

Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología y Educación

Diseño e implementación de una secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo, mediada por un sistema multimodal para fortalecer la comprensión lectora en el idioma inglés en estudiantes de bachillerato.

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Doctora en educación multimodal

Presenta:

Indira Perusquía de Carlos

Dirigida por:

Dra. Karina Paola García Mejía

Querétaro, Qro. a 05 de febrero de 2025.

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



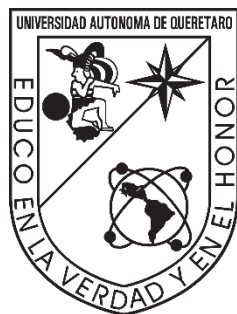
SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología y Educación
Doctorado en Educación Multimodal

Diseño e implementación de una secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo, mediada por un sistema multimodal para fortalecer la comprensión lectora en el idioma inglés en estudiantes de bachillerato.

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Doctora en Educación Multimodal

Presenta:

Indira Perusquía de Carlos

Dirigida por:

Dra. Karina Paola García Mejía

Dra. Karina Paola García Mejía

Presidente

Dra. Teresa Ordaz Guzmán

Secretaria

Dr. Juan González Martínez

Vocal

Dra. Brenda Vargas Vega

Suplente

Dra. Maria Cecilia Muñoz Pacheco

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Febrero 2025

México

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo principal diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo a través de los planteamientos del Método de Enseñanza Recíproca (MER) y mediada por un Sistema Multimodal para fortalecer la comprensión lectora de textos expositivos en inglés en estudiantes de bachillerato. La investigación fue realizada con estudiantes de la Escuela de Bachilleres de la UAQ en el plantel Pedro Escobedo. Se trabajó con un grupo experimental y tres grupos de tratamiento parcial en los que se evaluaron las principales variables de la intervención: trabajo colaborativo, medios multimodales y comprensión lectora en inglés. Se empleó la metodología de la Investigación Basada en Diseño (IBD). El estudio fue de corte mixto y los resultados tuvieron un alcance correlacional. La investigación se dividió en cinco etapas. Primero, se realizó un estudio diagnóstico con docentes de inglés y alumnos de últimos semestres de bachillerato. Después, se diseñó la secuencia didáctica y los recursos tecnológicos a emplear. La secuencia planteó el trabajo de cuatro lecturas con relación al tema de salud mental. Posteriormente, se desarrollaron los recursos tecnológicos y se alojaron en la plataforma de Moodle. Luego, se llevó a cabo la implementación de la propuesta. Como instrumentos de recolección de datos se aplicaron un pretest y un post test, así como una encuesta de satisfacción y un grupo focal. Finalmente, se analizaron los datos obtenidos. Los resultados señalan que hubo mejora en la comprensión lectora de los estudiantes en todos los grupos participantes, así como en la habilidad de escritura; sin embargo, dicha mejora fue estadísticamente significativa únicamente en el grupo de tratamiento parcial 1 en donde se empleó como variable única a los medios multimodales. La evaluación cualitativa demuestra que los alumnos del grupo experimental tuvieron una experiencia satisfactoria de aprendizaje y se encontró una correlación entre la mejora de la comprensión lectora y el grado de cumplimiento por parte de los alumnos en las actividades de la secuencia. Se concluye que, realizando ajustes pertinentes de acuerdo con los hallazgos en esta investigación, esta estrategia es una alternativa para mejorar la comprensión lectora en inglés.

Palabras clave: comprensión lectora, inglés, multimodalidad, trabajo colaborativo, bachillerato.

ABSTRACT

The main objective of this research was to design and implement a teaching sequence based on collaborative learning through the approaches of the Reciprocal Teaching Method (RTM) and mediated by a Multimodal System to strengthen reading comprehension of expository texts in English in high school students. The research was conducted with students from the UAQ High School at the Pedro Escobedo campus. An experimental group and three partial treatment groups were used to evaluate the main variables of the intervention: collaborative work, multimodal media, and reading comprehension in English. The Design-Based Research (DBR) methodology was employed. The study was mixed, and the results had a correlational scope. The research was divided into five stages. First, a diagnostic study was conducted with English teachers and students in the last semesters of high school. Next, the teaching sequence and technological resources were designed. The sequence proposed working with four texts related to mental health. Subsequently, the technological resources were developed and hosted on the Moodle platform. Then, the proposal was implemented. The proposal was then implemented, and data was collected using a pretest, a posttest, a satisfaction survey, and a focus group. Finally, the data was analyzed. The results indicate an improvement in the reading comprehension of the students in all participating groups, as well as in their writing ability; however, this improvement was statistically significant only in the partial treatment group 1, where multimodal media was used as the only variable. The qualitative evaluation shows that the students in the experimental group had a satisfactory learning experience, and a correlation was found between the improvement in reading comprehension and the student's level of engagement with the activities in the sequence. In conclusion, with appropriate adjustments based on the findings of this research, this strategy presents a viable alternative for improving reading comprehension in English.

Keywords: reading comprehension, English, multimodality, collaborative work.

DEDICATORIAS

A mis hijas Julieta y Zulema, por ser mi mayor inspiración en esta vida.

A mis padres Yolanda y Francisco, a quienes debo lo que soy.

A mis sobrinas Ingrid, Celine y Natalia, con mucho cariño.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por siempre guiarme y acompañarme en cada momento de mi vida, por poner en mi camino a gente tan valiosa de la que he aprendido grandes lecciones.

A Julieta y Zulema, por ser mi principal motor en la vida. Sin ustedes a mi lado, nada de esto se hubiera logrado. Gracias por su paciencia y comprensión, por ser unas niñas inteligentes y fuertes, por escucharme siempre e impulsarme a seguir adelante, sin importar las circunstancias. Las amo infinitamente, hijas.

Gracias, Juan, por escucharme, por tus palabras de aliento y por ayudarme a comprender que la vida está llena de cambios y desafíos constantes, lo que hace necesario mantenernos siempre atentos.

Gracias Yolanda por ser una madre increíble. Gracias Francisco por ser un padre extraordinario. Les agradezco a ambos su amor incansable, su cuidado y apoyo, por enseñarme que los grandes logros son resultado de la constancia, la determinación, la dedicación y el empeño. Los amo.

A mi hermano, por haber sido un buen compañero de alegrías y tristezas al inicio de esta aventura.

A mi apreciada Directora de Tesis, la Dra. Karina Paola García, a quien admiro profundamente. Gracias, Karina, por ser una docente excepcional, por tu guía, tu apoyo y por confiar en mí. Es un honor haber compartido este camino contigo.

Al Dr. Juan González Martínez por su ayuda incondicional, motivación y tiempo. Le agradezco mucho haber sido parte de mi sínodo, lo estimo, admiro y respeto mucho por su inteligencia y calidad humana.

A mis muy estimadas sinodales, Dra. Brenda Vargas Vega, Dra. María Cecilia Muñoz Pacheco, Dra. Teresa Ordaz Guzmán por su tiempo, acompañamiento, motivación y apoyo. Siempre viviré agradecida con cada una de ustedes.

A cada uno de mis docentes del DEM, por compartir sus conocimientos conmigo, por ser fuente de inspiración y siempre estar dispuestos a brindarme su apoyo.

A mi querida institución, la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro por permitirme seguir creciendo profesionalmente.

A mis amigas Heidi, Rosy, Mary y Chaly por sus ánimos, estima y buenos deseos.

Con gran cariño quiero agradecer a mis alumnos de la Escuela de Bachilleres de la UAQ Plantel Pedro Escobedo, en especial a las chicas y chicos de las generaciones 2021-2024 y 2022-2025, por permitirme trabajar con ustedes esta propuesta. Siempre los llevaré en mi corazón.

*Porque nada hay oculto, que no haya de ser manifestado; ni escondido, que no
haya de ser conocido, y de salir a luz.*

(Lucas 8:17).

ÍNDICE GENERAL

1	INTRODUCCIÓN	17
2	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	18
2.1	Contextualización	18
2.2	Preguntas de investigación	19
2.3	Objetivos.....	20
2.4	Justificación	21
3	ANTECEDENTES	23
3.1	Aprendizaje colaborativo	26
3.2	Aprendizaje colaborativo y las TIC.....	26
3.3	Comprensión lectora en inglés.....	27
3.4	Comprensión lectora en inglés y las TIC	29
3.5	Comprensión lectora en inglés y aprendizaje colaborativo	31
4	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	32
4.1	Comprensión Lectora	32
4.2	Niveles de comprensión lectora	34
4.2.1	Nivel literal	35
4.2.2	Nivel Inferencial	35
4.2.3	Nivel crítico o evaluativo.....	35
4.3	Habilidades y microhabilidades de comprensión lectora	35
4.4	Principios con respecto a la enseñanza de la lectura.....	38
4.5	Sistema multimodal	39
4.6	Aprendizaje Colaborativo	40
4.6.1	Concepciones sobre el aprendizaje colaborativo y cooperativo	40
4.6.2	Teoría del aprendizaje colaborativo.....	42
4.6.3	Elementos básicos para el aprendizaje colaborativo	43
4.7	Consideraciones para el desarrollo de la comprensión lectora en el idioma inglés.	46
4.8	Método seleccionado para la investigación: Enseñanza recíproca.....	46
4.9	Adquisición de una segunda lengua	48

4.10	Teoría sociocultural	49
4.11	Teoría interaccionista para el aprendizaje de lenguas.....	51
4.12	Textos expositivos	53
4.12.1	Tipos de textos expositivos.....	54
5	METODOLOGÍA	56
5.1	Análisis	57
5.1.1	Encuesta a docentes de inglés	57
5.1.2	Encuesta a estudiantes de sexto semestre	62
5.1.3	Encuesta a estudiantes de primer semestre.....	66
5.2	Propuesta de intervención pedagógica.....	69
5.2.1	Diseño.....	69
5.2.2	Desarrollo	70
5.2.2.1	Momento 1 (Predicción)	72
5.2.2.1.1	Juegos interactivos	72
5.2.2.1.2	Pizarra electrónica	73
5.2.2.2	Momentos 2 y 3 (Cuestionamiento y clarificación)	74
5.2.2.2.1	Foros de discusión	74
5.2.2.3	Momento 4 (Clarificación)	76
5.2.2.3.1	Glosario	76
5.2.2.3.2	Organizador gráfico.....	76
5.2.2.4	Momento 5 (Resumen).....	76
5.2.2.4.1	Wiki colaborativa	76
5.2.2.4.2	Talleres de escritura	77
5.3	Implementación de la propuesta	80
5.3.1	Prueba piloto.....	80
5.3.2	Intervención definitiva.....	81
5.3.2.1	Población.....	81
5.3.2.2	Muestra.....	82
5.3.2.3	Consideraciones éticas	83
5.4	Evaluación de la comprensión lectora	84

5.4.1	Diagnóstica: Pretest	84
5.4.2	Formativa: foros, organizadores gráficos, glosarios y por	85
5.4.3	Sumativa: post test	87
6	RESULTADOS	88
6.1	Pilotaje	88
6.1.1	Pretest del pilotaje	88
6.1.2	Equipos de trabajo del pilotaje	89
6.1.3	Implementación del pilotaje	90
6.1.4	Post test del pilotaje	90
6.1.5	Grupo focal con estudiantes del pilotaje	92
6.2	Intervención definitiva.....	93
6.2.1	Pretest de la intervención	95
6.2.2	Equipos de trabajo grupo experimental.....	96
6.2.3	Resultados por microhabilidades en el grupo experimental	97
6.2.3.1	Actividades de predicción	98
6.2.3.2	Actividades de cuestionamiento.....	99
6.2.3.3	Actividades de clarificación	100
6.2.3.4	Resumen	102
6.2.4	Quizzes.....	108
6.2.5	Resultados generales de la intervención	109
6.2.5.1	Pretest	109
6.2.5.2	Post test.....	112
6.2.5.3	Aprendizaje	115
6.2.5.4	Trabajo colaborativo	118
6.3	Evaluación de los recursos tecnológicos empleados	128
6.3.1	Cuestionario de satisfacción	128
6.3.1.1	Reacción global.....	128
6.3.1.2	Dimensión Pedagógica	131
6.3.1.3	Dimensión Técnica.....	134
6.3.2	Grupo focal con estudiantes.....	135

6.3.2.1	Proceso de análisis	135
7	DISCUSIÓN	142
8	CONCLUSIONES	146
9	REFERENCIAS.....	154

Índice de tablas

Tabla 1	<i>Número de textos revisados como antecedentes por año de publicación</i>	24
Tabla 2	<i>Origen de las investigaciones revisadas como antecedentes</i>	24
Tabla 3	<i>Temáticas abordadas de investigaciones revisadas como antecedentes</i>	25
Tabla 4	<i>Características del aprendizaje cooperativo y colaborativo</i>	42
Tabla 5		59
Tabla 6	<i>Frecuencia de implementación de actividades de lectura en clase</i>	61
Tabla 7	<i>Actividades colaborativas para favorecer la comprensión lectora</i>	62
Tabla 8	<i>Contribución de los recursos digitales en la implementación de actividades colaborativas</i>	62
Tabla 9	<i>Edad promedio de alumnos encuestados</i>	64
Tabla 10	<i>Interés en la lectura de textos en inglés</i>	64
Tabla 11	<i>Lecturas seleccionadas</i>	71
Tabla 12	<i>Recursos digitales empleados en plataforma Moodle</i>	72
Tabla 13	<i>Secuencia didáctica talleres de escritura</i>	79
Tabla 14	<i>Población participante en el pilotaje</i>	88
Tabla 15	<i>Distribución de alumnos por equipo</i>	90
Tabla 16	<i>Prueba T para muestras independientes</i>	92
Tabla 17	<i>Grupos participantes</i>	94
Tabla 18	<i>Resultados pretest de la intervención</i>	96
Tabla 19	<i>Distribución de alumnos por equipo en el grupo experimental</i>	96
Tabla 20	<i>Actividades realizadas en la plataforma virtual</i>	97
Tabla 21	<i>Actividades de predicción</i>	98
Tabla 22	<i>Modelización</i>	104
Tabla 23	<i>Puntuación y calificación promedio obtenidos en el resumen</i>	106
Tabla 24	<i>Evaluación promedio por rubro</i>	106
Tabla 25	<i>Promedio de calificación obtenida en los quizzes</i>	109
Tabla 26	<i>Descriptivos pretest</i>	110
Tabla 27	<i>Prueba ANOVA pretest</i>	111

