o más globales como indican Amer & Khouzam (1993) o Itma (2010).

El *segundo resultado del estudio* se determinó haciendo la comparación de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de los dos grupos, experimental y control en las pruebas de comprensión lectora inicial y final. El resultado de este análisis permitió comprobar que se había producido una mejora significativa en la comprensión lectora del grupo experimental una vez finalizado el período de intervención en el aula, que obtuvo una media de mejora de casi 1 punto. Este resultado es importante ya que se demostró que la aplicación del método y los materiales de lectura condujeron a una mejora en la comprensión lectora del grupo experimental. En este sentido, se puede decir que, aunque como señala Liu (2012), “el texto digital online representa una revolución en el aprendizaje y comunicación de los seres humanos que solo estamos empezando a comprender” (p. 86), el planteamiento realizado en el estudio ha resultado eficaz.

Por otro lado, se puede afirmar que este resultado de nuestro estudio coincide en líneas generales con otros, como el estudio titulado: “Lo que el buen aprendiz de lenguas nos puede

enseñar, realizado por Turula (2016) en el que se demuestra cómo los participantes en la investigación aumentaron su formación en lenguas con el uso de los nuevos medios digitales.

El hecho de haber utilizado en nuestro estudio algún elemento de hipertexto enlaza con otros estudios como el realizado por Adbi (2013), quien a pesar de trabajar en un contexto diferente demuestra que la utilización del hipertexto conduce a una mejora en la habilidad de comprensión lectora o el de Oxford & Lin (2011), quienes entienden el hipertexto como uno de los desafíos a los que los aprendices digitales tendrán que hacer frente para poder desarrollar estrategias digitales que les permitan establecer rutas a lo largo de los textos para llegar a una comprensión global de los mismos.

Los resultados de la *tercera parte del análisis*, en el que aplicó un modelo de regresión lineal demostraron que el hecho de pertenecer al grupo experimental o de recibir un determinado tipo de enseñanza produce una mejora en la comprensión lectora del alumnado.

El primer análisis de regresión lineal buscaba hacer la predicción de la puntuación final en función de la puntuación inicial más el grupo. El segundo análisis de regresión lineal tenía como objetivo predecir el cambio de puntuación de la comprensión lectora (final - inicial) en función de la puntuación inicial y el tipo de enseñanza. La conclusión a la que se llega en ambos análisis es que a igualdad de puntuación en la comprensión lectora inicial un estudiante que pertenezca al grupo experimental o que reciba un determinado tipo de enseñanza va a tener una mejora en la comprensión lectora final, lo cual ratifica la idea de que la utilización de medios digitales y de los materiales diseñados para la intervención en el aula han resultado adecuados.

Lo que es interesante destacar aquí es la doble relación entre la comprensión lectora inicial y el margen de mejora, en el sentido de que el margen de mejora disminuye cuanto más alta es la puntuación inicial y, al contrario, cuanto más baja sea la puntuación inicial mayor

margen de mejora se produce en el grupo experimental. En este sentido, decir que se plantean pequeñas metas para que se obtengan buenos resultados y mantener así la motivación del alumnado.

En cuanto a los procedimientos empleados en la realización del estudio, nos interesa recoger aquí algunas ideas importantes. Por un lado, para el planteamiento de la tesis y del estudio empírico, se tuvieron en cuenta las principales teorías sobre el aprendizaje de lectura en general y sobre el efecto de las nuevas tecnologías en la generación de nuevas formas de lectura en particular. Se tuvo en especial consideración aquellas que mejor describían el proceso de percibir y procesar la información de textos escritos y transformarla en conocimiento práctico con la utilización de medios digitales que favorezca la adquisición y el desarrollo de las alfabetizaciones múltiples en el alumnado.

Se ha demostrado que con un mayor número y diversidad de recursos se obtienen mejores resultados en las tareas de lectura en inglés haciendo alumnado más competente.

Por otro lado, se debe señalar que tanto los materiales como la metodología de trabajo seguida en desarrollo del estudio empírico se basaron en el sustrato teórico de la tesis y en la revisión de antecedentes recogida en el apartado 9 de esta tesis doctoral. En relación con este último aspecto, se puede decir que a pesar de que no se encontraron demasiados estudios previos coincidentes con el nuestro en temática y contexto de realización, resultó de mucha utilidad la revisión de sus elementos teóricos y de los procedimientos y las herramientas utilizadas para llevarlos a cabo.

También en relación con los procedimientos, es importante decir que las pruebas de lectura con las que se trabajó en el estudio fueron pruebas estándar, con las que el alumnado está

familiarizado y habituado a utilizar y no fueron diseñadas para trabajar específicamente con alumnado TIC.

Además, señalar que en la realización del estudio el papel de las profesoras participantes fue el de acompañantes o guías en el desarrollo del proceso de trabajo de los estudiantes. Esto ha supuesto un cambio en el rol del profesorado similar al que abordan otros estudios relacionados con las formas y consecuencias de realizar este cambio de rol, como hacen por ejemplo Itma (2010) o Turula (2016), quien se plantea interrogantes como el siguiente: “¿Cómo encajan los buenos estudiantes de lenguas del siglo XXI, que son parte de esta generación, en el modelo trazado en el milenio anterior?” (p. 54). En este punto diremos que, tal como se ha intentado hacer en el desarrollo de este estudio empírico, será necesario plantear la necesidad de que el profesorado asuma nuevos roles, en los que en lugar de ser mero transmisor de la información actúe como guía u orientador en el trabajo con los textos digitales.

Para finalizar esta sección diremos, tal como señalan Oxford & Lin (2011): “la Era Digital ha cambiado las características de los propios estudiantes de lenguas” (p. 165), con lo cual entendemos que resulta necesario reflexionar sobre el desafío que supone trabajar con un alumnado con unas nuevas características y buscar nuevas formas de trabajar que integren de forma natural las tecnologías, en nuestro caso, en el aula de inglés como lengua extranjera.

11.3 Principales aportaciones

Durante todo el tiempo de realización de esta tesis doctoral el elemento que se ha tenido en mente han sido los procesos lectores del alumnado, hilo conductor de todo el trabajo. En este sentido, se puede afirmar que con su realización se ha podido conocer un poco más la realidad del aula y llevar a cabo una intervención que contribuyó, por un lado, al éxito del alumnado en la

mejora de su comprensión lectora en inglés como lengua extranjera y, por otro lado, al desarrollo profesional del profesorado participante en el estudio.

Además, el modelo de intervención en el aula aquí podría servir de base al trabajo con el resto de las destrezas de la enseñanza de inglés como lengua extranjera mediante la creación de situaciones de aprendizaje en las que se combinen actividades de con todas las destrezas de aprendizaje de la lengua: “listening”, “reading”, “speaking” and “writing” y que estén diseñadas con una metodología de enseñanza por proyectos, por ejemplo.

En lo que se refiere a los materiales para el desarrollo de cada una de las fases del proyecto, todos ellos han sido de elaboración propia y se han ajustado al currículo de educación primaria. Decir, además, que el diseño de cada una de las tareas sería perfectamente aplicable en cualquier otro centro educativo y podría servir de base para el diseño de otras propuestas didácticas a realizar en el nivel de 6º curso de primaria o en cualquier otro nivel de esta etapa.

Los materiales de evaluación recogen tres tipos de instrumentos que también podrían servir de referencia para otros proyectos, ya que, como se ha dicho anteriormente las pruebas de comprensión lectora inicial y final son un tipo de pruebas genéricas y no se han diseñado específicamente para los estudiantes que trabajen habitualmente con las TIC.

Además de estos aspectos, en lo que se refiere al tema de integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que es un tema que abordan todos los estudios internacionales sobre lectura, se puede decir que la utilización del tipo de materiales generados para el desarrollo de la investigación y la aplicación del método se han evidenciado como efectivos.

En consecuencia y teniendo en cuenta todos estos aspectos se puede señalar que, en general, las principales aportaciones de esta tesis doctoral son estas:

- Visión detallada de las principales teorías de lectura y de los aspectos que forman parte de los procesos lectores de nuestro alumnado, con especial atención a la influencia de los medios digitales en el desarrollo de estos procesos.
- Validación de un método de trabajo para la clase de inglés como lengua extranjera en educación primaria, que integra los recursos digitales y que puede favorecer el desarrollo de los nuevos lenguajes que el alumnado del siglo XXI necesita manejar.
- Comprobación con evidencias empíricas de la eficacia y utilidad de un conjunto de materiales didácticos.

Hay que mencionar también aquí que la circunstancia de la pandemia de la COVID-19, que sucedió inmediatamente después de haber finalizado el estudio, en la que el profesorado de todos los niveles educativos tuvo que integrar el trabajo con las nuevas tecnologías y las herramientas TIC en el aprendizaje a distancia de su alumnado, constituye un factor que afianza del planteamiento realizado en esta tesis doctoral y sus aportaciones.

11.4 Limitaciones

Las principales limitaciones del estudio fueron las siguientes:

- La muestra resultó suficiente para obtener unos resultados significativos, pero se deberá tener en cuenta que los dos centros educativos participantes están situados en entornos urbanos o semiurbanos, con buenos recursos y buena conectividad. Quedaría por determinar si se obtendrían los mismos resultados en un entorno rural, puesto que las características y los recursos varían.
- Se considera que la mejora producida ha sido significativa con el grupo experimental, pero habría que comprobar si se obtendrían los mismos resultados con un número mayor de estudiantes.

- La realización del estudio estuvo limitada en el tiempo, ya que no se podía comprometer el trabajo del alumnado y de los centros educativos.

11.5 Futuras investigaciones

En este subapartado se señalan las principales implicaciones que nuestro estudio podría tener para posibles futuras investigaciones.

Las ideas se organizan en torno a estos tres ámbitos: en relación con el propio estudio, en relación con el sustrato teórico de la tesis y en relación con los resultados del estudio.

En relación con el propio estudio:

- Replicar el proyecto dándole continuidad durante un período de tiempo más largo (2 trimestres o un curso escolar) para comprobar si los efectos positivos de la utilización de aplicaciones TIC siguen aumentando.
- Ampliar el estudio a otros centros, con la participación de más alumnado con diferentes características, ya que las conclusiones del estudio se demostraron válidas para estudiantes de centros urbanos o semiurbanos, pero se podría investigar qué sucedería con participantes de centros educativos de entornos diferentes, por ejemplo, de un entorno rural.
- Las herramientas digitales utilizadas para crear los materiales han tenido sucesivas implementaciones por lo que se podría profundizar en la generación de este tipo de materiales y en la valoración de su aplicación al aula a través de nuevos proyectos de investigación.

En relación con el sustrato teórico que fundamenta esta tesis:

- Trabajar en una línea de investigación en torno a los estilos de lectura del alumnado, intentando determinar específicamente si el desarrollo de los estilos de lectura visual y global

del alumnado contribuye de alguna forma a la mejora de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera.

- Analizar los posibles cambios en el papel del profesorado que la utilización de los medios digitales podría traer consigo.
- Trabajar en la instrucción en habilidades digitales y desarrollo de la autonomía digital, a la que se apunta en los últimos estudios sobre lectura de textos digitales.
- Investigar sobre el tema de realización de las inferencias en la lectura de textos digitales.

En relación con los resultados del estudio:

- Trabajar en la elaboración y aplicación de propuestas para el aprendizaje híbrido o “blended learning” y/o aprendizaje a distancia.
- Aplicar la misma hipótesis de trabajo a las demás destrezas de aprendizaje del inglés como lengua extranjera: “Listening”, “Speaking” y “Writing”.
- Trabajar sobre el tema de la autonomía y/o de la autorregulación del aprendizaje, siguiendo el modelo de investigación-acción empleado en este estudio.

12. Conclusiones y recomendaciones

12.1 Introducción

En función de los resultados obtenidos en la realización de este trabajo, en este último apartado se ofrecen las conclusiones de la tesis doctoral, que a su vez llevan implícitas unas recomendaciones.

12.2 Conclusiones y recomendaciones

Teniendo en cuenta el planteamiento realizado en el desarrollo de esta tesis doctoral se llega a una serie de conclusiones generales y otras más específicas, relacionadas directamente con la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

12.2.1 Conclusiones generales

- Dado el ritmo al que avanza la generación de nuevas tecnologías y según estas van impregnando la sociedad del siglo XXI en la que vive nuestro alumnado y sus hábitos de lectura, la educación probablemente tendrá que seguir un camino cuya trayectoria está aún por determinar.
- Resulta necesario reflexionar sobre las características de la era digital y los cambios que tanto el profesorado y el alumnado deberán asumir para ser competentes digitalmente.
- La principal dificultad es que la necesidad de dar respuesta y atender a lo inmediato del aula dificulta al profesorado, en general, la reflexión sobre lo que implica trabajar con una nueva realidad, en la que las tecnologías forman parte de la vida.
- La realidad del aula es un escenario en cambio continuo y el docente o el investigador debe contar con un bagaje de conocimientos teóricos sobre el fenómeno de la lectura que le permita intervenir para mejorarla en un aspecto determinado.

- El profesorado participante en el estudio desarrolló durante el tiempo de realización del proyecto el papel de docente-investigador que Grabe & Stoller (2011, 2020) describen como imprescindible dentro del ámbito de la educación.
- Se necesita trabajar con evidencias que nos ayuden a mejorar la realidad del aula. En este sentido, se puede afirmar que la comprobación de la pregunta de investigación a la que se respondió en el estudio empírico ha contribuido, en cierta medida, a esa mejora.
- Se debe favorecer la enseñanza multimedia, donde se trabaje con elementos que atiendan a las diferencias perceptuales y de procesamiento de la información de los estudiantes y que contribuyan al desarrollo de las nuevas alfabetizaciones.
- El profesorado tendrá necesariamente que adaptar su estilo enseñanza y capacitarse para enfrentar algunos de los nuevos retos que conlleva la llegada de la tecnología al aula.
- La generación de contenido digital para el aula resulta un proceso complejo que requiere formación específica del profesorado.

12.2.2 Conclusiones específicas para la clase de inglés como lengua extranjera

- El trabajo con materiales digitales variados que incluyen multimedia ha demostrado, a través de la realización del estudio empírico, que contribuye a la mejora de su comprensión lectora en inglés como lengua extranjera.
- Por este motivo, sería conveniente que alumnado y al profesorado conociesen y tuviesen en cuenta las posibilidades que ofrece la utilización de los medios digitales en el aula dentro de un uso responsable y crítico de estos.
- Para aplicar este nuevo tipo de metodología es necesario que el profesorado se forme y obtenga conocimientos básicos del manejo de las herramientas digitales y de cómo integrarlas en su trabajo diario en el aula, por lo que el profesorado necesitaría poder realizar

formación específica en la que se trabaje su competencia digital y también su competencia didáctica.

- Para implementar el tipo de materiales propuestos en esta tesis doctoral resultaría importante trabajar específicamente en desarrollar las estrategias digitales del alumnado.

13. Referencias

- Abdi, R. (2013). The Effect of Using Hypertext Materials on Reading Comprehension Ability of EFL Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 557–562.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.106>
- Abdulla, A. (2014). The Role of Language Learning Strategies (LLS) and the Effect of Different Individuals in Learning Target or Second Language. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(3), 197. <https://doi.org/10.11648/j.ijll.20140203.19>
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
<https://doi.org/10.1598/rt.61.5.1>
- Afshar, H. S., & Bayat, M. (2018). Strategy use, learning styles and L2 achievement of Iranian students of English for academic purposes. *Issues in Educational Research*, 28(4), 1039–1059.
- Al-Issa, A. (2006). Schema Theory And L2 Reading Comprehension: Implications For Teaching. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 3(7), 41–48.
<https://doi.org/10.19030/tlc.v3i7.1700>
- Amer, A. A., & Khouzam, N. (1993). The effect of EFL students' reading styles on their reading comprehension performance. *The Effect of EFL Students' Reading Styles on Their Reading Comprehension Performance.*, 10(1), 967–978.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. *Interactive Approaches to Second Language Reading*, 37–55.
- Ariffin, K., Halim, N. A., & Darus, N. A. (2021). Discovering Students' Strategies in Learning

- English Online. *Asian Journal of University Education*, 17(1), 261–268.
- Barnett, M. A. (1988). Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal*, 72(2), 150–162.
- Baron, N. S. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. Oxford University Press, USA.
- Brantmeier, C. (2002). Second Language Reading Strategy Research at the Secondary and University Levels: Variations, Disparities, and Generalizability. *The Reading Matrix*, 2(3), 1–16.
- Brun-Mercer, N. (2019). Online Reading Strategies for the Classroom. *English Teaching Forum*, 57(4), 2–11.
- Carbo, M. (1983). Reading Styles Change between Second and Eighth Grade. *Educational Leadership*, 40(5), 56–59.
- Carbo, M. (1996). Reading styles: High gains for the bottom third. *Educational Leadership*, 55(3), 8–13.
- Carbo, M. (2009). Match the style of instruction to the style of reading. *Phi Delta Kappan*, 90(5), 373–378. <https://doi.org/10.1177/0031721709090000514>
- Carbo, M. (2010). What Helps At-Risk Adolescent Readers? *Reading to Learn*, 67(6), 1–4.
- Carrell, P. L. (1983). *rfl12carrell-final.pdf* (pp. 81–92).
- Çevik, Y. D. (2015). Predicting college students' online information searching strategies based on epistemological, motivational, decision-related, and demographic variables. *Computers and Education*, 90, 54–63. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.002>
- Che, Y. (2014). A study on the application of schema theory to English newspaper reading. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 441–445.