Tabla 28	<i>Prueba Scheffé pretest</i>	111
Tabla 29	<i>Descriptivos post test</i>	112
Tabla 30	<i>Prueba ANOVA post test</i>	113
Tabla 31	<i>Prueba Scheffé post test</i>	114
Tabla 32	<i>Prueba T para muestras independientes</i>	115
Tabla 33	<i>Descriptivos de la variable aprendizaje</i>	116
Tabla 34	<i>Prueba ANOVA de la variable aprendizaje</i>	116
Tabla 35	<i>Alumnos que aumentaron su puntaje en el post test</i>	117
Tabla 36	<i>Alumnos que disminuyeron su puntaje en el post test</i>	118
Tabla 37	<i>Alumnos en los que no hubo diferencia en su puntaje en el post test</i> ..	118
Tabla 38	<i>Participación de los equipos en las actividades colaborativas</i>	120
Tabla 39	<i>Participación promedio de alumnos en las actividades colaborativas</i> ..	121
Tabla 40	<i>Categorías de análisis grupo focal</i>	136

Índice de figuras

Figura 1 <i>Modelo de comprensión lectora</i>	34
Figura 2 <i>Proceso de la investigación</i>	56
Figura 3 <i>Habilidades más complejas para desarrollar en una segunda lengua</i>	60
Figura 4 <i>Accesibilidad a internet en el hogar</i>	67
Figura 5 <i>Principal medio para acceder a internet en casa</i>	68
Figura 6 <i>Ejemplos de juegos interactivos</i>	73
Figura 7 <i>Ejemplo de pizarra electrónica</i>	74
Figura 8 <i>Ejemplo de instrucciones foros de discusión</i>	75
Figura 9 <i>Ejemplo de rúbrica de evaluación</i>	85
Figura 10 <i>Ejemplo de quiz</i>	86
Figura 11 <i>Resultados del pretest durante la prueba piloto</i>	89
Figura 12 <i>Resultados pretest/post test pilotaje</i>	91
Figura 13 <i>Ejemplo de actividad de predicción</i>	99
Figura 14 <i>Ejemplos del foro de discusión en su etapa de cuestionamiento</i>	100
Figura 15 <i>Ejemplos del foro de discusión en su etapa de clarificación</i>	101
Figura 16 <i>Ejemplos de organizador gráfico elaborados colaborativamente</i>	102
Figura 17 <i>Puntaje obtenido en resúmenes</i>	105
Figura 18 <i>Ejemplo de trabajo realizado en las Wikis durante la elaboración del resumen</i>	107
Figura 19 <i>Promedio de estudiantes participantes por equipo en las actividades colaborativas y la media de sus puntajes en el pretest y post test</i>	122
Figura 20 <i>Participación de estudiantes del equipo 3 en las actividades colaborativas y su resultado obtenido en el pretest y post test</i>	124
Figura 21 <i>Porcentaje de participación de alumnos del equipo 8 en las actividades colaborativas y sus resultados en el pretest y post test</i>	125
Figura 22 <i>Participación de estudiantes del equipo 5 en las actividades colaborativas y su resultado obtenido en el pretest y post test</i>	126

Figura 23 <i>Participación de estudiantes del equipo 7 en las actividades colaborativas y su resultado obtenido en el pretest y post test</i>	127
Figura 24 <i>Facilidad de uso</i>	129
Figura 25 <i>Experiencia en el uso de la plataforma</i>	130
Figura 26 <i>Percepción de los recursos empleados</i>	131
Figura 27 <i>Significatividad psicológica</i>	132
Figura 28 <i>Significatividad lógica</i>	133
Figura 29 <i>Dimensión técnica</i>	134

Índice de anexos

ANEXO 1 Cuestionario aplicado a maestros de inglés	161
ANEXO 2 Cuestionario aplicado a alumnos de sexto semestre	164
ANEXO 3 Cuestionario aplicado a alumnos de primer semestre	167
ANEXO 4 Secuencia didáctica actividades virtuales	168
ANEXO 5 Secuencia didáctica talleres de escritura de un resumen en inglés	185
ANEXO 6 Encuesta sobre temas a leer en la clase de inglés	194
ANEXO 7 Pretest y post test	196
ANEXO 8 Instrumentos de evaluación	205
ANEXO 9 Consentimiento informado	209
ANEXO 10 Carta de autorización para realizar la investigación.....	211

1 INTRODUCCIÓN

Aprender inglés como segunda lengua es algo que desde hace tiempo se ha vuelto vital para los jóvenes, ya que además de que académicamente es un requisito dentro de su plan curricular en el bachillerato, día con día tienen contacto con aplicaciones, softwares y otros medios que requieren conocimientos de básicos a avanzados en este idioma para poder emplearlos, ya sea para fines académicos o de socialización.

El aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua implica el desarrollo de cuatro competencias lingüísticas: comprensión lectora y auditiva y expresión oral y escrita (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL), 2020). De acuerdo con Castro Zapata y Londoño Bonilla (2021) una de las habilidades fundamentales que debe desarrollarse para aprender inglés es la *comprensión lectora*, la cual se considera “esencial en la medida en que se convierte en un medio para la adquisición de conocimientos” (p. 116).

Por tanto, bajo la premisa de que el desarrollo de la habilidad lectora potencializa la oralidad y la escritura (Castro Zapata y Londoño Bonilla, 2021) al propiciar el conocimiento de estructuras y ampliar el vocabulario de los alumnos, se plantea promover estrategias didácticas enfatizando el desarrollo de la comprensión lectora entre estudiantes de bachillerato, fortaleciendo con ello, las otras habilidades lingüísticas.

El presente documento se organiza de la siguiente manera: en los primeros capítulos se menciona el planteamiento del problema, los antecedentes y la fundamentación teórica.

Posteriormente en los capítulos 5, 6 y 7 se hace referencia a la metodología, los resultados, así como las conclusiones y discusión.

2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Contextualización

La mayoría de los estudiantes que ingresan al bachillerato general en la escuela en donde se realizó esta investigación han tenido una trayectoria educativa en escuelas públicas desde el nivel preescolar. Como resultado, para muchos de ellos, su primer contacto con el idioma inglés ocurrió en la secundaria. De acuerdo con el examen diagnóstico aplicado al inicio del bachillerato, el conocimiento de inglés de los alumnos generalmente corresponde a un nivel básico (A1, según la clasificación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas – MCERL). No obstante, algunos estudiantes presentan un nivel intermedio o avanzado, lo que ha llevado a que muestren poco interés y participación en clase, pues consideran que los temas abordados ya los han estudiado con anterioridad.

Esta diferencia en el nivel de conocimientos del idioma inglés de los alumnos que conforman cada uno de los grupos, y cuya característica es similar en las escuelas públicas de Educación Media Superior en México, se pretende tomar como un área de oportunidad, de tal manera que todos los alumnos puedan participar en la dinámica de clase e integrarse en las actividades propuestas, ya que de acuerdo con el programa de estudios vigente, los alumnos no pueden ser clasificados por nivel de conocimiento del idioma e integrados en clases diferentes con respecto a dicho nivel.

De esta manera, se plantea que una estrategia que puede ser benéfica para fomentar la integración y participación de todos los alumnos y favorecer la comprensión lectora, independientemente del nivel de conocimientos de los estudiantes, es *el diseño de una secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo mediado por un sistema multimodal*, de tal forma que se pueda evaluar la colaboración y se favorezca el aprendizaje del idioma inglés.

Es importante considerar que de acuerdo con la teoría interaccionista el aprendizaje de una segunda lengua se favorece ampliamente por la práctica directa

de éste mediante la interacción con otras personas, dado lo anterior, el aprendizaje colaborativo se considera una estrategia que daría respuesta y permitiría que todos los alumnos tuvieran la misma oportunidad de participar y aprender de sus pares.

De acuerdo con la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) establecida en el año 2008, una de las competencias genéricas que debe desarrollarse a lo largo del bachillerato general consiste en el trabajo colaborativo de manera efectiva en equipos diversos (C.G. 8); si bien existe conocimiento de los esfuerzos que se realizan por parte de los diferentes docentes de las asignaturas en la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro Plantel Pedro Escobedo para cumplir con el desarrollo de esta competencia, se ha observado que no existe una metodología para guiar a los docentes en establecimiento de dichos trabajos colaborativos.

Asimismo, en la mayoría de los casos, el trabajo colaborativo es visto entre algunos estudiantes sólo como la división o repartición del trabajo sin realizar en realidad una colaboración efectiva entre ellos, ya que, en ocasiones, los trabajos son asignados para realizarse fuera del horario escolar y los alumnos manifiestan tener pocas posibilidades de reunirse físicamente para llevarlos a cabo. Además, de que, generalmente, los alumnos con mayor nivel de conocimiento del idioma, más responsables o interesados en presentar un buen trabajo son quienes terminan desarrollando la mayor parte del proyecto, delegando a las demás tareas más sencillas. Por ello, se pretende que, a través del diseño de una propuesta metodológica apoyada por un sistema multimodal, los alumnos puedan llevar a cabo actividades en donde se fomente el aprendizaje colaborativo y se fortalezca la comprensión lectora en el idioma inglés.

2.2 Preguntas de investigación

A partir de la problemática detectada, se planteó una pregunta de investigación general y tres específicas, las cuales guiaron los objetivos y desarrollo de la intervención.

General

1. ¿De qué manera la implementación de una secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo y mediada por un sistema multimodal puede incidir en el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora de textos expositivos en el idioma inglés en estudiantes de bachillerato?

Específicas

1. ¿Qué relación existe entre el uso de medios multimodales, el aprendizaje colaborativo y el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés en textos expositivos de alumnos de bachillerato?
2. ¿Cuáles son los resultados cuantitativos y cualitativos de la implementación de un programa de intervención para fortalecer la comprensión lectora en el idioma inglés en estudiantes de bachillerato?
3. ¿De qué manera el método de enseñanza recíproca fortalece la comprensión lectora en inglés de textos expositivos en estudiantes de bachillerato?

2.3 Objetivos

A continuación, se cita el objetivo general que se persigue con la investigación:

- Diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo y mediada por un sistema multimodal para fortalecer la comprensión lectora de textos expositivos en el idioma inglés en estudiantes de bachillerato.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Evaluar la de una secuencia didáctica basada en el método de enseñanza recíproca por medio de un sistema multimodal para fortalecer la comprensión lectora de textos expositivos.
- Establecer relaciones entre el uso de medios multimodales, el aprendizaje colaborativo y el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés de alumnos de bachillerato.
- Evaluar cuantitativa y cualitativamente la comprensión lectora de los estudiantes de bachillerato.
- Conocer la incidencia del uso del método de enseñanza recíproca en el fortalecimiento de la comprensión lectora de textos expositivos en inglés en estudiantes de bachillerato.

2.4 Justificación

Para los estudiantes mexicanos, contar con el conocimiento del idioma inglés brinda grandes oportunidades que impactan positivamente su desempeño académico y proporciona ventajas para su desarrollo personal dentro en un mundo globalizado. Sin embargo, el panorama que se enfrenta especialmente entre alumnos de educación pública no es muy alentador. Estudios como el realizado por la organización Mexicanos Primero en el 2015 demuestran que a pesar de que los objetivos de aprendizaje establecidos por la Secretaría de Educación Pública plantean que al término del nivel secundaria un alumno debe alcanzar un nivel B1 de acuerdo con la clasificación que realiza el Marco Común Europeo para la Referencia de Lenguas (MCER), tan sólo el 3% de los alumnos que concluyen ese nivel educativo cumplen con el objetivo, mientras que cerca del 79% cuenta con un nivel A0 que representa un nulo conocimiento del idioma (Heredia Rubio et al., 2015).

Considerando lo anterior, en la Escuela de Bachilleres en donde se llevó a cabo esta investigación, de acuerdo con los programas educativos PRE19, se retomaron los objetivos de lograr o mantener el nivel B1 en cuanto a los

conocimientos del idioma inglés de los estudiantes, por lo que se considera preciso revisar las estrategias y enfocarse en lograr resultados efectivos con las mismas.

De manera particular, el desarrollo de la comprensión lectora propicia el progreso de otras habilidades lingüísticas tales como el habla y la escritura (Castro Zapata y Londoño Bonilla, 2021), al fomentar el conocimiento de vocabulario, estructuras gramaticales y expresiones comunes del idioma.

Asimismo, es importante comentar que debido a que uno de los legados que dejó la pandemia del COVID-19 fue motivar el papel autodidacta de los estudiantes, se considera que a través de la lectura y el aprendizaje colaborativo éstos pueden ser capaces de obtener más información que les permita ampliar sus conocimientos o adquirir nuevos saberes que complementen su formación académica. Cabe señalar que con el creciente número de medios multimodales disponibles dichos aspectos pueden complementarse ampliamente, haciendo uso especialmente de las bondades que brindan los recursos tecnológicos. De esta manera, se pretende que los alumnos logren un aprendizaje significativo y se favorezca el aprendizaje del idioma inglés, todo esto dentro de un ambiente de solidaridad, respeto y de trabajo colaborativo.