<https://doi.org/10.4304/tpls.4.2.441-445>

Conner, M. L. (1993). What's Your Learning Style? *Retrieved*, 4(28), 2013.

<http://marciacconner.com/assess/learningstyle-2/>

Cornett, C. (1983). *What You Should Know About Teaching and Learning Styles. Fastback 191.*

<https://eric.ed.gov/?id=ed228235>

Curry, L. (1983). An Organization of Learning Styles Theory and Constructs. *Conference Paper, Apr*, 1–28.

Dantas, L. A., & Cunha, A. (2020). An integrative debate on learning styles and the learning process. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 100017.

<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100017>

Demir, G. (2021). Reading in the Digital Age; a Theoretical Framework. IV. *International Ankara Conference on Scientific Research, April(10–11)*, 227–243.

Diago Egaña, M. L., Cuetos Revuelta, M. J., & González González, P. (2018). Analysis of the learning styles measurement tools. *Revista de Educacion*, 2018(381).

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-382>

Dunn, R., & Burke, K. (2006). Learning Style: The Clue To You. *LSCY: Research and Implementation Manual*, 50. 47 www.cluetoyou.com

Dunn, R., & Dunn, K. (1979). Learning Styles/Teaching Styles: Should They... Can They... Be Matched?. *Educational Leadership*, 36(4), 238–244.

EACEA/Eurydice. (2011). *Teaching reading in Europe: Contexts, policies and practices.*

El-Koumy, A. S. A. K. (2009). The Effects of Homogeneous versus Heterogeneous Reading-Style Grouping on EFL Students' Non-Preferred Reading Style and Reading Comprehension. *Education Resources Information Center (ERIC), USA.*

<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2364807>

- Fajardo, I., Villalta, E., & Salmerón, L. (2016). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de Psicología*, 32(1), 89–97. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.185571>
- Felder, R. M. (2020). Opinion: Uses, misuses, and validity of learning styles. *Advances in Engineering Education*, 1–16.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674–681.
- Fischer, B. B., & Fischer, L. R. (1979). Styles in Teaching and Learning. *Educational Leadership*, 36, 245.
- Fuentes, A. A., Jiménez, V., & Alvarado, J. M. (2020). Comprensión lectora digital vs. Tradicional según familiaridad con las TIC. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 8(1), 57. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v8i1.131>
- Gargallo-camarillas, N., & Girón-garcía, C. (2016). Learning styles' influence in SL/FL reading. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 5(7), 59–76.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M., & Pérez-Pérez, C. (2009). The CEVEAPEU questionnaire. An instrument to assess the learning strategies of university students. *El Cuestionario CEVEAPEU. Un Instrumento Para La Evaluación de Las Estrategias de Aprendizaje de Los Estudiantes Universitarios*, 15(2), 1–31. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.2.4156>
- Gilakjani, A. P. (2012). Visual, auditory, kinaesthetic learning styles and their impacts on English language teaching. *Journal of Studies in Education*, 2(1), 104–113.
- González de Buitrago, J. M. (2010). 6. Estadística básica. *Técnicas y Métodos de Laboratorio*

- Clínico*, 73–83. <https://doi.org/10.1016/b978-84-458-2029-2.50006-9>
- Grabe, W. (2010). Fluency in reading — Thirty-five years later. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 71–83.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading* (First edit). Pearson Education Limited.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and Researching Reading* (Second edit). Pearson Education Limited.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2020). Teaching and Researching Reading. In *Teaching and Researching Reading* (Third edit). Routledge.
- Grasha, F. (1994). The Matter as of Expert , Style : Formal and Authority , Delegator Teacher Personal Model , Facilitator ., *Teacher*, 42(4), 142–149.
- Gregorc, A. (1979). Learning/teaching styles: Potent forces behind them. *Educational Leadership*, 36(4), 234–236.
- Griffiths, C., & Oxford, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1–10.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.009>
- Herrada-Valverde, G., Herrada-Valverde, R. I., & others. (2017). Factores que influyen en la comprensión lectora de hipertexto. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 16(2), 7–16.
- Hismanoglu, M. (2000). Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. *The Internet TESL Journal*, VI(2). <http://iteslj.org/>
- Huyen, T. T. N., & Trang, N. H. (2020). *EFL teachers ' perceptions towards schema activation in English reading comprehension*. 02, 71–87.
- (INEE), I. N. de E. E. (n.d.). *PISA 2025*. <https://Www.Educacionyfp.Gob.Es/Inee/Evaluaciones->

Internacionales/Pisa/Pisa-2025.Html.

IRA, & Association, I. R. (2009). New Literacies and 21st-Century Technologies. *The Reading Teacher*, 2(8), 1570–1613. www.reading.org

Itma, M. (2010). *Effects of reading styles on using technology in a traditional learning environment when teaching a foreign language.*

<http://er.educause.edu/articles/2010/9/effects-of-reading-styles-on-using-technology-in-a-traditional-learning-environment-when-teaching-a-foreign-language>

Izquierdo Castillo, A., & Jiménez Bonilla, S. (2014). Building up Autonomy Through Reading Strategies. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 67–85.

<https://doi.org/10.15446/profile.v16n2.39904>

Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading*. Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524841>

Kolb, A., & Kolb, D. (2018). Eight Important Things to Know About The Experiential Learning Cycle. *Australian Educational Leader*, 40(3), 8–14.

https://www.acel.org.au/ACEL/ACELWEB/Publications/AEL/2018/3/Lead_Article_1.aspx

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 4(2), 193–

212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>

Kolb, D. A. (1981). *Learning_styles_and_disciplinary_difference.pdf* (pp. 232–255). Jossey-Bass Inc. Publishers. San Francisco, California.

Kolb, D. A., & Kolb, A. Y. (2013). Research on Validity and Educational Applications.

Experience Based Learning Systems, 5, 0–233.

Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An overview for L2 teachers. *The*

Internet TESL Journal, 3(12), 69–80.

Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700–712.

<https://doi.org/10.1108/00220410510632040>

Liu, Z. (2012). *Digital Reading Assessment*. January, 317–323.

<https://doi.org/10.1787/9789264167872-18-en>

Lluna, S., & Pedreira, J. (2017). Los nativos digitales no existen. In *Cómo educar a tus hijos para un mundo digital*. Ediciones Deusto.

Martínez Olvera, W., & Esquivel Gámez, I. (2017). Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés. *Perfiles Educativos*, 39(157), 38–53. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58444>

McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT System to Bring Learning Styles to Schools. *Educational Leadership*, 48(2), 31–37.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. In *BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015* (Vol. 25, pp. 6986–7003).

Mohanna, K., Chambers, R., & Wall, D. (2007). Developing your teaching style: Increasing effectiveness in healthcare teaching. *Postgraduate Medical Journal*, 83(977), 145–147.

<https://doi.org/10.1136/pgmj.2006.054106>

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L., & Sainsbury, M. (2011). *PIRLS 2011 Assessment Framework*.

National Reading Styles Institute, Syosset, N. Y. (1995). *The Power of Reading Styles*. U.S.

DEPARTMENT DE OF EDUCATION Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC).

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. In *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/cbo9781139524490>

OCDE. (2021). PISA Marco de Evaluación de Lengua Extranjera. PISA 2025. In *OCDE*.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-de-evaluacion-de-lengua-extranjera-pisa-2025/organizacion-y-gestion-educativa/25678>

OECD. (2018). PISA 2018 reading literacy framework. *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, 1–51. <https://doi.org/10.1787/5c07e4f1-en>

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies-What every teacher should know*. Heinle & Heinle.