3 ANTECEDENTES

Como se ha mencionado previamente, el propósito principal de este proyecto doctoral implicó el diseño de una secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo, mediada por un sistema multimodal para fortalecer la comprensión lectora en el idioma inglés en estudiantes de bachillerato. Por tanto, en la presente sección se abordará un análisis sobre investigaciones que se han realizado con respecto a las principales temáticas que incluye la presente investigación; esto es, el aprendizaje colaborativo, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y la comprensión lectora en una segunda lengua.

Se analizaron un total de 16 trabajos publicados en el periodo 2016-2021 que mencionaban aspectos relacionados con el tema de investigación a desarrollar. Para lo anterior se emplearon buscadores como Google Académico, Redalyc, Dialnet y Scielo, así como repositorios de universidades y revistas electrónicas como Mextesol Journal y la Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Para llevar a cabo el análisis de las investigaciones encontradas se elaboró una matriz que contenía la siguiente información: título del trabajo, nombre del autor(es), año de publicación, objetivos, conceptos centrales, perspectiva teórica, abordaje metodológico, resultados y conclusiones relevantes.

Las 16 investigaciones revisadas fueron clasificadas considerando tres principales criterios: el año publicación, origen de las investigaciones y temáticas abordadas.

Primeramente, con respecto a los años de publicación, se encontró una publicación del año 2016, dos del 2017, cuatro publicaciones correspondientes al año 2018, una del 2019, cuatro del 2020 y cuatro del 2021 (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Número de textos revisados como antecedentes por año de publicación

Año	Número de textos
2016	1
2017	2
2018	4
2019	1
2020	4
2021	4

Fuente: elaboración propia

Una segunda clasificación se realizó con respecto al origen de las investigaciones, con lo que se observó que la mayor parte de ellas corresponden a países de Latinoamérica, teniendo así seis de Colombia, tres de Venezuela, una de Uruguay, tres de México, una de Argentina y dos de Ecuador (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Origen de las investigaciones revisadas como antecedentes

País de origen	Número de textos
Colombia	6
Uruguay	1
Venezuela	3
México	3
Argentina	1
Ecuador	2

Fuente: elaboración propia.

Una última clasificación se hizo con respecto a la temática abordada, para lo cual se agruparon en siete categorías, encontrando uno sobre aprendizaje colaborativo, cuatro sobre el trabajo colaborativo y las TIC, cuatro sobre comprensión lectora en inglés, cuatro sobre comprensión lectora en inglés y el uso de tecnologías de la información y comunicación, una sobre la lectura y el uso de herramientas Web, una sobre comprensión lectora y el aprendizaje colaborativo, así como una sobre la comprensión lectora en inglés y el aprendizaje colaborativo (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Temáticas abordadas de investigaciones revisadas como antecedentes

<i>Temática</i>	<i>Número de textos</i>
<i>Aprendizaje colaborativo</i>	1
<i>Aprendizaje colaborativo y las TIC</i>	4
<i>Comprensión lectora en inglés</i>	4
<i>Comprensión lectora en inglés y el uso de las TIC</i>	4
<i>Lectura y herramientas Web</i>	1
<i>Comprensión lectora y aprendizaje colaborativo</i>	1
<i>Comprensión lectora en inglés y aprendizaje colaborativo</i>	1

Fuente: elaboración propia.

En la revisión realizada, no se encontró ninguna investigación que agrupara los tres principales conceptos que aborda la presente investigación, esto es, la comprensión lectora en inglés, el aprendizaje colaborativo y el uso de medios multimodales. Así, es esta interrelación de variables uno de los aspectos innovadores de la presente investigación.

A continuación, se mencionará el contenido más importante de cada uno de los textos revisados.

3.1 Aprendizaje colaborativo

Con respecto a los trabajos de la temática de *aprendizaje colaborativo*, Roselli (2016) plantea que dicho término se inscribe dentro de una epistemología socioconstructivista, haciendo además énfasis en el uso de la teoría del conflicto sociocognitivo, la teoría de la intersubjetividad y la teoría de la cognición distribuida, concluyendo que la colaboración sociocognitiva requiere aprendizaje; esto es, puede y debe ser enseñada. Por último, Roselli (2016) plantea que el docente es el responsable de que los alumnos aprendan a colaborar eficazmente entre ellos, transformando la clase en una comunidad de enseñanza-aprendizaje.

3.2 Aprendizaje colaborativo y las TIC

León Pazmiño y Albán Vinueza (2018) realizaron un trabajo de investigación en el que estudiaron la incidencia del trabajo colaborativo mediante la herramienta informática *Google Drive* en el desarrollo de la expresión escrita del idioma inglés entre alumnos de la Universidad Central de Ecuador. A través de esa investigación del tipo cualitativa, correlacional y cuasi experimental, las autoras concluyeron que la implementación de la mencionada herramienta mejora la habilidad de escritura en el idioma inglés, lo cual fue comprobado por los resultados de los *pretests* y *post tests* realizados a los alumnos.

Siguiendo esta misma temática, en su tesis doctoral, Rode Villa (2020) llevó a cabo un estudio de caso con estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la UAQ y alumnos de Comunicación de la Universidad Liceo. En su estudio concluyó que el trabajo con grupos colaborativos de alto rendimiento provee beneficios en la formación de periodistas y comunicadores, ya que permite el desarrollo de habilidades sociales, de pensamiento crítico y resolución de problemas, lo cual forma parte de las

habilidades necesarias que un profesionalista de estas áreas debe tener. En esta investigación también se concluyó que el uso de las TIC como herramienta de colaboración entre los estudiantes permite generar espacios para que los factores espacio y tiempo no sean impedimentos para llevar el trabajo colaborativo a cabo.

Por su parte, García Contreras (2020) en su tesis doctoral propuso el empleo de una metodología de técnicas didácticas de aprendizaje colaborativo basado en competencias digitales y tratamiento de información denominada APCO. Dicho trabajo tuvo el objetivo de que estudiantes de la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Querétaro trabajaran de forma colaborativa para adquirir competencias digitales. Con este estudio se concluyó que esta metodología contribuye en la buena práctica para el trabajo colaborativo entre los estudiantes de dicha facultad.

García-Chitiva (2021) realizó una investigación que correspondió a un estudio bibliométrico en el que se analizaron las investigaciones realizadas con respecto al aprendizaje colaborativo mediado por internet de los años 1995 al 2018. Dicha investigación tuvo el objetivo de determinar las líneas de estudio no exploradas, de tal manera que se pudiera contribuir a la realización de trabajos posteriores sobre el aprendizaje colaborativo mediado por internet. Después de la realización de este trabajo la autora concluyó que el aprendizaje colaborativo mediado por internet requiere ser analizado en estudios interdisciplinarios, además de ser estructurado, diseñado y enseñado en los programas de educación superior, ya que las herramientas tecnológicas son recursos que apoyan el proceso de aprendizaje colaborativo.

3.3 Comprensión lectora en inglés

Bajo la temática de comprensión lectora en inglés, Casas Paya (2018) publicó dos estudios relacionados con esta habilidad. En el primero concluyó que los estudiantes no emplean de manera explícita y consciente estrategias cognitivas en

la comprensión de los textos en inglés a pesar de los lineamientos programáticos y pedagógicos, por lo que optan por la traducción literal. En este sentido, la autora propuso la aplicación de actividades pedagógicas explícitas que promovieran estas habilidades de comprensión lectora. Por su parte, en un segundo artículo la autora mencionó que las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes no tienen un efecto positivo en la comprensión textos en inglés, pues se observó que se consideran mínimamente las etapas propias de la comprensión de la lectura, lo cual representa limitaciones para lograr los objetivos.

Olivares Gutiérrez, et al. (2021) propusieron algunas estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria en Venezuela. Dichas estrategias implicaron procesos mentales tales como enfocar la atención, recordar, analizar, acceder al conocimiento previo, predecir información, formular hipótesis, realizar inferencias y seleccionar ideas con la finalidad de comprender los textos leídos. Los autores encontraron que los estudiantes, en su mayoría, manifestaron su satisfacción con respecto a la ejecución del programa basado en dichas estrategias, ya que consideraron que les habían favorecido en el aspecto metodológico y desarrollo personal lo que había contribuido al mejoramiento de la habilidad comunicativa. De esta manera se evidenció un avance significativo en el área de inglés en los estudiantes de secundaria de dicha localidad.

Por otro lado, Castro Zapata y Londoño Bonilla (2021) en su investigación propusieron contribuir al fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera de los estudiantes de una institución colombiana de bachillerato mediante el diseño de una estrategia didáctica compuesta por actividades pedagógicas y didácticas. Los autores comentaron que, tras el proceso de recolección de información, tanto cualitativa como cuantitativa, a partir de los diferentes instrumentos empleados, se identificó una dificultad marcada

relacionada con la competencia léxica, lo cual se evidencia en la gran cantidad de vocabulario desconocido por parte de los estudiantes.

3.4 Comprensión lectora en inglés y las TIC

En lo que respecta a trabajos realizados enfocados específicamente en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos y el uso de las TIC, Martínez Olvera y Esquivel Gámez (2017) publicaron un estudio sobre los efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés en estudiantes de un bachillerato en México. Los autores llevaron a cabo un estudio con enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental de pretest y post test con grupos de tratamiento parcial (TP) y experimental, así como pruebas estandarizadas para la evaluación de la comprensión de textos. En este mismo estudio se midió como variable interviniente el nivel de lectura comprensiva en español. Los resultados arrojaron que el grupo experimental mostró mejores puntajes en la prueba de comprensión lectora y se observó una relación estrecha entre la comprensión lectora de la L1 y la L2.

De la misma manera, Canoles-Vásquez y Carlos y Cristancho (2019) presentaron los resultados finales de su proyecto de investigación en el cual se mostró la posibilidad de que los alumnos de primer semestre de odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia mejoraran su proceso de comprensión lectora a través del uso de estrategias metacognitivas haciendo uso de herramientas de aprendizajes mediadas por las TIC. Los autores concluyeron que el uso de estrategias metacognitivas de lectura, implementadas en el salón de clases, se convirtieron en herramientas efectivas que facilitaron el proceso de comprensión lectora.

Tamayo, et al. (2020) realizaron una investigación del tipo cuantitativa en la que evaluaron la influencia de estrategias de aprendizaje con herramientas TIC en la competencia de la comprensión lectora en inglés de estudiantes universitarios de

la carrera de Administración Financiera en el Tecnológico de Antioquia, Colombia. En ella se encontró que las estrategias que fueron diseñadas a través de las TIC favorecieron la mejora del rendimiento de los estudiantes con respecto a la comprensión lectora en el idioma inglés. Asimismo, se observó un beneficio en el interés y motivación de los alumnos debido al trabajo con herramientas proporcionadas por las TIC.

Carabelli (2020) analizó el cumplimiento o no de objetivos del curso de Comprensión Lectora en inglés al pasar de la modalidad presencial a la virtual, y evaluó cómo los alumnos vivieron el proceso de aprendizaje y qué cosas entendieron que eran prioritarias durante la enseñanza. De acuerdo con los resultados de esta investigación se pudo concluir que los recursos digitales fueron una opción muy apropiada para fomentar la comprensión lectora, especialmente entre jóvenes que son nativos digitales. Es importante destacar que el orden y claridad de las actividades en la plataforma permitieron guiar de manera apropiada a los alumnos.

Bajo el tema de la lectura y el uso de herramientas Web, Estrada Arango y Afanador Ortiz (2021) realizaron una investigación del tipo descriptiva para analizar nuevas estrategias didácticas empleadas en clase para el desarrollo de las habilidades de la lectura y la escritura mediante el uso de herramientas Web 2.0. En ella citaron que las principales categorías que se han estudiado son: el uso de las TIC en el desarrollo del lenguaje, competencias comunicativas y estrategias colaborativas mediadas por las TIC. Los autores concluyeron que, de acuerdo con lo revisado en diversas investigaciones, el uso de medios digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es suficiente para lograr cambios importantes, pues se requiere de una modificación profunda en dicho proceso para obtener resultados significativos.

3.5 Comprensión lectora en inglés y aprendizaje colaborativo

Con respecto a la temática de comprensión lectora en inglés y aprendizaje colaborativo, Tayo Haro y Hernández Chérrez (2017) analizaron la técnica *Think-pair-share* (TPS) como técnica de trabajo cooperativo en pares para mejorar la comprensión lectora en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en una escuela ecuatoriana. Las autoras concluyeron que el método TPS obtuvo la aceptación en los estudiantes del idioma inglés como lengua extranjera como método efectivo en la instrucción de la comprensión lectora; sin embargo, la investigación señala que el uso de esta técnica requiere de capacitación especial para los docentes, ya que se tiene que especificar cuál es su intervención y la manera en que se guiará a los alumnos para que la técnica pueda dar los resultados esperados.

Por último, Esquivel et al. (2018) elaboraron una investigación sobre el aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora en una institución primaria de Colombia. Los autores encontraron que los alumnos manifestaron tener preferencia al trabajo grupal que al individual, por lo que, de acuerdo con los resultados, el trabajo en equipos permitió que el estudiante aprendiera a trabajar de forma colaborativa y se pudiera superar el aprendizaje memorístico y mecanicista, contribuyendo así al mejoramiento de su rendimiento académico.

4 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los referentes teóricos para la presente investigación se conforman de diversos conceptos. Primeramente, en este apartado se comienza con una revisión sobre el concepto de comprensión lectora, los niveles de comprensión, las habilidades y microhabilidades que intervienen en dicho proceso, así como algunos principios con respecto a la enseñanza de la lectura.

Posteriormente, se abordan los términos de multimodalidad y aprendizaje colaborativo como estrategias educativas propuestas en la secuencia didáctica para favorecer la comprensión lectora; de igual manera, se explicita el método de enseñanza recíproca, el cual se empleó como guía para el diseño dicha secuencia.

Más adelante, se mencionan el proceso de adquisición de una segunda lengua, y dos teorías que enfatizan la importancia de la interacción y relación con los otros para la construcción de aprendizaje.