Oxford, R. L. (2003). Language Learning Styles and Strategies : an Overview. *Oxford: Gala.*, 1–25.

Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Taylor & Francis.

Oxford, R. L., & Ehrman, M. (1992). Second Language Research on Individual Differences.

Annual Review of Applied Linguistics, 13, 188–205.

<https://doi.org/10.1017/s0267190500002464>

Oxford, R. L., & Lin, C. (2011). Autonomous learners in digital realms: Exploring strategies for effective digital language learning. In *Independent language learning: Building on experience, seeking new perspectives*.

<https://play.google.com/store/books/details?id=5ZNwM9xXPgMC>

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.

<https://doi.org/10.4135/9781483387765.n6>

Romo, P. E. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Anales de La Universidad Central Del Ecuador*, 1(377), 163–179.

[https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/download/2552/2859/10288#:~:text=La comprensión lectora es parte, comprensión o entendimiento del texto.](https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/download/2552/2859/10288#:~:text=La%20compresi3n%20lectora%20es%20parte,compresi3n%20o%20entendimiento%20del%20texto.)

Saricoban, A. (2002). Reading Strategies of Successful Readers Through the Three Phase Approach. *The Reading Matrix*, 2(3), 1–16.

Schleicher, A., Zimmer, K., Evans, J., & Clements, N. (2009). PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science. *OECD Publishing (NJI)*.

Slatin, J. M. (1990). Reading Coherence Hypertext: in a New Order Medium and The. *College English*, 52(8), 870–883. <http://www.jstor.org/stable/377389>

Tamayo, E. A. 1, Páez, J., & Palacios, J. J. (2020). Influence of learning strategies with TIC tools in the competence of reading comprehension in English. *Educación • Education • Educação* •, 41(26), 208–219. <https://www.revistaespacios.com>

Turula, A. (2016). What the good (digital) language learner can teach us? *Teaching English with Technology*, 16(3), 52–73.

Urquhart, A., & Weir, C. J. (1998). *Reading in a second language : process, product, and practice*. Routledge.

Varaprasad, B. C. (1997). Some Classroom Strategies: Developing Critical Literacy Awareness. *Some Classroom Strategies: Developing Critical Literacy Awareness.*, 35(3), 24–29.

Vera Rodríguez, E. (2000). El respeto por la diferencia en el aprendizaje de lenguas. *Folios*, 12,

70–78.

- Wang, L. (2007). Variation in learning styles in a group of Chinese English as a foreign language learners. *International Education Journal*, 8(2), 408–417.
- Wijaya, K. (2022). The Important Role of Self-Regulation in Worldwide EFL Learning Contexts. *Journal of English Language Pedagogy, Literature, and Culture*, 7(1), 65–76.
<https://jurnal.unai.edu/index.php/acuity>
- Williams, E. (1987). Classroom Reading through activating Content Based Squemata. *Reading in a Foreign Language*, 4(1), 1–7.
- Wong, L. L. C., & Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39(2), 144–163. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.05.004>
- Xiao-hui, L. I., Jun, W. U., & Wei-hua, W. (2007). *Analysis of schema theory and its influence on reading*. 5(11), 18–21.
- Xu, W. (2011). Learning styles and their implications in learning and teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(4), 413–416. <https://doi.org/10.4304/tp1.1.4.413-416>
- Yiğiter, K., Sariçoban, A. S., & Gürses, T. (2005). Reading Strategies Employed By Elt Learners At Advanced Level. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 5(1), 124–139.
- Zhao, X., & Zhu, L. (2012). Schema theory and college English reading teaching. *English Language Teaching*, 5(11), 111–117. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n11p111>
- Zhou, M. (2011). Learning Styles and Teaching Styles in College English Teaching. *International Education Studies*, 4(1), 73–77. <https://doi.org/10.5539/ies.v4n1p73>
- Zhou, Y., & Wei, M. (2018). Strategies in technology-enhanced language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2 Special Issue), 471–495.
<https://doi.org/10.14746/SSLLT.2018.8.2.13>

14. Anexos

Anexo 1. Glosario de términos estadísticos

Cuartiles:

Medidas de posición no central. Informan de cómo se distribuye el resto de los valores de la serie. Los más importantes son los CUARTILES, que dividen a la distribución en cuatro partes iguales (tres divisiones): Q1, Q2, Q3, correspondientes a 25%, 50%, 75%.

Media:

Es una medida de posición central. Es el valor medio ponderado de la serie de datos o valores que toma la variable estadística. La media no es la suma de todos los valores de una la suma de todos los valores de una variable dividida entre el número total de datos de los que se dispone.

Muestra:

Es el subconjunto de la población que es estudiado y a partir de la cual se sacan conclusiones sobre las características de la población.

Variable:

Conjunto de distintos valores numéricos que adoptan un carácter cuantitativo. Es aquel dato susceptible de tomar diferentes valores en determinadas circunstancias.

Varianza:

Mide la distancia existente entre los valores de la serie y la media.

(Adaptado de González de Buitrago, 2010)

Anexo 2. Cuestionario de estilos de lectura (versión en word)

CENTRO EDUCATIVO: _____

GRUPO: _____ IDENTIFICADOR: (Nº de Clase): _____

Ayúdanos a saber cuál es tu estilo de lectura y cómo te parece que aprendes mejor a leer señalando las ideas que te describen entre estas opciones:

Estilo de lectura: Tipo de percepción	Recuerdas mejor...	Disfrutas/Aprendes mejor por...	Aprendes a leer mejor...
Visual	<input type="checkbox"/> Recuerdas mejor lo que ves. Sigues instrucciones escritas o dibujadas. Aprendes observando personas, objetos, imágenes, etc.	<input type="checkbox"/> Utilizando gráficos de ordenador; completando puzzles visuales; mirando o diseñando mapas, gráficos, diagramas, dibujos, pósters, tablonas de noticias.	<input type="checkbox"/> Con métodos visuales, palabras opuestas, palabras acompañadas de imágenes o diapositivas, historias en forma de película o videos.
Auditivo	<input type="checkbox"/> 1. Recuerdas mejor lo que oyes. 2. Sigues instrucciones orales. 3. Aprendes escuchando y hablando.	<input type="checkbox"/> Hablando, entrevistando, debatiendo, participando en un panel, preguntando y respondiendo a preguntas, memorizando informes orales.	<input type="checkbox"/> Con "phonics", lectura coral, escuchando historias y grabaciones de libros, debatiendo sobre las historias, leyendo en voz alta.
Táctil	<input type="checkbox"/> 1. Recuerdas mejor lo que tocas. 2. Sigues instrucciones que se escriben o se tocan. 3. Aprendes tocando o manipulando objetos.	<input type="checkbox"/> Garabateando, dibujando, jugando a juegos de mesa, construyendo dioramas y mapas de relieve, haciendo experimentos, escribiendo, calcando.	<input type="checkbox"/> Experimentando con la lengua. Jugando a juegos o leyendo instrucciones y después haciendo algo.
Kinestésico	<input type="checkbox"/> 4. Recuerdas lo que	<input type="checkbox"/> Jugando a juegos en el	<input type="checkbox"/> Haciendo mímica; actuando

Estilo de lectura: Tipo de percepción	Recuerdas mejor...	Disfrutas/Aprendes mejor por...	Aprendes a leer mejor...
	<p>experimentas.</p> <p>5. Sigues instrucciones que se representan o se ensayan</p> <p>6. Aprendes cuando te estás implicado en actividad física.</p>	<p>suelo, montando o desmontando objetos, construyendo maquetas, diseñando experimentos, jugando, saltando, corriendo, haciendo "scavenger hunts".</p>	<p>en obras de teatro; estando en movimiento mientras lees un libro; grabando y leyendo; leyendo instrucciones y después construyendo algo.</p>

Estilo de lectura: Forma de procesamiento de la información	En general, tomas decisiones...	Para realizar las tareas de lectura...
Global	<input type="checkbox"/> <p>Tomas decisiones basadas en la emoción y de forma espontánea.</p>	<input type="checkbox"/> <p>Te centras en la creatividad y la inventiva</p>
Analítico	<input type="checkbox"/> <p>Tomas decisiones basadas en la lógica o el sentido común. asadas en la lógica y el sentido común, planificando y organizándote bie</p>	<input type="checkbox"/> <p>Te centras en los detalles y en los hechos.</p>

Material traducido y adaptado de "Acommodating Reading Styles".