Finalmente, se hace referencia a los textos expositivos, por ser el tipo de escritos que se retomaron para la presente intervención.

4.1 Comprensión Lectora

Después de una revisión de diversas fuentes de información se encontraron las siguientes definiciones sobre la comprensión lectora:

- Kenneth Goodman (1996) definió la lectura como un proceso activo en donde los lectores, como usuarios de la lengua, cuentan con una gran diversidad de propósitos e intenciones por los cuales leer un texto, que van desde los informativos, ocupacionales o recreativos.
- Montenegro y Haché (1997) indicaron que la comprensión lectora es la reconstrucción del significado de un texto que se da mediante la formulación de sistematizaciones mentales por parte del lector con la finalidad de dar sentido a la lectura. Esto es, es un proceso dinámico en el que el lector conecta, de manera coherente, la información que ya conoce con la nueva

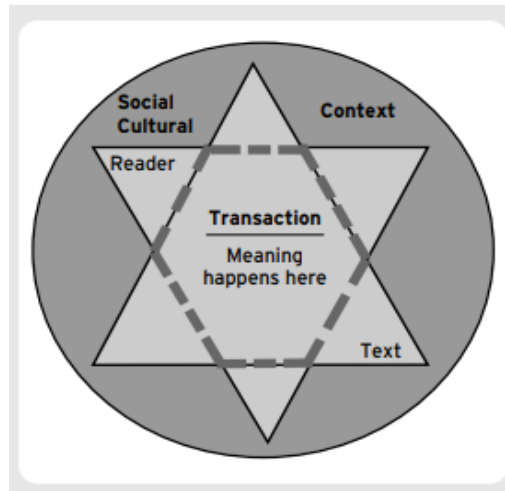
que le proporciona el texto, lo que permite que la comprensión se vaya generando.

- Tennent (2015) indicó que el proceso de lectura está compuesto por dos componentes generales: el reconocimiento de palabras y la comprensión lingüística. Así, la comprensión lectora implica saber de qué habla un texto, qué aporta y qué intención tiene, es decir, es una acción cuyo resultado dependerá del significado elaborado por el lector con respecto a su interacción con el texto (Midence-Laynes, 2016), lo que a su vez se ve influenciado tanto por los conocimientos previos como por sus expectativas y contexto.
- Cervantes Castro et al. (2017) indicaron que el nivel de comprensión lectora corresponde al nivel de desarrollo que logra un lector al obtener, procesar, evaluar y aplicar la información incluida en un texto. De esta manera, dicho proceso implica factores personales relacionados con la autonomía, singularidad y creatividad para abordar la información.

Es importante destacar que la comprensión lectora es un proceso que varía de persona a persona, pues como lo indica Tennent (2015) los lectores son quienes le dan un sentido único al texto, por tanto, mientras se lee se desarrollan representaciones o imágenes mentales lo que hace poco probable que dos lectores compartan exactamente la misma imagen del texto. Por su parte, Pardo (2004) propuso un modelo de comprensión en el que hizo referencia a los aspectos socioculturales y el contexto que rodea al lector y que sin duda influyen en el sentido que éste le dará al texto (Ver Figura 1).

Figura 1

Modelo de comprensión lectora



Nota. Tomado de *What every teacher needs to know about comprehension. The Reading Teacher*, (p.8) por Pardo, 2004.

Con estas aproximaciones al significado de la comprensión lectora, en la presente investigación este concepto se considerará como un proceso activo mediante el cual el lector no sólo se apropia del texto, sino también es capaz de encontrar significado al contenido del mismo y localizar ideas e información relevante haciendo uso de conocimientos previos con respecto a expresiones y palabras incluidas en éste.

4.2 Niveles de comprensión lectora

También de acuerdo con la revisión de la literatura, se observó que existen diferentes clasificaciones sobre los niveles de comprensión lectora, sin embargo, la mayor parte de ellas coinciden en tres: el nivel de comprensión literal, inferencial y crítico.

4.2.1 Nivel literal

En el nivel literal, el lector identifica las palabras o frases de un texto sin ninguna intervención muy activa de su parte, lo cual implicaría aspectos más cognoscitivos e intelectuales (Cervantes Castro et al., 2017). Al respecto, Tennent (2015) menciona que, para lograr una comprensión literal de un texto, el lector debe acudir a su conocimiento del vocabulario y la estructura de las oraciones contenidas en el discurso, por lo que estos dos aspectos son componentes clave para la comprensión.

4.2.2 Nivel Inferencial

La comprensión en el nivel inferencial implica establecer relaciones de lo contenido en el texto, yendo más allá de lo que se lee, es decir, el lector puede adicionar elementos no presentes, de tal manera que pueda formular nuevas ideas, hipótesis o conclusiones propias (Alemán Macías y Carvajal Ciprés, 2017).

4.2.3 Nivel crítico o evaluativo

En este nivel de comprensión el lector es capaz de emitir opiniones o juicios de valor con respecto a lo que es expresado en el texto, esto es, se realiza una evaluación crítica en la que se consideran las valoraciones del lector, sus conocimientos sobre lo leído y su formación previa (Alemán Macías y Carvajal Ciprés, 2017).

Considerando la anterior clasificación, es factible pensar en la comprensión lectora desde estos tres niveles, hablando desde el más básico hasta uno con mayor complejidad. Por tanto, cuando se trata de evaluar la comprensión que tiene un estudiante sobre un texto, debe tomarse en cuenta qué nivel se está considerando para diseñar los instrumentos más apropiados.

4.3 Habilidades y microhabilidades de comprensión lectora

La lectura es una habilidad que implica diversos factores y la ejercitación de otras diferentes sub-habilidades que no se consideran independientes sino

interrelacionadas, las cuales pueden clasificarse en visuales, técnicas, estratégicas y cognitivas (Márquez Hermosillo y Valenzuela González, 2018).

Con lo que respecta a las habilidades visuales, estas implican, por un lado, aspectos de motricidad tales como el movimiento de los ojos y las fijaciones, y por otro, capacidades personales que influyen en la fluidez, la velocidad y el ritmo de la lectura (Márquez Hermosillo y Valenzuela González, 2018).

Por otro lado, las técnicas, también llamadas tecnológicas, hacen referencia al formato en el que se presenta la lectura, esto es, si es impreso o digital. En el caso del formato impreso, éste permite la señalización y la manipulación del texto, mientras que el digital implica el grado de dominio del lector, en cuanto a las funciones que tenga el dispositivo empleado para la lectura. Es importante comentar que el formato en el que se presenta una lectura es un factor que puede influir en la comprensión de los lectores, ya que una persona que opta más por formatos impresos puede no sentirse totalmente cómoda con la lectura digital y viceversa.

Por su parte, las habilidades estratégicas involucran aquellas funciones que permiten guiar el proceso de lectura hacia una meta específica e implican aspectos como ubicar, elegir, subrayar, señalar, anotar o discriminar información del texto, de tal manera que el lector identifique elementos que le sean de utilidad para procesar el contenido de lo que va leyendo (Márquez Hermosillo y Valenzuela González, 2018).

Finalmente, las habilidades cognitivas, las cuales están vinculadas con las anteriormente mencionadas e incluyen cualidades del pensamiento más complejas que implican realizar diferenciaciones, interpretaciones, análisis, síntesis, comparaciones, asociaciones e inferencias del texto. Esto es, dichas habilidades comprenden un procesamiento mental más arduo por parte del lector (Márquez Hermosillo y Valenzuela González, 2018).

Por su parte, Cassany et al. (1998) proponen las siguientes microhabilidades de la lectura que pueden ejercitarse e irse adquiriendo a lo largo de la vida:

1.**Percepción:** implica la fijación y captación de letras por medio del movimiento ocular.

2.**Memoria:** capacidad de retener información a corto plazo con el objetivo de relacionarla con información nueva y procesarla con respecto a lo anteriormente visto o leído.

3.**Anticipación:** tiene que ver con la predicción de información presentada en un texto a través de los conocimientos previos sobre el tema, la revisión de títulos, subtítulos, imágenes, etc.

4.**Lectura rápida y lectura atenta:** la lectura rápida (*skimming*) implica una revisión superficial de la estructura del texto, su título o subtítulos, extensión, etc., mientras que la lectura atenta (*scanning*) busca información específica.

5.**Inferencia:** habilidad que consiste en interpretar lo que se lee yendo más allá de lo que menciona el texto, es decir, implica suponer información o significados que no están del todo explícitos en el escrito.

6.**Ideas principales:** habilidad de extraer la información esencial de un texto, el orden en el que se presentan, ejemplos y detalles relevantes de éste.

7.**Estructura y forma:** reconocimiento de los aspectos formales del texto, tales como la estructura, la presentación, el estilo, recursos retóricos, etc.

8.**Leer entre líneas:** capacidad de descifrar detalles que el autor presenta de una manera no explícita en el texto. Esta microhabilidad es considerada como superior al ir más allá de la comprensión del contenido básico del texto.

9.**Autoevaluación:** implica la autorregulación del proceso de lectura que lleva a cabo estudiante, mediante la cual se hace consciente de la velocidad

requerida, los puntos en los que debe releer, poner mayor atención o bien, inferir.

De acuerdo con Cassany et al. (1998) a partir de la ejercitación y el dominio de estas microhabilidades, se pueden alcanzar ciertos niveles de dominio de la lectura, los cuales responden al tipo y grado de experiencia lectora.

4.4 Principios con respecto a la enseñanza de la lectura

La lectura es un medio muy importante para la adquisición de conocimientos, por ello, es considerada una habilidad fundamental con la que deben contar los alumnos y en la cual los docentes tienen un papel muy significativo como guías en su desarrollo. Especialmente, cuando se aprende una segunda lengua, leer diversos tipos de textos proporciona oportunidades para adquirir y comprender el idioma, pues de realizarse de manera apropiada, permite conocer nuevo vocabulario, gramática, puntuación, la manera de construir oraciones, párrafos o bien, un mismo texto (Harmer, 1998).

Por tanto, existen diversos principios que Harmer (1998) propone como básicos para la enseñanza de la lectura. Los cuales se mencionan a continuación:

1. La lectura no es una habilidad pasiva, es decir, es importante entender el significado de las palabras presentadas en el texto, comprender los argumentos expuestos por el autor y revisar si se coincide con ellos, lo cual motivaría la verdadera comprensión y no únicamente retener información superficial que los estudiantes olviden fácilmente.
2. Los alumnos deben involucrarse con lo que están leyendo, aspecto que puede darse a través de fomentar su interés en el texto, presentando temas relevantes, formatos atractivos, etc.

3. Los estudiantes deben ser animados a responder al contenido del texto, dándoles oportunidad de comentar lo que piensan de éste, los sentimientos que les provoca, etc.
4. La predicción es un factor primordial en la lectura, por lo que antes de leer un texto completo se debe procurar dar pistas sobre el contenido, presentar imágenes, impulsar la revisión de títulos y subtítulos, etc.
5. Unir la tarea al tema. Es importante que los estudiantes se percaten de que la actividad o actividades derivadas del texto sean apropiadas y permitan evaluar su comprensión, es decir, debe procurarse seleccionar las preguntas correctas o actividades creativas y retadoras.
6. Buenos maestros explotan al máximo los textos. Es importante que cada texto que se brinda a los estudiantes tenga una finalidad, por lo que se deben realizar y seguir secuencias apropiadas que permitan retomar el tema en actividades posteriores.

Estos principios permiten generar una idea sobre la manera en que puede guiarse la enseñanza de la lectura, de tal manera que los estudiantes vayan desarrollando poco a poco dicha habilidad y así puedan aplicar las estrategias más funcionales para cada texto que tengan que abordar.

4.5 Sistema multimodal

García y Calderón (2009) señalan que la multimodalidad implica, por un lado, la incorporación de las TIC en las diferentes modalidades de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por otro, el empleo de diferentes espacios, tiempo y estrategias educativas. En este sentido, la multimodalidad permite la flexibilidad en el acceso a la información y en la interacción entre los principales actores (estudiantes y docentes) (Ramírez- Martinell y Maldonado Berea, 2015). Cabe señalar que la multimodalidad no sólo incluye el uso de las TIC como herramienta adicional en el proceso educativo, sino que involucra el uso de estrategias híbridas,

que exigen una adecuada planeación, selección de recursos, espacios y tiempos para lograr los aprendizajes esperados de los alumnos.

Guzmán Flores (2016) indica que una de las principales características del sistema multimodal en la educación implica implementar modelos de educación a distancia, mixtos o abiertos, en los cuales exista flexibilización en los procesos de enseñanza-aprendizaje y se promuevan diversas estrategias didácticas mediadas por los recursos tecnológicos. Con ello, se permite una flexibilización amplia en los procesos educativos, pues no es necesario la presencialidad ni la coincidencia en tiempo entre alumnos y docentes, por el contrario, se requiere la ejecución de diversas estrategias didácticas forzosamente mediadas por las TIC.

Es importante destacar que la multimodalidad emplea necesariamente el internet y por tanto, implica un cambio en el espacio de aprendizaje (Santamaría, 2015). Por tanto, el conocimiento se va construyendo “con el diálogo de múltiples intersubjetividades, creando una polifonía de voces que comparten saberes, experiencias, ideologías y posicionamientos diferentes frente a la vida y a los espacios sociales tales como el educativo” (Santamaría, 2015, p.106).

El término de multimodalidad se plantea desde diversas visiones, por un lado, se encuentra el e-learning que implica dos aspectos principales: la interactividad y la hipertextualidad. Esto es, tanto alumnos como docentes deben contar con conocimientos y herramientas que les permitan emplear los recursos tecnológicos de manera eficiente y productiva para la adquisición de nuevos conocimientos.

4.6 Aprendizaje Colaborativo

4.6.1 Concepciones sobre el aprendizaje colaborativo y cooperativo

Antes de ahondar en el concepto de aprendizaje colaborativo, es relevante mencionar que en la literatura revisada se encontró el planteamiento de los términos *aprendizaje colaborativo* y *aprendizaje cooperativo*. Si bien estos conceptos se manejan en ciertos textos de manera indistinta, pues ambos hacen referencia al

aprendizaje en grupo, existe una fina diferencia entre ellos que radica principalmente en el grado de involucramiento y responsabilidad que tienen los alumnos y el docente en el proceso de aprendizaje.

De la Puente López (2018) plantea que dichos aprendizajes implican modelos diferentes que provienen de contextos educativos distintos; esto es, el aprendizaje cooperativo es un término que surgió en el continente americano, específicamente en los Estados Unidos y básicamente retoma planteamientos de autores como John Dewey, Jean Piaget y Célestin Freinet, mientras que el aprendizaje colaborativo tiene sus inicios en el continente europeo y tiene influencia fundamentalmente de la teoría de Vygotsky.

El aprendizaje cooperativo hace referencia al uso didáctico de grupos formados por una pequeña cantidad de alumnos y en los que se trabaja de manera conjunta para aumentar su aprendizaje y el de sus pares (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010). Pérez Torres et al. (2007) sintetizan que en el aprendizaje cooperativo el docente tiene una mayor intervención en la organización y control del grupo y, por tanto, la participación de los estudiantes es estructurada con base en las indicaciones y monitoreo de los maestros.

Por su parte, el aprendizaje colaborativo implica que los estudiantes, como miembros de un grupo, compartan metas comunes y sean conscientes de ello, además de que asuman su responsabilidad con respecto a las tareas o actividades que deben realizar para cumplir con dichos objetivos (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010). En este sentido, el trabajo colaborativo se caracteriza porque los alumnos tienen mayor libertad de interacción, autocontrol y organización, por lo que el docente tiene una intervención mínima en la dinámica de trabajo de cada equipo, básicamente su papel se centra en la resolución de dudas con respecto a la tarea o actividad a realizar.

Pérez Torres et al. (2007) y De la Puente López (2018) proponen una serie de diferencias entre ambos conceptos que se muestran de manera sintética en la siguiente tabla:

Tabla 4

Características del aprendizaje cooperativo y colaborativo

Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje colaborativo
El docente estructura los grupos.	Los alumnos asumen el control de su organización.
El docente ayuda a la asignación de roles que toman los alumnos en el grupo.	Los alumnos definen los roles que tomará cada uno en el grupo.
El docente mantiene una supervisión continua en el trabajo del grupo.	Los alumnos auto supervisan sus actividades.
El docente organiza sesiones especiales para revisar el avance del trabajo en grupo.	No existe una revisión formal de los avances del grupo por parte del docente, los alumnos son quienes monitorizan su proceso.

Fuente: elaboración propia.

En resumen, es preciso considerar que existe una diferenciación entre ambos términos, ya que implican no sólo el uso de distintas estrategias, sino también un grado de involucramiento diferente entre los actores del proceso. A continuación, en el siguiente apartado, se abordará el término de aprendizaje colaborativo, con la finalidad de ahondar más sobre lo que implica este enfoque educativo.

4.6.2 Teoría del aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo de acuerdo con Díaz Barriga y Morales Ramírez (2009) se define como un proceso en el que dos o más estudiantes interactúan con la finalidad de adquirir aprendizajes, fomentando la discusión, reflexión y la toma de decisiones para realizar una actividad o resolver una problemática, dando oportunidad a que cada participante aporte sus conocimientos, plantee sus dudas e

inquietudes, retroalimente e interactúe con los otros para favorecer su proceso de crecimiento, desarrollo y aprendizaje individual (Roselli, 2016).

Este constructo tomó importancia en la década de los 80 y en especial en la de los 90 en donde se le dio el reconocimiento como campo epistémico (Roselli, 2016). El enfoque del aprendizaje colaborativo tiene un carácter socio-constructivista, en el que el conocimiento es percibido como “un proceso de negociación o construcción conjunta de significados” (Roselli, 2016, p. 224). Por su parte, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) conciben que para que el aprendizaje mediado por los otros o aprendizaje grupal pueda darse de manera significativa es necesario que existan interacciones educativas entre los actores, es decir, que éstos actúen de manera sincrónica y recíproca en un contexto específico, con la finalidad de lograr un conocimiento compartido.

Es importante hacer mención que el término colaboración versa en el valor de la interacción cognitiva entre iguales, en la que el docente interviene para guiar el trabajo de los estudiantes, por tanto, no se trata únicamente de implementar técnicas de trabajo grupal, sino de motivar la interacción y participación de todos los miembros del grupo con el fin de lograr un aprendizaje colaborativo (Roselli, 2016).

4.6.3 Elementos básicos para el aprendizaje colaborativo

Existen elementos que se consideran fundamentales en el trabajo colaborativo. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) mencionan los siguientes:

1. *Interdependencia positiva.* Se presenta cuando los propios alumnos conciben un vínculo importante con sus demás pares, es decir, asumen que cumplirán sus metas siempre y cuando haya colaboración de sus demás compañeros; por lo que éstos deben centrarse también en contribuir con la tarea o actividad encomendada, compartiendo sus conocimientos, recursos y apoyo para lograr juntos el éxito.

2. *Interacción cara a cara.* Idealmente se plantea que debe existir interacción cara a cara entre los miembros del grupo, de tal manera que directamente se puedan discutir conceptos, actividades, aclarar dudas, etc. No obstante, debido a los recursos tecnológicos disponibles hoy en día, una interacción eficiente puede darse también a través de mensajería instantánea, reuniones síncronas, blogs, etc. (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010).

3. *Responsabilidad y valoración personal.* Estos dos elementos son esenciales para que el trabajo pueda considerarse realmente un resultado de la colaboración. Cada uno de los miembros debe asumir la responsabilidad de las tareas asignadas, teniendo la visión que el logro final del proyecto o actividad dependerá de su colaboración y cumplimiento de las encomiendas asignadas. Para ello, cada miembro del grupo debe tener la posibilidad de ser evaluado de manera individual y así, éste pueda observar cuánto de lo que ha hecho está o no contribuyendo al resultado final del trabajo en grupo. Es importante que entre los miembros del equipo se pueda dar una retroalimentación con respecto a lo que se está realizando de manera personal para evitar el surgimiento de lo que Olson (1992) denomina como *polizón o viajero gratis (free rider)* que son todos aquellos integrantes del grupo que sólo buscan aprovecharse del trabajo y esfuerzo de los demás y no realizan lo encomendado o se limitan a llevar a cabo actividades que no contribuyen eficazmente a los resultados finales, dejando a otros miembros la mayor responsabilidad y carga de trabajo para suplantar lo que ellos no están realizando. Esto es, su involucramiento en el trabajo en equipo es mínimo, sin embargo, en los resultados finales se presentan como colaboradores del producto final y, de no darse una retroalimentación de su desempeño, el docente creerá que contribuyeron al igual que el resto de los compañeros y obtendrá la misma calificación que todos.

4. *Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños.*

Una parte importante para que pueda surgir una comunicación eficaz y una colaboración equitativa es la conformación de los grupos de trabajo. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) basados en lo que han expuesto diversos investigadores al respecto, señalan que el número ideal de integrantes de un grupo no debe exceder de cinco o seis personas, pues después de ello, la comunicación, organización y colaboración se tornarían complejas. De esta manera, una vez conformado el grupo, los alumnos deben procurar conocerse y confiar unos en otros, fomentar la comunicación directa y precisa, así como la tolerancia y empatía para respetar y aceptar las diferencias, habilidades y dificultades de cada uno de los miembros para apoyarse mutuamente y aprender a solucionar problemáticas de manera constructiva motivando el diálogo y acuerdo.

5. *Procesamiento en grupo.* Es vital que todos los miembros intervengan en las decisiones del grupo, tengan participación en opinar lo que consideran conveniente para el trabajo en grupo y tengan apertura para aceptar sugerencias y apoyo cuando no se sepa qué hacer o cómo llevarlo a cabo.

De esta manera, como lo indican Crispín Bernardo, et al. (2011) “aprender es una experiencia social, cuando se trabaja colaborativamente se potencia el sentido de pertenencia y de ayuda mutua. No hay mejor manera de aprender que tratar de enseñar al otro, porque al explicar se hace un esfuerzo por comprender” (p. 63). Por ello, este enfoque educativo involucra la participación activa de los estudiantes, en la que deben permear actitudes y valores que generen un verdadero ambiente de colaboración.

4.7 Consideraciones para el desarrollo de la comprensión lectora en el idioma inglés.

Diversos teóricos mencionan que el aprendizaje de la lectura difiere a la manera en que se aprende a hablar. Sin embargo, existen aproximaciones como la denominada “*Whole language approach to reading*” (enfoque de lenguaje integral para la lectura) que sugiere que los niños aprenden a leer justo como aprenden a hablar, esto es, a través de la constante interacción con la familia, amigos, maestros y compañeros de clase (Fromkin et al., 2003). Lo anterior es importante retomarlo como fundamento de la importancia del contacto que debe tener el alumno con otras personas, así como la relevancia de la exposición a textos en la segunda lengua meta a aprender.

Existen diferentes técnicas y estrategias que se emplean para desarrollar el aprendizaje de la lectura en una segunda lengua (L2), no obstante, para seleccionar la más apropiada se deben considerar las características de los aprendientes, tales como su edad, conocimientos previos, nivel que se desea lograr y el contexto en el cual se aprende. Fromkin et al. (2003) indican que la edad es un factor determinante en la adquisición de una L2, pues entre más joven sea la persona para aprender un idioma es más probable que desarrolle un conocimiento similar a la de un hablante nativo.

Por tanto, considerando que la edad de los estudiantes de bachillerato oscila entre los 15 a los 18 años, las técnicas a emplear deben considerar el desarrollo cognitivo de los jóvenes de acuerdo con la etapa de adolescencia media y adolescencia tardía en el que se encuentran.

4.8 Método seleccionado para la investigación: Enseñanza recíproca.

La metodología de enseñanza recíproca (ER) corresponde a una estrategia instruccional de trabajo colaborativo para la comprensión lectora en una segunda lengua que combina cuatro microhabilidades: predecir, cuestionar, clarificar y

resumir; y da especial énfasis en el diálogo entre los estudiantes con referencia a un texto.

La enseñanza recíproca fue propuesta por Palincsar y Brown en 1984, quienes enfocaron su estrategia en aprendices novatos, por lo que seleccionaron actividades concretas que pudieran apoyarlos en el desarrollo de la comprensión lectora. Dicha metodología sigue vigente hoy en día y ha sido empleada como estrategia en diversos estudios realizados para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de una L2.

Palincsar y Brown (1984) proponían que las cuatro microhabilidades de la lectura a trabajar con su estrategia tenían una finalidad específica, por ejemplo, mencionaban que el fomentar la elaboración de un resumen del texto o una parte de éste permitía al alumno generar una auto revisión sobre la comprensión del discurso, pues indicaban que para resumir un contenido se requería realmente haber entendido de lo que trataba. Por otro lado, el cuestionar o generar preguntas sobre la información que se presentaba, hacía al estudiante concentrarse en las ideas principales y de igual manera, verificar lo que se iba comprendiendo de la lectura. Por su parte, la clarificación de ideas involucraba una evaluación crítica mientras se leía, y con la predicción los alumnos podían dibujar y probar inferencias sobre el contenido inicial del texto o sobre la información futura presentada en éste. Es así como a través de estas cuatro microhabilidades se proveía una función dual: mejorar la comprensión y brindar la oportunidad al estudiante de darse cuenta de que el proceso de comprensión está ocurriendo. Es decir, los alumnos podían tanto fomentar como monitorear la comprensión a través de las actividades que se iban realizando a lo largo de esta estrategia (Palincsar y Brown, 1984).

Bajo esta metodología, se promueve que el estudiante participe en las diversas etapas y actividades de acuerdo con el nivel de conocimientos del idioma que posee, mientras que el docente toma un rol de guía y apoyo en el progreso del

estudiante a través de la retroalimentación de su desempeño y clarificación de la información.

De acuerdo con lo propuesto por las autoras de esta metodología, el desarrollo se va dando a través sesiones presenciales dentro del aula, no obstante, la presente investigación incluirá la tecnología para mediar el trabajo colaborativo en cada una de las etapas y actividades a desarrollar.

4.9 Adquisición de una segunda lengua

Saville- Troike (2012) menciona que la adquisición de una segunda lengua (L2) se define como el proceso mediante el cual un individuo aprende un idioma subsecuente a su idioma nativo que es adquirido desde niño. Por tanto, dicho idioma se considera una *segunda lengua* aun cuando corresponda a la tercera, cuarta o quinta que dicha persona está aprendiendo. Típicamente un nuevo idioma se aprende con la intención de emplearlo para fines educativos, de trabajo u otros aspectos sociales de comunicación.

Adquirir una segunda lengua depende de las características propias de cada persona, así como el contexto de aprendizaje, es decir, dicho proceso se ve influenciado por la inmersión que se dé en el nuevo idioma, si hay una exposición informal con hablantes nativos, si existe una necesidad imperante de expresarse en el nuevo idioma o si se da a través de la instrucción formal en una escuela, lo que indudablemente implica otros factores (Saville- Troike, 2012). Así, puede observarse que ciertos aprendices tienen más éxito o les es más sencillo adquirir una segunda lengua. Para los lingüistas los estudiantes pueden agruparse en categorías que son definidas por su identidad y la relación que existe entre su lengua materna y la segunda lengua; por su parte, los psicolingüistas destacan que aspectos importantes que determinan el aprendizaje de una L2 son la aptitud, la personalidad, la motivación y las estrategias de aprendizaje que se empleen. En el caso de los sociolingüistas mencionan que las situaciones económicas y políticas que rodean al

estudiante son las que tienen influencia en el grado de aprendizaje de una L2 de los alumnos, mientras que para los psicólogos sociales lo que tiene mayor influencia en la adquisición de un idioma es la identidad grupal y las actitudes que los alumnos tienen hacia los hablantes de la lengua meta o bien, hacia el aprendizaje mismo de la L2 (Saville- Troike, 2012).