Anexo 3. Modelo de carta de solicitud de autorización a centros educativos

Estimado director,

Le escribo para comunicarle que el Proyecto de Investigación: "Mejora de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera a través de los medios digitales" que forma parte de la tesis doctoral titulada "Mejora de la comprensión lectora en inglés como segunda lengua", presentado a la Convocatoria publicada en *Resolución de 28 de mayo de 2019, del Vicerrector de Investigación de la Universidad de Oviedo por la que se autoriza el gasto y se aprueba la convocatoria pública de ayudas a proyectos de innovación e investigación destinadas a personal docente e investigador de la Universidad de Oviedo, en régimen de concurrencia competitiva, a la participación del personal docente de la Consejería de Educación y Cultura y autorización al estudiantado de la universidad de Oviedo, en el marco de la adenda del Convenio de Colaboración suscrito con la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias y la Universidad de Oviedo para el año 2019*, ha sido aprobado para su desarrollo en los centros educativos participantes en el período comprendido entre los meses de septiembre a diciembre de 2019.

A continuación describo las características fundamentales del Proyecto para que pueda ser presentado y aprobado por el Claustro de su centro y para que las familias del alumnado participante autoricen la participación de sus hijos e hijas en la realización del estudio.

El objetivo principal del estudio es, por un lado, la determinación de cómo influye la utilización de medios digitales, a través del uso de aplicaciones TIC, en las actividades de lectura en Inglés como Segunda Lengua y/o como Lengua Extranjera en el desarrollo de los estilos de lectura visual y global del alumnado, y por otro lado, la comprobación de si existe relación entre la utilización de medios digitales en las actividades de lectura de Inglés como Lengua Extranjera y la mejora de la comprensión lectora en esta lengua.

La muestra de personas participantes en el proyecto de investigación estará formada por escolar de 6º curso de educación primaria, perteneciente a dos centros educativos de infantil y primaria, el CP Baudilio Arce (Oviedo) y el CP Lugo de Llanera (Lugo de Llanera).

La composición de la muestra se recoge en la siguiente tabla:

CENTRO EDUCATIVO	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO DE CONTROL	TOTAL ALUMNADO
CP Baudilio Arce	26	-	27	53
CP Lugo de Llanera	20	20	20	60
				113

Forman parte del estudio un total de tres profesoras de Inglés, dos de ellas pertenecientes al claustro del CP Lugo de Llanera y una profesora del CP Baudilio Arce, que trabajan en todo momento de forma coordinada con la persona investigadora, contando en todo momento con el asesoramiento y supervisión de la profesora directora de tesis doctoral.

El calendario de trabajo previsto es el siguiente:

Fecha	Actuaciones a desarrollar	Personas responsables
Septiembre 2019 (primera quincena)	<p>Presentación del Proyecto al equipo directivo de cada centro para aprobación definitiva por el Claustro y familias del alumnado participante en el estudio.</p> <p>Reunión de coordinación de la persona investigadora con el profesorado participante en la investigación.</p> <p>Presentación del diseño completo del estudio empírico y propuesta de sugerencias de mejora.</p> <p>Revisión y preparación de los materiales definitivos.</p>	<p>Persona investigadora/ Profesorado de los centros educativos</p>
Septiembre 2019 (segunda quincena)	<p>Aplicación de las pruebas y realización de las actividades, a título particular, por un pequeño grupo de alumnado ajeno a la investigación.</p> <p>Revisión definitiva del diseño empírico y materiales.</p> <p>Nueva presentación al profesorado participante.</p> <p>Creación de un espacio web colaborativo donde compartir todas las propuestas a realizar.</p>	<p>Persona investigadora</p> <p>Persona investigadora/ Profesorado participante</p>
Octubre 2019	<p>Realización del estudio empírico y recogida sistemática de los datos.</p>	<p>Profesorado participante</p>
Noviembre 2019	<p>Examen y análisis de los datos.</p> <p>Reflexión sobre los resultados.</p> <p>Generación y experimentación de soluciones prácticas a los problemas planteados.</p> <p>Puesta en común puntos de vista sobre los resultados alcanzados.</p>	<p>Persona investigadora/ Profesorado participante</p>
Diciembre 2019	<p>Difusión de los resultados del estudio empírico y de los modelos de actividades.</p>	<p>Persona investigadora/ Profesorado participante</p>

Estas propuestas de trabajo han sido diseñadas por la persona investigadora de forma que están integradas en el currículo de 6º curso de educación primaria y se estructuran a base de pequeñas actividades y tareas similares a las que el alumnado realiza en las clases de Inglés, pero con la característica de que están creadas con las aplicaciones TIC idóneas para trabajar estos contenidos curriculares e intentan conseguir la motivación del alumnado.

Las profesoras participantes en el estudio seleccionan de forma conjunta las propuestas a trabajar con el alumnado

de cada uno de los centros

Tanto los cuestionarios como las pruebas de evaluación serán anónimas. Se asignará aleatoriamente un elemento que identifique a cada alumno o alumna participante (un número o una palabra clave).

En este sentido, se garantiza que los datos a incorporar la tesis doctoral de la que forma parte este estudio en ningún caso serán sensibles y están orientados a demostrar que la utilización de un determinado modelo de actividades puede favorecer el desarrollo de la competencia en comprensión lectora de sus hijos e hijas y que en ningún caso y bajo ningún concepto se utilizarán con ningún fin comercial o de lucro.

Una vez finalizado el período en el que se realiza la investigación los materiales se pondrán a disposición del profesorado del centro para que pueda aplicarlos en los grupos de control y que todo el alumnado de los centros educativos trabaje en las mismas condiciones.

Agradeciendo de antemano su colaboración en el desarrollo de este Proyecto, le saluda atentamente:

D^a. Montserrat Sánchez Pérez

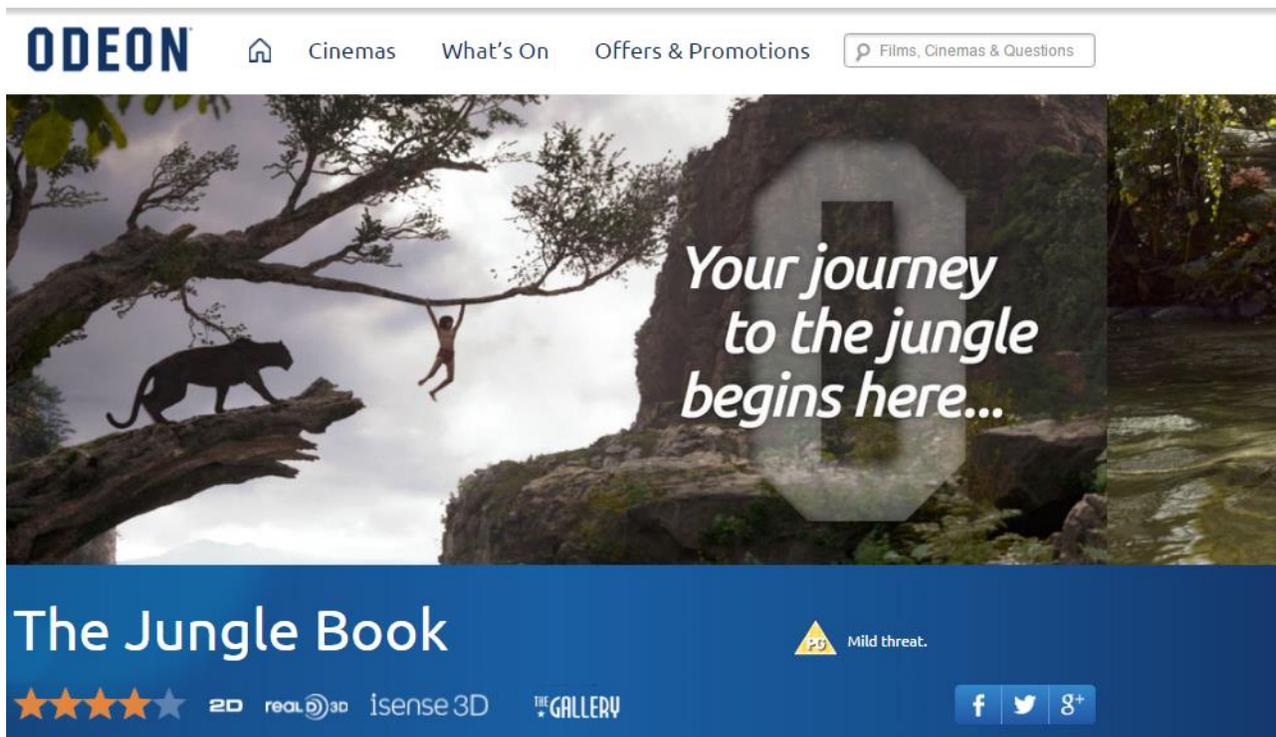
V^o B^o Dra. D^a Ana Cristina Lahuerta Martínez

Alumna de Doctorado de la Universidad de Oviedo

Directora de Tesis Doctoral

Anexo 4. Prueba inicial de comprensión lectora (con puntuación)

Esta es la página web de los cines donde proyectan la película "**The Jungle Book**" que un niño inglés llamado Tom, que vive en Londres y su familia quieren ver.