Con respecto a lo anterior, es importante también considerar que la adquisición de una segunda lengua implica diversas áreas de conocimiento que todo estudiante debe aprender en diferentes niveles, tales como el vocabulario (léxico), fonología, morfología, sintaxis, estructuras no verbales (gestos, movimientos corporales, posición, etc.) y discurso (manera de organizar la información, entablar conversaciones, etc.).

Como hemos visto, existen diversas corrientes del conocimiento y teorías que discuten la manera en cómo un individuo adquiere una segunda lengua y los aspectos que influyen en el aprendizaje. La presente investigación se centró en analizar específicamente dos teorías: la teoría sociocultural planteada por Lev Vygotsky y la teoría interaccionista para el aprendizaje de lenguas. A continuación, se abordarán cada una de ellas.

4.10 Teoría sociocultural

Lev Vygotsky (1896-1934) planteó la llamada *teoría sociocultural*, la cual sugiere que el aprendizaje debe ser socialmente construido y que, aunque existan cosas que los individuos sean incapaces de aprender de una manera individual, con apoyo externo pueden llegar a conseguirlo. Por tanto, Vygotsky consideraba que el factor social juega un papel muy importante en la adquisición del aprendizaje, es decir, la interacción que se tenga con los otros “transforma la actividad práctica considerando los instrumentos y símbolos que median en este proceso desde una perspectiva evolutiva, siendo el conocimiento una construcción social” (Marín-Hine y Rodríguez, 2021, p.52)

En este tenor, Vygotsky formula la teoría de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual es definida como:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1978/2009, p.133).

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo hace referencia a las competencias, habilidades y conocimientos que el estudiante puede desarrollar con la guía de un individuo con un nivel mayor de conocimiento, lo cual, en el aprendizaje de una segunda lengua puede fortalecer la producción de mensajes, la comprensión, y permitiría la consolidación del repertorio lingüístico. Por lo tanto, bajo esta teoría se plantea que lo que los alumnos son capaces de realizar en colaboración con los otros (con un conocimiento mayor) es lo que en un futuro podrán hacer sin ayuda, dando lugar al proceso de *andamiaje* planteado por Bruner (1978). De acuerdo con Menezes (2013) el andamiaje es entendido como el apoyo que un aprendiz obtiene por parte de otra persona, ya sea un maestro, compañeros de clases o familiares, lo cual le permite desempeñar de una mejor manera una actividad de aprendizaje.

La teoría de Vygotsky hace énfasis en que el aprendizaje se construye tanto de manera individual como a través de la ayuda de los otros, es decir, es también un acto social, en el que tanto docentes, padres, amigos o pares pueden actuar para el surgimiento de la Zona de Desarrollo Próximo. Esto es, Menezes (2013) explica que es a través de la imitación e interacción social que los estudiantes son capaces de ir progresando en la adquisición de una segunda lengua, ya que para el aprendiente un idioma adquiere valor cuando se puede observar su aplicabilidad y utilidad en situaciones reales en colaboración con los otros.

Vygotsky (1934/1995) plantea que existen tres formas en que el aprendizaje puede darse a través de la interacción entre los individuos, entre ellos se encuentra

el aprendizaje imitativo, el cual consiste en que una persona intenta copiar a otras; *el aprendizaje instruido* que implica que el aprendiente internalice las indicaciones de un maestro o bien, de una persona con mayores conocimientos, para posteriormente ponerlas en práctica; y *el aprendizaje colaborativo* en el que mediante la ayuda de otros pares se construye el aprendizaje.

En la presente investigación, se retoma el aprendizaje colaborativo como enfoque para guiar las actividades con el propósito de mejorar la comprensión lectora en una segunda lengua.

4.11 Teoría interaccionista para el aprendizaje de lenguas

Como parte de las teorías de la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua se plantea la teoría interaccionista, que señala que la interacción entre los aprendientes es un factor determinante en la adquisición de una L2.

Long (1981) propuso la teoría de la hipótesis interaccionista, en ella planteaba básicamente que la interacción debía darse de manera oral entre los participantes, los cuales podían ser un hablante experto, como el docente o un compañero con un nivel de conocimientos mayor; o uno no experto, es decir, un par con el mismo nivel de conocimientos que el estudiante.

Por su parte, Loewen y Sato (2018) proponen que para que la interacción pueda darse de una manera propicia existen diversos componentes claves que deben estar presentes, a saber: la entrada (*input*), la negociación (*negotiation*), y la salida (*output*).

En este sentido, se plantea, asimismo, el desarrollo de una competencia interaccional, la cual se define como la capacidad para generar, desarrollar y conservar interacciones sociales con otros hablantes de la segunda lengua (Batlle Rodríguez y González Argüello, 2019). Esto es,

la competencia interaccional se interesa por cómo los modelos de uso de la lengua se realizan a partir de la interacción social y se establecen como prácticas sociales contingentes para, a partir de ello, establecer prácticas sociales que lleven a los participantes a desarrollar el aprendizaje de la lengua (Batlle Rodríguez y González Argüello, 2019, p. 417).

Particularmente, investigadores interaccionistas han puesto mucho énfasis en determinar la importancia de la entrada, ya que de esta dependerá la manera en cómo se comenzará con la interacción y por tal, cómo se llevará a cabo. Una vez generada la entrada se procede con la negociación del significado, esto es, se realiza la confirmación de que lo que se dio como entrada se haya entendido por el interlocutor y de ser necesario se repite dando una entonación diferente o emitiendo una pregunta que reafirme lo planteado (Loewen y Sato, 2018). No obstante, además de realizarse este tipo de negociación, es importante realizar una negociación de forma, la cual implica la intervención pedagógica del docente, a menudo considerada como la retroalimentación con una intención correctiva, ya sea por el uso incorrecto de una estructura, palabra, tiempo verbal, etc.

Por último, como uno de los elementos principales en la interacción se encuentra la *salida* que resulta de aquello que el aprendiente es capaz de producir durante la interacción, lo cual se considera un factor causal derivado de la comunicación entre los individuos y le permite controlar e internalizar su conocimiento del idioma (Loewen y Sato, 2018).

En resumen, esta teoría plantea que la interacción puede ocurrir, como se ha mencionado, ya sea a través de un hablante experto, como un profesor o un compañero con mayor dominio del idioma, o a través de un hablante no experto, es decir, un compañero que tenga un nivel de conocimientos similar al del estudiante. En el aprendizaje de una segunda lengua, la interacción es una herramienta muy útil cuando esta se da en la diada alumno-alumno, puesto que son ellos quienes en conjunto irán desarrollando la comunicación, planteando el nivel de interacción entre

unos y otros y teniendo la oportunidad de retroalimentarse, corregirse, apoyarse o reafirmar un conocimiento que concebían tener. Desde esta perspectiva, los alumnos van construyendo conocimiento mediante una acción comunicativa.

4.12 Textos expositivos

El propósito principal de los textos expositivos es el de informar o comunicar de manera precisa, aportando conocimientos sobre algún tema en particular (Quintero Jara, 2009).

Los principales elementos del texto expositivo son: mostrar un tema claramente delimitado, una estructura apropiada que refleja la organización de la información presentada, un propósito que es establecido por el emisor o autor del texto, el cual es interpretado posteriormente por el receptor y, por último, el enunciador, que puede ser individual o colectivo (De la Torre Zermeño y Dufío Maciel, 2005).

Por otro lado, los textos expositivos tienen tres principales funciones comunicativas: **referencial**, **apelativa** y **metalingüística**. Con respecto a su función referencial, Quintero Jara (2009) menciona que los textos expositivos proporcionan información de manera objetiva, clara y verificable; algunos ejemplos de textos expositivos que principalmente cumplen con esta función son los artículos científicos, noticias periodísticas, artículos de divulgación o reportes de investigación. En cuanto a la función apelativa, este tipo de textos busca provocar una respuesta por parte del receptor del mensaje, por lo que generalmente la redacción se da en el modo imperativo, lo que permite generar una comunicación directa entre el emisor y el receptor. La función apelativa está presente en textos expositivos como los instructivos, manuales, solicitudes de empleo, guías turísticas, folletos, entre otros. En cuanto a su función metalingüística, los textos expositivos proporcionan conceptos o términos en las diferentes ramas del conocimiento

(Quintero Jara, 2009), permitiendo con ello que el receptor comprenda de manera más apropiada cierta terminología de diversas asignaturas.

Por su parte, Bassols y Torrent (2012) denominan a los *textos expositivos* como *textos explicativos*, y equiparan los términos al hacer referencia que dichos textos permiten informar, exponer y comprender por qué suceden, actúan o funcionan de determinada forma las cosas. Es decir, conciben a este tipo de textos como “el texto didáctico por excelencia, porque tiene como objetivo la comprensión de fenómenos sobre los cuales aporta la información necesaria” (Bassols y Torrent, 2012, p. 71).

Con este tipo de textos, el autor no pretende cambiar conductas ni convicciones sobre un hecho, sino que aporta “elementos necesarios para facilitar la comprensión de un tema difícil o complejo” (Bassols y Torrent, 2012, p. 72).

Los textos expositivos o explicativos -como los denominan Bassols y Torrent (2012)- pueden apoyarse de estructuras como la descripción, la secuencia, la comparación, el contraste, la solución de problemas y la causa-efecto (Smith, 2016); sin embargo, es importante hacer notar que la secuencia dominante siempre debe ser explicativa a pesar de la extensión o la complejidad con la que se presenten las otras estructuras (Bassols y Torrent, 2012).

Los textos expositivos cuentan con una estructura que implica tres fases básicas propuestas por Coltier (1986): el cuestionamiento, la resolución y la conclusión; esto es equivalente a una introducción, un desarrollo y una conclusión.

4.12.1 Tipos de textos expositivos

Quintero Jara (2009) sugiere que existen diferentes modelos de textos expositivos, entre los que se incluyen:

- Monografías y biografías
- Notas informativas
- Crónicas y reportajes

- Entrevistas
- Textos escolares como la reseña descriptiva, el ensayo expositivo y la exposición.
- Reportes de investigación
- Entre otros

Bassols y Torrent (2012) incluyen además los siguientes ejemplos:

- Artículos de divulgación de revistas especializadas
- Anuncios publicitarios con estilo pedagógico o científico

Por su parte, Williams (2022) propone que otros ejemplos de textos expositivos incluyen:

- Folletos de lugares o monumentos
- Instructivos o manuales que indican el proceso, la instrucción o guía para llevar a cabo un procedimiento.

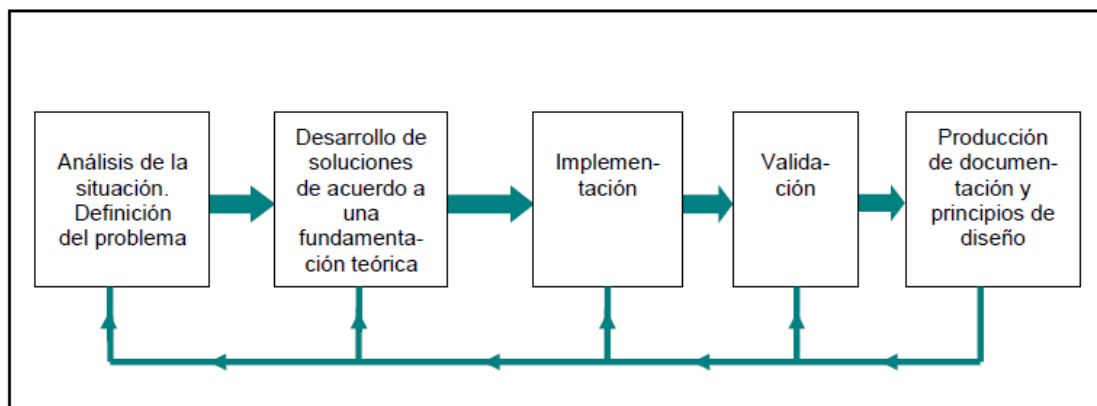
Es importante mencionar que el modelo de textos expositivos empleados en la propuesta didáctica de la presente investigación correspondió a textos escolares, específicamente a ensayos expositivos. En el siguiente capítulo se plantea la metodología que condujo el desarrollo del proyecto planteado.

5 METODOLOGÍA

La intervención que se propuso se ubica en el marco de la metodología **IBD (Investigación Basada en Diseño)**, la cual de acuerdo con De Benito y Salinas (2016) está “orientada hacia la innovación educativa cuya característica fundamental consiste en la introducción de un elemento nuevo para transformar una situación” (p.1). Dichos autores plantean el modelo propuesto por Reeves, Herrington y Oliver (2004) para representar la secuencia de una investigación basada en la metodología IBD, el cual comienza con un análisis de la situación y definición del problema, posteriormente el desarrollo de posibles soluciones basadas en una fundamentación teórica, la implementación, validación o recogida de datos y producción de documentación y principios de diseño (Ver Figura 2).

Figura 2

Proceso de la investigación



Nota: Tomado de *La investigación basada en diseño en tecnología educativa*. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE), (p.6) por De Benito y Salinas, 2006.

Para la presente investigación se retomaron las primeras cuatro fases propuestas por Reeves et al. (2004), las cuales fueron desarrolladas en diferentes

etapas, esto es, el diagnóstico, el desarrollo de la propuesta, la prueba piloto, el rediseño, la implementación final y la evaluación.

Cabe señalar que una de las ventajas que ofrece este método de investigación es que permite la evaluación directa de la inclusión de un nuevo proceso o variable que intenta dar solución a una problemática detectada. De esta manera, se pretende obtener información que brinde un panorama detallado sobre los resultados de dicha inclusión y no sólo una mera descripción de los hechos, pues a diferencia de otros métodos tradicionales, la investigación basada en diseño no se enfoca sólo en la descripción del panorama, sino en el desarrollo e implementación de soluciones a una gran variedad de problemas presentes en el campo educativo.