The screenshot shows the ODEON website interface. At the top left is the ODEON logo. To its right are navigation links: a home icon, "Cinemas", "What's On", and "Offers & Promotions". A search bar on the right contains the text "Films, Cinemas & Questions". The main banner features a jungle scene with a tiger on a tree branch and a boy swinging from a vine. The text "Your journey to the jungle begins here..." is overlaid on the scene. Below the banner, the movie title "The Jungle Book" is displayed in large white text. To the right of the title is a "PG" rating icon with the text "Mild threat.". Below the title are icons for "2D", "realD 3D", "isense 3D", and "THE GALLERY". At the bottom right are social media icons for Facebook, Twitter, and Google+.

About This Film



In the classic story of **"The Jungle Book"**, innocent boy Mowgli, a human raised by wolves, starts a journey through the jungle and tries to discover himself.

His friends are the kind bear Baloo and the wise panther Bagheera. But the jungle is a dangerous place, and many animals want to hurt him: the vicious tiger Shere Khan, the seductive, hypnotic snake Kaa, and, of course, the dangerous orangutan, King Louie.

Jon Favreau, the director of the film, brings 'The Jungle Book' to spectacular life in this new film.

Come with us to Odeon Cinemas and journey deep into the jungle for a fabulous new adventure...

FREE online booking
Book your visit with us [online](#)

First showing on
15/04/2016

Genre
Adventure, Drama
Fantasy, Family

Voice actors/actress
Scarlet Johansson,
Idris Elba,
BenKingsley

Duration
106 minutes

Director
Jon Favreau

Language
English

Showtimes

Select a cinema

By day | By week | Advance dates

Today 07 May	Sun 08 May	Mon 09 May	Tue 10 May	Wed 11 May	Thu 12 May	Fri 13 May	Sat 14 May	Sun 15 May	Mon 16 May																				
London Leicester Square																													
Click on a film time to view more information																													
<div style="float: right; border: 1px solid #0070c0; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> Watch in <input type="checkbox"/> 3D <input type="checkbox"/> 2D </div> <div style="float: right; border: 1px solid #0070c0; padding: 5px;"> Showtimes <input type="checkbox"/> Afternoon (12pm to 5pm) <input type="checkbox"/> Evening (after 5pm) </div>																													
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 10%; text-align: center;">3D </td> <td style="width: 20%; text-align: center;">16:15 Premiere Screen</td> <td style="width: 20%; text-align: center;">21:45 Premiere Screen</td> <td colspan="7"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2D </td> <td style="text-align: center;">13:30 Premiere Screen</td> <td style="text-align: center;">19:00 Premiere Screen</td> <td colspan="7"></td> </tr> </table>										3D	16:15 Premiere Screen	21:45 Premiere Screen								2D	13:30 Premiere Screen	19:00 Premiere Screen							
3D	16:15 Premiere Screen	21:45 Premiere Screen																											
2D	13:30 Premiere Screen	19:00 Premiere Screen																											

Reviews & Ratings

Reviews in the press



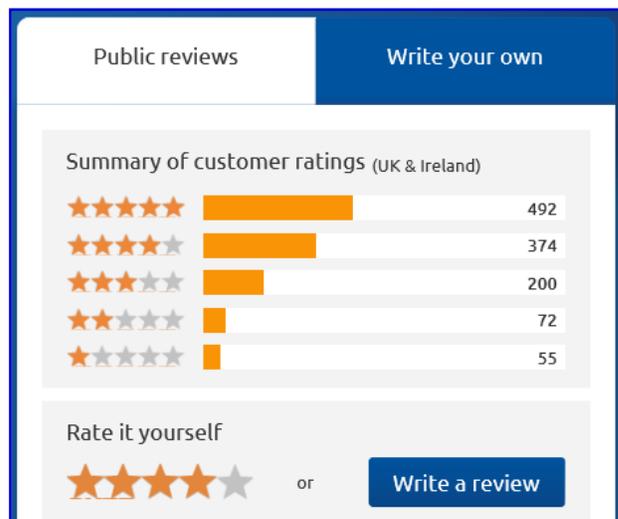
A fantastic creation; magical and heartbreaking
Geoffrey Macnab - The Independent



"Spectacular, exciting, funny and fun..."
Peter Bradshaw - The Guardian



"Jon Favreau's beautiful new version of Disney's animated classic adds real emotions"
Robbie Collin - The Telegraph



Texto adaptado de: http://www.odeon.co.uk/films/the_jungle_book/100897/

Lee atentamente el texto y contesta a las siguientes preguntas:

1) The film "The Jungle Book " is about:

<input type="checkbox"/>	A journey into the jungle
<input type="checkbox"/>	A wolf living in the jungle
<input type="checkbox"/>	Animals living in the forest
<input type="checkbox"/>	Animals living in the jungle

Contexto: Social

Proceso: Comprensión

Bloque de contenido: Bloque 3. Comprensión de textos escritos

Indicador: Identificar el tema y el sentido general de textos escritos en diferentes formatos

Solución: A journey into the jungle

(PUNTUACIÓN: A journey into the jungle=1; cualquier otra=0)

2) What are the animals in the jungle like? Join the words:

Dangerous	1. bear
Kind	2. orangutan
Wise	3. tiger
Hypnotic	4. panther
Vicious	5. snake
Seductive	6. bear

Contexto: Social

Proceso: Acceso

Bloque de contenido: Bloque 3. Comprensión de textos escritos

Indicador: Identificar las ideas principales e información específica de un texto, con apoyo visual y contextual

Solución: Kind bear; wise panther; dangerous orangutan; vicious tiger; hypnotic and seductive snake

(PUNTUACIÓN: 5=1; 4=0,75; 3=0,5; 2/1=0,25; 0=0)

3) Name the animals that are Mowli's friends and the animals that are his enemies.

Contexto: Social

Proceso: Análisis y valoración

Bloque de contenido: Bloque 3. Comprensión de textos escritos

Indicador: Responder a preguntas sobre información explícita o implícita de un texto

Solución: *Friends:* Baloo, the bear and Bagheera, the panther. *Enemies:* Shere Khan, the tiger, Kaa, the snake and King Louie, the orangutan

(PUNTUACIÓN: relación de "friends" y relación de "enemies"=1; relación de "friends"=0,5; relación de

"enemies"=0,5; Si aparecen agrupados los nombres o especies aunque no especifiquen si son "friends" o "enemies"=0,25. Podría darse por válido Nombre del personaje o especie animal); ningún nombre de personaje o especie= 0).

4) Which type of film is "The Jungle Book"? Choose the right answers:

<input type="checkbox"/> Adventure	<input type="checkbox"/> Thriller
<input type="checkbox"/> Drama	<input type="checkbox"/> Animation
<input type="checkbox"/> Comedy	<input type="checkbox"/> Cartoon
<input type="checkbox"/> Fantasy	<input type="checkbox"/> Horror
<input type="checkbox"/> Science fiction	<input type="checkbox"/> Family

Contexto: Social

Proceso: Análisis y valoración

Bloque de contenido: Bloque 3. Comprensión de textos escritos

Indicador: Responder a preguntas sobre información explícita o implícita de un texto

Solución: *Musical, Drama, Fantasy, Animation, Family*

(PUNTUACIÓN: 5=1; 4=0,75; 2/3=0,5; 1=0,25; 0=0)

5) Which cinema are Tom and his family going to go and where is it situated?

Contexto: Social

Proceso: Acceso

Bloque de contenido: Bloque 3. Comprensión de textos escritos

Indicador: Responder a preguntas sobre información explícita o implícita de un texto

Solución: Odeon Cinemas; London Leicester Square

(PUNTUACIÓN: Nombre del cine y dirección=1; nombre del cine=0,5; dirección=0,5)

6) They want to go to the cinema in the afternoon and they prefer to see the film in 3D. Which showtime do they have to choose?

Contexto: Social
Proceso: Aplicación
Bloque de contenido: Bloque 3. Comprensión de textos escritos
Indicador: Responder a preguntas sobre información explícita o implícita de un texto
Solución: *Showtime at 16:15*
(PUNTUACIÓN: 16:15=1; cualquier otra=0)

7) At what time will the film finish?

Contexto: Social
Proceso: Aplicación
Bloque de contenido: Bloque 3. Comprensión de textos escritos
Indicador: Responder a preguntas sobre información explícita o implícita de un texto
Solución: *At 18:01*
(PUNTUACIÓN: 18:01=1; cualquier otra=0)

8) What are the reviews in the press and the public reviews like? Is the "The Jungle Book" a good film?

Contexto: Social
Proceso: Juicio y regulación
Bloque de contenido: Bloque 3. Comprensión de textos escritos
Indicador: Responder a preguntas sobre información explícita o implícita de un texto
Solución:
(PUNTUACIÓN: 2 respuestas=1; 1 respuesta=0,5)

Anexo 5. Prueba final de comprensión lectora (con puntuación)

Esta es la página web de los cines donde proyectan la película "**The Lion King**" que un niño inglés llamado Tom, que vive en Londres y su familia quieren ver.


About This Film

In this new Disney film, "The Lion King", director Jon Favreau travels to the African savanna where a future King, Simba, is born. He loves his father, King Mufasa, and knows his royal destiny. But not everyone in the kingdom celebrates the new puppy's arrival. Scar, Mufasa's brother—and former heir to the throne—has his own plans.

Scar murders Mufasa and lies to Simba, making the young lion believe that his father is dead because of him and manipulating him to go into exile.

With help from a curious pair of new friends, a meerkat called Timon, and Pumbaa, a wild pig, Simba grows up and learns to survive and to be

Released on
19/07/2019

Genre
Adventure, Drama
Fantasy, Family

Voice actors/actress
Donald Glover,
James Earl Jones
Beyoncé
.....

Duration
118 minutes

happy.

FREE online booking

After some years, his childhood friend, Nala, meets Simba again and encourages him to return. Besides this, Rafiki, a mandrel wizard, shows him the spirit of his father.

Finally Simba returns and takes his place in the Circle of Life as the rightful King.

Director
John Favreau

Language
English

Showtimes

Select a cinema

By day
By week
Advance dates

Today 08 Sep	Mon 09 Sep	Tue 10 Sep	Wed 11 Sep	Thu 12 Sep	Fri 13 Sep	Sat 14 Sep	Sun 15 Sep	Mon 16 Sep	Tue 17 Sep
------------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------



The Lion King ⚠

A future king must overcome betrayal and tragedy to assume his rightfu...

★★★★☆ **Film length: 118 mins**

Mild threat & violence.

2D

[Trailer](#)

2D i

20:15

- Watch in
- 2D
- Showtimes
- Evening (after 5pm)
- Accessibility
- Audio-described 🗣

Reviews & Ratings

Reviews in the press





"A virtual triumph"

Mark Kermode- THE GUARDIAN



"An incredible success"

Robbie Collin- THE TELEGRAPH



"One of the most fun and pleasing films"

Clarisse Loughrey- THE INDEPENT

Texto adaptado e imágenes creadas a partir de las siguientes páginas web:

https://www.odeon.co.uk/films/the_lion_king/18302/

https://en.wikipedia.org/wiki/The_Lion_King

Lee atentamente el texto y contesta a las siguientes preguntas:

1) The film "The Lion King" is about:

<input type="checkbox"/>	The cycle of life
<input type="checkbox"/>	The life of lions
<input type="checkbox"/>	The cycle of water
<input type="checkbox"/>	The life of the jungle animals

Contexto: Social

Proceso: Comprensión

Bloque de contenido: Bloque 3. Comprensión de textos escritos

Indicador: Identificar el tema y el sentido general de textos escritos en diferentes formatos

Solución: *The cycle of life*

(PUNTUACIÓN: The cycle of life=1; cualquier otra=0)

2) What kind of animals are the main characters of the film "The Lion King"?

Simba	
Mufasa	
Nala	
Rafiki	
Scar	
Timon	
Pumbaa	

Contexto: Social

Proceso: Acceso

Bloque de contenido: Bloque 3. Comprensión de textos escritos

Indicador: Identificar las ideas principales e información específica de un texto, con apoyo visual y contextual

Solución: *Simba: a lion; Mufasa: a lion; Nala: a lion, Rafiki: a mandrel; Scar: a lion; Timon: a meerkat; Pumbaa: a wild pig*

(PUNTUACIÓN: 7=1; 6/5=0,75; 4/3=0,5; 2/1=0,25; 0=0)

3) Name the animals that love Simba and the animal/s that hate/s him and explain what is their relation with him.

Contexto: Social

Proceso: Análisis y valoración

Bloque de contenido: Bloque 3. Comprensión de textos escritos

Indicador: Responder a preguntas sobre información explícita o implícita de un texto

Solución: *Love: Mufasa (his father); Nala, Timon and Pumbaa (his friends); Rafiki (the wizard); Enemies: Scar (his uncle).*

(PUNTUACIÓN: Si explican todo, nombre y relación: 6=1; Si dicen nombre de animales que lo aman y lo odian=0,75; si explican solo la relación=0,25); si dicen solo animales que lo aman:=0,5; si dicen solo animales que lo odian=0,5)

4) Which type of film is "The Lion King"? Choose the right answers:

<input type="checkbox"/> Adventure	<input type="checkbox"/> Thriller
<input type="checkbox"/> Drama	<input type="checkbox"/> Animation
<input type="checkbox"/> Comedy	<input type="checkbox"/> Cartoon
<input type="checkbox"/> Fantasy	<input type="checkbox"/> Horror
<input type="checkbox"/> Science fiction	<input type="checkbox"/> Family

Contexto: Social

Proceso: Análisis y valoración

Bloque de contenido: Bloque 3. Comprensión de textos escritos

Indicador: Responder a preguntas sobre información explícita o implícita de un texto

Solución: *Musical, Drama, Fantasy, Animation, Family*

(PUNTUACIÓN: 5=1; 4=0,75; 2/3=0,5; 1=0,25; 0=0)

5) Which cinema are Tom and his family going to go and where is it situated?

Contexto: Social

Proceso: Acceso

Bloque de contenido: Bloque 3. Comprensión de textos escritos

Indicador: Responder a preguntas sobre información explícita o implícita de un texto

Solución: *Odeon Cinemas; London Leicester Square*

(PUNTUACIÓN: Nombre del cine y dirección=1; nombre del cine=0,5; dirección=0,5)

6) At what time do they have to go the cinema? Is it possible to see the film in 3D?.

Contexto: Social

Proceso: Aplicación

Bloque de contenido: Bloque 3. Comprensión de textos escritos

Indicador: Responder a preguntas sobre información explícita o implícita de un texto

Solución: *Showtime at 20:15*

(PUNTUACIÓN: Correcta: At 20:15; NO=1; Cualquier otra; NO=0,5; XXXXX; NO=0,25)

7) At what time will the film finish?

Contexto: Social
Proceso: Aplicación
Bloque de contenido: Bloque 3. Comprensión de textos escritos
Indicador: Responder a preguntas sobre información explícita o implícita de un texto
Solución: *At 10:13*

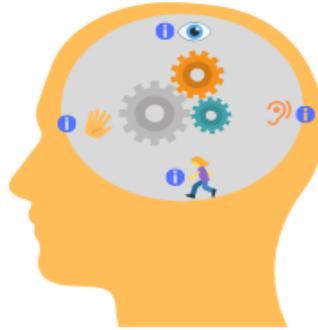
(PUNTUACIÓN: 22:13=1; entre 22:15/22:14/22:12=0,75; cualquier otra=0)

8) What do you think about the reviews in the press and the public reviews? Is the "The Lion King" a good film? Why?