A continuación, describo las fases llevadas a cabo a lo largo de la investigación.

5.1 Análisis

Se llevó a cabo un diagnóstico por medio de la aplicación de tres cuestionarios, uno dirigido a docentes de inglés, otro a estudiantes de sexto semestre durante el periodo enero- junio 2022 y por último uno más a alumnos de primer semestre del periodo julio-diciembre 2022.

5.1.1 Encuesta a docentes de inglés

Se elaboró un cuestionario dirigido a 20 docentes de inglés de diferentes planteles pertenecientes a la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro con la finalidad de recabar la percepción que tenían sobre la habilidad de comprensión lectora de sus estudiantes y conocer las estrategias que, desde su experiencia, funcionan para desarrollar esta habilidad lingüística.

El cuestionario se llevó a cabo a través de la plataforma de *Google Forms* y constó de doce preguntas, dos referentes a datos de identificación, siete preguntas de opción múltiple y tres con respuesta abierta.

En el caso de las preguntas de opción múltiple, se indagó primeramente sobre las habilidades que a su parecer son las que se les dificultan más a los estudiantes desarrollar. Posteriormente, se preguntó sobre qué tan interesados consideraban que estaban sus estudiantes en actividades de lectura y cuántas veces en promedio a la semana dedicaban en sus clases para practicar la comprensión lectora. Así, bajo esa misma temática, se les consultó también qué tipo de actividades de lectura eran los que más comúnmente empleaban. De igual forma, se cuestionó sobre la frecuencia del empleo de trabajos colaborativos y sobre su opinión en cuanto a que si esta estrategia didáctica pudiera ser empleada para favorecer la comprensión lectora. Finalmente, en cuanto a preguntas de opción múltiple, se les pidió que mencionaran si ellos consideraban que los recursos digitales actualmente disponibles podrían contribuir a la implementación de trabajos colaborativos con sus estudiantes.

Por su parte, en cuanto a las preguntas abiertas, se les pidió que comentaran los factores que consideraban importantes para favorecer de manera positiva la lectura en el idioma inglés de sus estudiantes, además de que dos preguntas se enfocaron en ahondar en el tipo de trabajos colaborativos que más emplean y la mayor dificultad que observan de implementar dicha metodología. Se sugiere ver anexo 1 para revisar el cuestionario aplicado.

Cabe señalar que se les comentó a los participantes que sus respuestas serían anónimas y sus datos utilizados únicamente como referencia para la investigación. Como se mencionó con anterioridad, se recabó la información de 20 docentes de 43 en servicio dentro de la Escuela de Bachilleres en el periodo enero-junio 2022, lo cual corresponde al 46.5% de los docentes de inglés de esta institución (Ver Tabla 5).

Tabla 5*Relación de docentes encuestados*

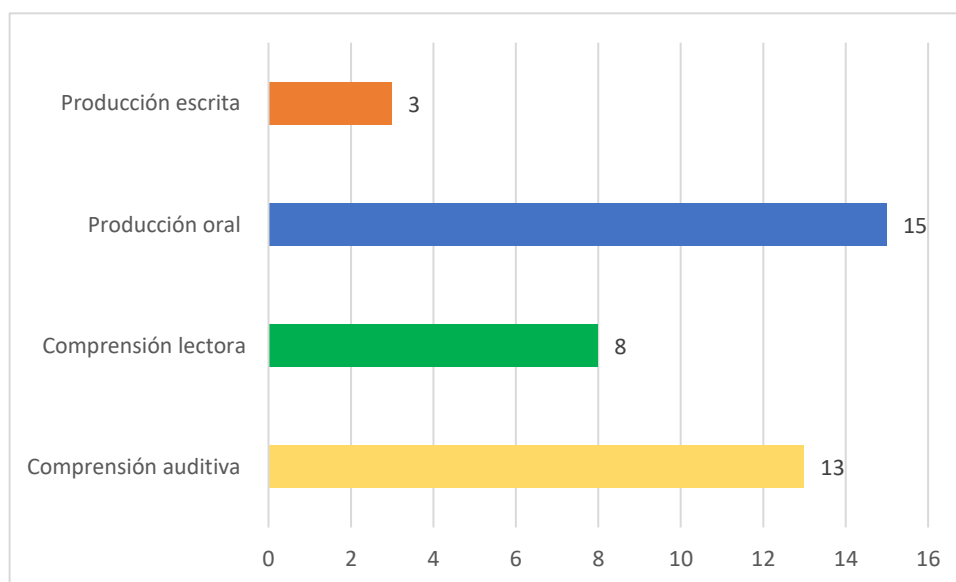
Docentes	Cantidad
Femenino	17
Amealco	1
Bicentenario	1
Jalpan	1
Norte	6
Pedro Escobedo	1
Pinal de Amoles	1
San Juan del Río	1
Sur	5
Masculino	3
Colón	2
Norte	1
Total general	20

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los hallazgos derivados de este cuestionario, en la primera interrogante tenía la finalidad de conocer cuáles habilidades lingüísticas consideraban que eran las más complejas para desarrollar en los alumnos en el aprendizaje de una segunda lengua. Como habilidad más compleja, en primer lugar, se tuvo a la producción oral, siendo esta señalada por 15 docentes. Después se ubicó a la comprensión auditiva con 13 menciones, posteriormente, 8 docentes comentaron que la comprensión lectora era de las más complejas y por último la producción escrita con sólo 3 menciones (Ver Figura 3).

Figura 3

Habilidades más complejas para desarrollar en una segunda lengua



Nota. Este gráfico muestra el número de menciones que tuvieron las habilidades lingüísticas que los docentes consideran más complejas a desarrollar en el idioma inglés.

Posteriormente, para indagar sobre la habilidad lectora, se cuestionó sobre el interés que consideraban tenían sus alumnos en actividades de lectura en el idioma inglés. Así, siguiendo una escala de Likert con rangos del 1 al 5 (poco interesados – muy interesados) se obtuvo que el promedio de la opinión se encontró en 2.8, es decir, se clasificó de *poco interesados a regular*.

Ante la pregunta de qué tan frecuente implementan actividades de lectura en sus clases, la mayoría de los docentes encuestados lo realiza entre 1 o 2 veces por semana (ver Tabla 6).

Tabla 6

Frecuencia de implementación de actividades de lectura en clase

Actividades de lectura	Cantidad
1 a 3 veces por parcial	2
1 o 2 veces por semana	11
3 o más veces por semana	5
Diariamente	2
Total general	20

Fuente: elaboración propia.

Los docentes encuestados comentaron que en promedio asignan actividades colaborativas a sus alumnos de manera *regular a frecuente*, entre las que destacan la exposición de temas, creación de diálogos, desarrollo de proyectos, lectura de textos, elaboración de carteles, presentación de canciones, etc. En este sentido, los docentes consideraron que las principales dificultades para llevar a cabo un trabajo colaborativo se da por la falta de interés e involucramiento de algunos alumnos, problemáticas en la conformación de los equipos, que los alumnos tienen diferente nivel de conocimiento del idioma y diferentes estilos de aprendizaje, la mala distribución de la carga de trabajo, problemas de organización por falta de tiempo, uso del idioma español y que muchas veces la mayor parte del trabajo se centra en los estudiantes con mayor nivel.

Ante la pregunta de si consideran que la comprensión lectora se puede favorecer a través del aprendizaje colaborativo, el 65% de docentes encuestados manifestó que sí, mientras que el 35% comentó que tal vez (ver Tabla 7).

Tabla 7

Actividades colaborativas para favorecer la comprensión lectora

Actividades colaborativas	Cantidad	Porcentaje
Sí	13	65%
Tal vez	7	35%
Total general	20	100%

Fuente: elaboración propia

Por último, se preguntó sobre si consideraban que los recursos digitales actualmente disponibles pueden contribuir a la realización de actividades colaborativas con sus estudiantes, ante lo cual, el 85% de los docentes consideró que sí, el 10% que tal vez y el 5% que no (ver Tabla 8).

Tabla 8

Contribución de los recursos digitales en la implementación de actividades colaborativas

Recursos digitales	Cantidad	Porcentaje
No	1	5%
Sí	17	85%
Tal vez	2	10%
Total general	20	100%

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se describen los cuestionarios aplicados a los estudiantes.

5.1.2 Encuesta a estudiantes de sexto semestre

Con el fin de obtener referencias importantes sobre la percepción en cuanto a la lectura en inglés, así como conocer sobre su experiencia con respecto a dicha habilidad a lo largo de sus estudios de bachillerato, se llevó a cabo un cuestionario entre 36 alumnos de sexto semestre en el periodo enero-junio 2022, por medio del cual se indagó sobre la frecuencia con la que realizaban prácticas de lectura; las

estrategias que de acuerdo con su sentir habían sido de ayuda, así como la manera en que percibían al trabajo colaborativo. Este cuestionario se llevó a cabo, de igual manera por medio de la plataforma de Google Forms y estuvo conformado por doce preguntas, de las cuales dos de ellas fueron de identificación, ocho de opción múltiple y dos de respuesta abierta.

Con lo que respecta a las preguntas de opción múltiple se les cuestionó primeramente qué tan interesados se consideraban en la lectura de textos en el idioma inglés, qué tan frecuentemente acostumbraban a leer en dicho idioma y cuáles eran las lecturas que más les agradaban.

Posteriormente, para conocer más sobre las experiencias que han tenido en sus clases de inglés con respecto a la comprensión lectora, se les pidió que comentaran la frecuencia con la que leían textos en sus clases y las actividades que llevaban a cabo en las mismas para desarrollar la habilidad lectora. Asimismo, se cuestionó sobre su experiencia en cuanto a los trabajos colaborativos y su parecer con respecto al uso de recursos digitales para trabajar colaborativamente.

Por último, como preguntas abiertas, se les pidió que dieran su opinión con respecto a los aspectos que a su parecer pudieran motivar a un alumno a leer más textos en inglés y las dificultades que observaban en los trabajos colaborativos con sus compañeros. Se sugiere ver el anexo 2 donde se presenta dicho cuestionario.

En cuanto a los resultados, del total de 36 alumnos que contestaron la encuesta; 11 correspondieron al género masculino y 25 al género femenino, con una edad promedio de 17.39 años (ver Tabla 9).

Tabla 9*Edad promedio de alumnos encuestados*

Género	Total	Promedio de Edad
Femenino	25	17.36
Masculino	11	17.45
Total general	36	Media 17.39

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, para el cuestionamiento de que qué tan interesados estaban en la lectura de textos en inglés se empleó una escala de Likert del 1 al 5 (muy poco interesados-muy interesados), resultando que el promedio fue de 3.7, es decir, se ubicaron entre el rango de algo interesados a interesados, tal como se observa en la Tabla 10.

Tabla 10*Interés en la lectura de textos en inglés*

Género	¿Qué tan interesado(a) te consideras en la lectura de textos en el idioma inglés?
Femenino	3.92
Masculino	3.36
Total general	3.75

Nota. Se tomó un rango del 1 al 5, siendo 1 muy poco interesados y 5 muy interesados. Fuente: elaboración propia

Se indagó sobre la frecuencia de veces que leen textos en su clase de inglés, a lo que 10 alumnos coincidieron que lo hacen de 1 a 3 veces por parcial, mientras que otros 10 dicen hacerlo de 3 a más veces por semana, 10 alumnos mencionaron hacerlo de 1 a 2 veces por semana, 5 diariamente y 1 nunca.

En la pregunta de si acostumbran a leer textos en inglés fuera de su clase, el 75% menciona que **sí** mientras que el 25% restante dice **no** hacerlo. En cuanto al tipo de textos que leen por decisión personal destacan los *cuentos o historias, cómics e información de personas famosas*.

Por otro lado, se preguntó a los alumnos sobre cuál creían que era una motivación para que un alumno pudiera leer más textos en el idioma inglés, a lo que contestaron que se hicieran actividades dinámicas derivadas de la lectura como juegos, cómics, obras de teatro, etc., asimismo, dijeron que sería bueno que se les proporcionaran lecturas que pudieran ser de interés para ellos como historias, cuentos y textos más enfocados a los adolescentes que incluso pudieran ser seleccionados por ellos mismos.

Entre las actividades que más realizan en sus clases de inglés para trabajar la comprensión lectora señalan a las preguntas de opción múltiple, lectura en voz alta, exposición por equipo de un texto y en menor proporción juegos, organizadores gráficos y resúmenes.

Posteriormente, empleando una escala de Likert se cuestionó a los alumnos sobre la frecuencia en que desarrollaban actividades colaborativas en sus clases de inglés, en este caso se tomaron los rangos del 1 al 5, siendo 1 muy poco frecuente y 5 muy frecuente. Se obtuvo un promedio de 3.3, con lo que se concluye que las actividades colaborativas las llevan a cabo de manera más o menos frecuente.

Se les preguntó también si consideraban que la comprensión de textos en el idioma inglés se podría ver favorecida mediante las actividades colaborativas, a lo que el 69% indicó que sí y 31% que tal vez.

Por otro lado, se indagó sobre la mayor dificultad que observaban en las actividades colaborativas con sus compañeros, siendo las más destacadas el

tiempo disponible para llevar a cabo el trabajo, la poca disposición de algunos integrantes, la dificultad de llegar a acuerdos, la falta de organización y que no todos sus compañeros manejan el mismo nivel de inglés.

Finalmente, se les preguntó si consideraban que los recursos digitales actualmente disponibles podían contribuir a la implementación de actividades colaborativas en sus clases, a lo que el 100% de los alumnos encuestados manifestó estar de acuerdo.