Contexto: Social
Proceso: Juicio y regulación
Bloque de contenido: Bloque 3. Comprensión de textos escritos
Indicador: Responder a preguntas sobre información explícita o implícita de un texto
Solución:

(PUNTUACIÓN: 2 respuestas=1; 1 respuesta=0,5)

Anexo 6. Orientaciones comunes para la aplicación del cuestionario de estilos de lectura



Orientaciones para la aplicación del Cuestionario de Estilos de Lectura

Aquí tenéis unas ideas para ayudaros en la aplicación de esta parte de la evaluación inicial del alumnado:

- El calendario de aplicación será entre el 25 y 29 de noviembre.
- El cuestionario se aplicará al grupo completo, en una sesión de 1 hora, para que dé tiempo a resolver posibles problemas; se calcula que el tiempo de resolución no va a pasar de 20/25 minutos.
- La profesora explicará hará una breve explicación sobre el procedimiento de realización del cuestionario (por ejemplo, que son preguntas de respuesta múltiple, en cada pregunta tienen que señalar la opción que mejor los describe, etc.) pero no hará ninguna otra intervención.
- El alumnado trabajará en el cuestionario de forma individual.
- El cuestionario tendrá como fecha genérica de finalización el 25 de noviembre, a las 14:00. Si algún grupo lo finalizase antes de ese momento se puede cerrar antes para que no haya ninguna interferencia.
- Si un alumno o alumna faltase el día de realización del cuestionario se registraría la incidencia y se le pasaría en un momento posterior ya que se trata de una actividad para hacer de forma individual.

Anexo 7. Orientaciones para las actividades de intervención en el aula



Una vez finalizada la parte del Proyecto de Investigación en la que hemos realizado la evaluación inicial, empezamos a trabajar en la **fase de intervención en el aula**, en la se van a realizar una serie de actividades de lectura utilizando diferentes aplicaciones digitales.

La duración de esta parte del trabajo es de aproximadamente 1 mes. Cada semana propondremos al alumnado la realización de 1 o 2 actividades, de acuerdo con el calendario programado.

En la web del Proyecto, entrando en la página [Actividades](#) podéis ver la programación y diseño de cada una de las pequeñas tareas propuestas. Los enlaces y códigos QR de cada una de las aplicaciones los tenéis disponibles en el documento de Teams: [“Enlaces, códigos QR y fechas aplicación actividades”](#).

Vuestro papel en esta fase será principalmente: facilitar los materiales de trabajo a cada grupo, pareja colaborativa o alumno/a; hacer una breve explicación de la secuencia de trabajo y observar y registrar la forma de trabajar del alumnado.

En esta misma carpeta tenéis disponible el documento “Ficha de observación actividades de lectura”, por si os sirve de referencia.

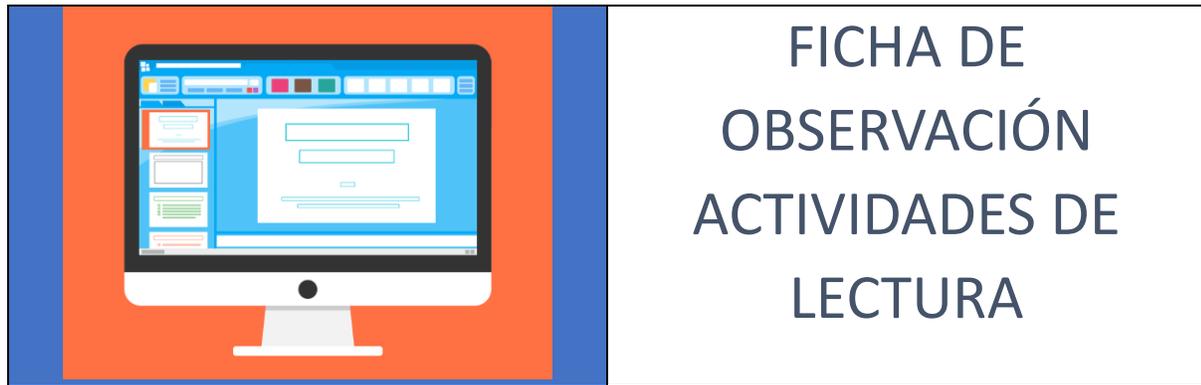
Y aquí tenéis algunas ideas que les ayudarán a desarrollar esta parte del trabajo y que podéis comentar con vuestro alumnado:

- ❖ Durante la realización de las tareas trabajaremos en grupo, en parejas o de forma individual, dependiendo de las características de cada actividad.
- ❖ Cuando desconozcan alguna palabra o expresión podrán utilizar el diccionario o recurrir a alguna otra estrategia de aprendizaje (analizar el contexto donde aparece, etc.) para descubrir su significado.
- ❖ Al finalizar todas las tareas el alumnado cumplimentará el Cuestionario Autoevaluación de las actividades de lectura, en el que podrá reflexionar sobre lo que ha aprendido y

sobre cómo lo ha aprendido y también expresar su opinión sobre las diferentes actividades.

Con esta parte del Proyecto esperamos contribuir al desarrollo de la comprensión lectora en Inglés y de su competencia digital del alumnado y también que ¡¡se divierta haciendo el recorrido por las diferentes actividades...!! 😊

Anexo 8. Ficha de observación de actividades de lectura



FECHA:	GRUPO:
<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Posibles indicadores: <i>Implicación en el desarrollo de la tarea.</i> <i>Autonomía en el manejo de las aplicaciones.</i> <i>Capacidad de resolver problemas.</i> <i>Fluidez/rapidez para buscar la información,</i> </p>	Equipo _____
	Equipo _____
	Equipo _____
	Equipo _____
INCIDENCIAS	

Anexo 9. Ejemplo de carta de agradecimiento a centros educativos

Estimadas Profesoras:

Espero que os encontréis bien después de los tiempos tan difíciles que estamos viviendo y que este curso haya sido todo un éxito para el alumnado y para todos vosotros.

Quiero daros las gracias por la participación de vuestro centro, el CP Baudilio Arce, en el desarrollo del proyecto de investigación "*Mejora de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera a través de los medios digitales*" y por la implicación y trabajo que has hecho, Belén, para que su realización fuese posible.

Deciros que, una vez realizado el análisis de los datos y, a falta de algún detalle que perfilar, se han empezado a vislumbrar los resultados y que estos han resultado positivos, ya que confirman la pregunta de investigación la que a la que se intentaba responder y que serán incorporados a tesis doctoral de la que forma parte este estudio.

En el equipo TEAMS del proyecto, en la carpeta Archivos del canal general, tenéis disponible el documento titulado: "Apartado 12_ Descripción del estudio empírico", por si queréis dedicarle un poco de tiempo... Veréis que he intentado describir todo el proceso de la forma más detallada posible, pero cualquier idea que queráis que aparezca reflejada me lo comentáis y lo incluimos en esta descripción.

He de deciros que valoro muchísimo el trabajo en equipo que hemos realizado; el esfuerzo que habéis hecho para que todas las actuaciones del proyecto culminasen con éxito y todas vuestras aportaciones y sugerencias de mejora, que creo han contribuido a digitalizar las diferentes fases del proyecto y que espero hayan servido para mejorar no solamente la competencia en comprensión lectora en inglés del alumnado sino también su competencia digital.

Los materiales del Proyecto los tenéis disponibles en su página web: <https://mariamonsanchez.wixsite.com/misitio-1/introduccion> y, por supuesto, estaría encantada de que las propuestas aquí recogidas las pudieseis seguir aplicando e implementando en vuestro centro.

Quedo a vuestra disposición para cualquier nueva oportunidad en la que podamos seguir compartiendo conocimientos y experiencia.

Muchísimas gracias por todo y ¡que tengáis muy feliz verano...!

Un afectuoso saludo,

Anexo 10. Cuestionario de autoevaluación de las actividades de lectura (para el alumnado)



Autoevaluación de las actividades de lectura

Una vez finalizadas las actividades de lectura del Proyecto de Investigación en el que has participado nos gustaría saber tu opinión sobre las mismas, por lo que te agradeceríamos que contestases a las preguntas que te proponemos a continuación.

<p>Señala aquí tu grupo:</p> <p><input type="radio"/> LUGOLLAN1</p> <p><input type="radio"/> LUGOLLAN2</p> <p><input type="radio"/> BAUD1</p>	<p>Escribe también el nombre de tu equipo y tu número de clase:</p>
---	---

1. ¿Te ha gustado la realización de las actividades de lectura?



3. Para realizar las actividades has tenido que aplicar un estilo de lectura visual y procesado la información de forma global. ¿Te ha resultado fácil trabajar así...? ¿Preferirías haberlo hecho de alguna otra forma...?