Con la información recabada en esta encuesta se concluyó que, dado el interés que los alumnos muestran por leer información en el idioma inglés, era importante para esta investigación involucrarlos en la selección de la temática de textos a leer, pues la mayoría manifestó, como principal motivante para hacer una lectura, que el tema fuera de su agrado. De igual manera, con esta información se pudo reforzar la propuesta de incluir actividades colaborativas para mejorar la lectura apoyándose en recursos tecnológicos, con las que se buscaría disminuir los inconvenientes manifestados por los alumnos en cuanto a este tipo de actividades.

5.1.3 Encuesta a estudiantes de primer semestre

Esta encuesta se desarrolló con la finalidad de conocer la accesibilidad a internet que tendrían los alumnos de primer semestre en el período julio-diciembre 2022, y quienes formarían parte de los grupos participantes en la investigación. Se consideró importante indagar sobre dicha situación debido a que la propuesta que se presentaría implicaba el uso de recursos tecnológicos a través de internet.

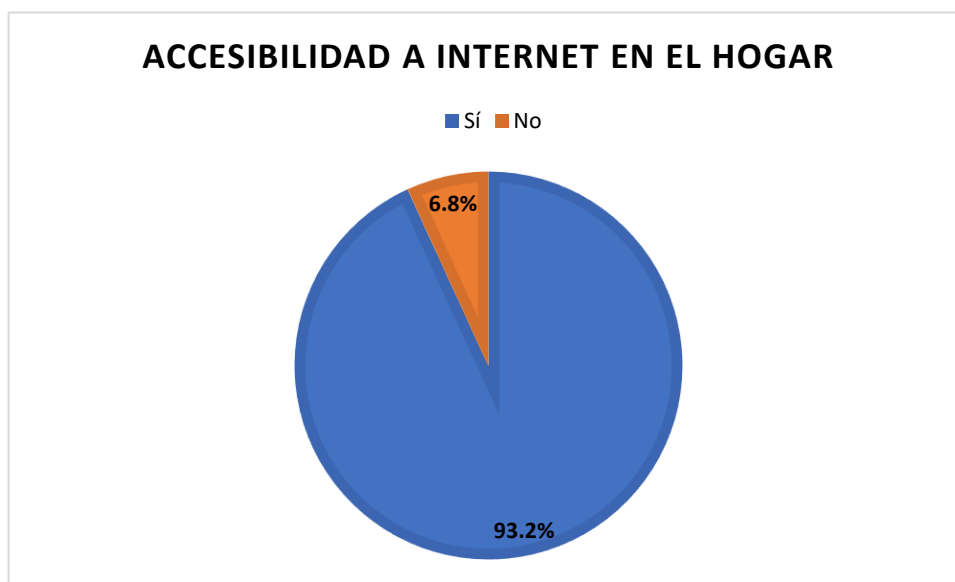
La encuesta se realizó a 73 alumnos en la plataforma de Google Forms y estuvo formada por un total de tres preguntas de opción múltiple. En la primera pregunta se les indagó si tenían acceso a internet en su hogar, posteriormente se les preguntó cuál era el principal medio que utilizaban para ingresar a Internet cuando tenían que realizar alguna actividad escolar y, por último, se les pidió que dijeran que si en caso de no tener el servicio de conexión en casa les era posible

acudir a algún lugar cercano para tener el servicio. Ver anexo 3 para revisar el cuestionario.

Entre los principales hallazgos de esta encuesta, se encontró que el 93.2% de los estudiantes tienen acceso a internet en sus hogares y, en caso de tener alguna dificultad de conexión, el 77.5% manifestó tener la posibilidad de acudir a algún lugar cercano a su hogar para ingresar a Internet (Ver Figura 4).

Figura 4

Accesibilidad a internet en el hogar

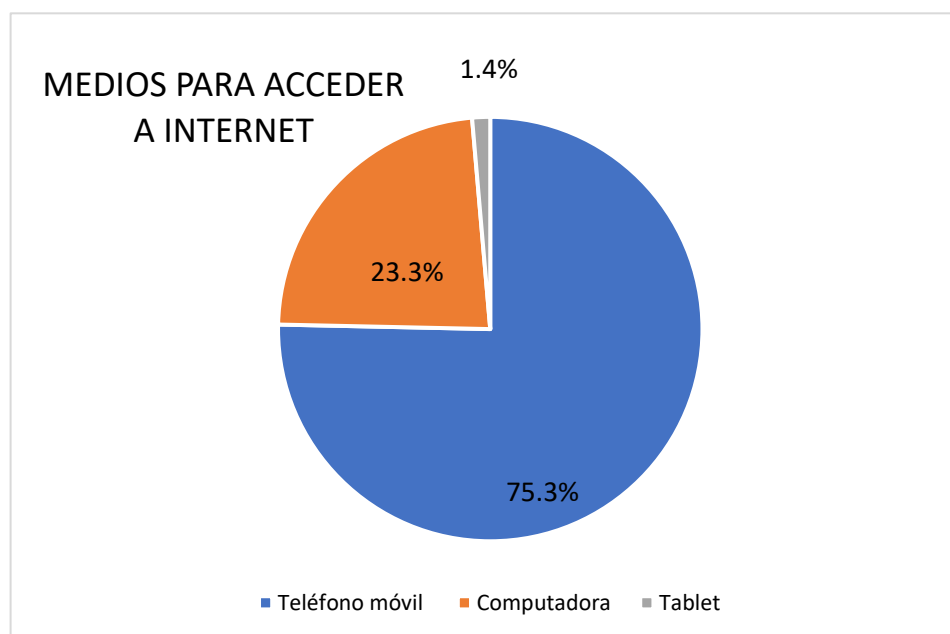


Nota. Este gráfico muestra el porcentaje de alumnos que tienen acceso a internet en su hogar.

Por su parte, ante la pregunta ¿cuál es el principal medio que utilizas en casa para ingresar a internet cuando tienes que realizar alguna actividad escolar?, el 75.3% emplea el teléfono móvil, 23.3% usa la computadora y el restante 1.4% utiliza la Tablet (Ver Figura 5).

Figura 5

Principal medio para acceder a internet en casa



Nota. Este gráfico muestra los principales medios electrónicos que utilizan los alumnos para acceder a internet desde su hogar.

De esta manera, como se mencionó con anterioridad, con la información recabada en la fase de diagnóstico, se obtuvieron algunos datos relevantes a tomar en cuenta en el diseño de la intervención. Por un lado, de acuerdo con lo comentado tanto por alumnos como por los docentes encuestados, es importante considerar que cuando un texto les es atractivo a los estudiantes o piensan que pueden obtener información relevante de éste es más factible que lleven a cabo su lectura en el idioma inglés, por lo que es un factor que debe tomarse en cuenta para llevar a cabo la intervención.

De igual manera es importante reflexionar que el uso de medios multimodales y las actividades colaborativas representan, tanto para alumnos como docentes

encuestados, una forma de incidir de manera positiva en el desarrollo de la comprensión lectora en el idioma inglés, lo cual es factible realizar pues la mayoría de ellos cuenta con los medios para poder ingresar desde su hogar a alguna plataforma virtual y realizar trabajo asincrónico.

5.2 Propuesta de intervención pedagógica

El diseño de la propuesta se llevó a cabo con base en la información obtenida en la fase de diagnóstico y se plasmó en un dispositivo de secuencia didáctica siguiendo el formato sugerido por Díaz Barriga (2013) (Ver anexo 4: secuencia didáctica). En el caso específico para el diseño instruccional, se retomó lo propuesto por el modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación).

5.2.1 Diseño

Los recursos fueron diseñados siguiendo las directrices del método de enseñanza recíproca para mejorar la habilidad lectora en una segunda lengua, el cual se centra en trabajar cuatro microhabilidades de comprensión lectora: predicción, cuestionamiento, clarificación y resumen. Cabe señalar que en la secuencia didáctica se desarrollaron los pasos a seguir para el cumplimiento del objetivo fundamental de esta investigación que consistía en mejorar la comprensión lectora en inglés. Con base en ello, se seleccionaron y diseñaron los recursos digitales más apropiados para alcanzar la meta.

Es necesario mencionar que un aspecto relevante que fue expresado tanto por alumnos como maestros fue el hecho de que los textos que se leyeran fueran de interés para los estudiantes, en esta etapa se procedió a realizar otra encuesta entre alumnos de tercer semestre en el periodo julio-diciembre 2022 sobre los temas que más les gustaría leer en su clase de inglés (ver anexo 6 para consultar la encuesta y los resultados de esta). Se seleccionó a este grupo de estudiantes por considerarlos con las mismas características psicosociales que los alumnos que participarían en la intervención final, además de ser con quienes se llevaría a cabo el pilotaje.

En esta fase de diseño, se establecieron, además de los recursos didácticos a emplear, la forma de evaluación en su etapa diagnóstica, formativa y sumativa y se planearon los instrumentos de evaluación que ayudarían a constatar los aprendizajes alcanzados. De manera particular, se optó por emplear los siguientes instrumentos: exámenes de lectura, rúbricas y listas de cotejo. En las siguientes secciones se abordará el tema de cómo fueron desarrollados cada uno de los recursos y el total de ellos.

5.2.2 Desarrollo

Una vez seleccionado el tema de la lectura, el cual correspondió a la salud mental (ver anexo 6), se seleccionaron los textos con los que trabajarían los estudiantes, así como la plataforma virtual que alojaría los recursos y las lecturas a emplear. Los textos seleccionados para las lecturas cumplieron con ciertos requisitos para su elección, entre ellas: ser textos auténticos, que el promedio de palabras de contenido fuera similar, que pudieran ser adaptados a formatos multimodales, estar escritos en el nivel promedio de conocimientos de inglés de los estudiantes (A2), seguimiento de secuencia temática progresiva, es decir, se comenzó con un texto que hablara en general de lo que es la salud mental, posteriormente aspectos que pueden perjudicarla, acciones que pueden beneficiar una buena salud mental y por último, lo que se realiza a nivel mundial sobre el tema (Ver Tabla 5).

Para el caso de la plataforma se optó por Moodle al ser el recurso que ofrece la institución educativa y es de libre acceso tanto para docentes como estudiantes, además de tener enlaces de ayuda gráfica, permitir el rastreo de finalización de una actividad o tarea y disponer de una aplicación para dispositivos móviles (Maldonado et al., 2017).

Posteriormente, se dividió la secuencia en seis momentos, en cada uno de los cuales se seleccionaron y diseñaron recursos digitales específicos para desarrollar cada microhabilidad (Ver Tabla 12). Es importante mencionar que cada texto fue trabajado durante una semana siguiendo cada uno de los momentos

establecidos, es decir, la secuencia final se desarrolló a lo largo de 4 semanas (se puede observar la secuencia completa en el anexo 4).

Tabla 11

Lecturas seleccionadas

Número	Lectura	Referencia
1	About mental health (Acerca de la salud mental).	National Center of Chronic Disease Prevention and Health Promotions (s.f.). About Mental Health. https://www.cdc.gov/mentalhealth/learn/index.htm
2	The effects of stress (Los efectos del estrés).	Sheldrake, C. (s.f.). The effects of stress. English Language Centre. University of Victoria. https://continuingstudies.uvic.ca/elc/studyzone/490/reading/stress3-reading
3	Secrets of a happy brain (Secretos de un cerebro feliz).	Ivits, S. (s.f.). Secrets of a happy brain. English Language Centre. University of Victoria. https://continuingstudies.uvic.ca/elc/studyzone/410/reading/happy-brain1
4	The world mental health day (El día mundial de la salud mental).	British Council Learn English (s.f.). World Mental Health Day. https://learnenglish.britishcouncil.org/sites/podcasts/files/LearnEnglish-Magazine-World-Mental-Health-Day_0.pdf

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12

Recursos digitales empleados en plataforma Moodle

Microhabilidad	Momento	Recursos digitales	Tipo de trabajo
<i>Predicción</i>	1	Juegos interactivos (unir frases, memorama y crucigramas). Pizarra digital.	Individual
<i>Cuestionamiento</i>	2	Foro de discusión virtual.	Individual
<i>Clarificación</i>	3	Foro de discusión virtual.	Colaborativo
	4	Glosario. Organizador gráfico.	Colaborativo
<i>Resumen</i>	5	Wiki	Colaborativo
<i>Evaluación</i>	6	Quiz.	Individual

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se hará una descripción más precisa de cada uno de los momentos y microhabilidades trabajadas en los recursos digitales empleados en la plataforma Moodle.

5.2.2.1 Momento 1 (Predicción)

5.2.2.1.1 Juegos interactivos

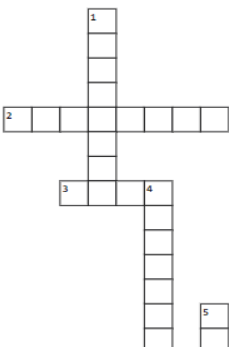
Con el propósito de acercar a los alumnos al vocabulario que encontrarían en el texto a leer y generar una idea previa sobre el contenido de la lectura, se pensó en el diseño de actividades lúdicas, tales como los juegos de unir palabras, memoramas, y crucigramas (Ver Figura 6); debido, especialmente, a que la interactividad y el contexto lúdico motivan el interés y la participación de los estudiantes (García-Valcárcel, 2016). Estos recursos fueron elaborados en las plataformas de acceso libre *Wordwall*, *Nearpod* y *Crossword Labs*, por ser páginas que brindan diversas opciones para la creación de recursos, permiten la programación para la realización de las actividades y brindan reportes sobre el desempeño de los alumnos.


Figura 6


Ejemplos de juegos interactivos


Secrets of a happy brain


[Print](#) [Share](#) [Edit](#) [Answers](#) ≡




 **Isolation**

 **Disorder**

 **Risk**

 **Well-being**

 **Illness**

<input type="text"/>	The process or fact of being far away from places, buildings, or people.
<input type="text"/>	A situation involving exposure to danger.
<input type="text"/>	The state of being comfortable, healthy, or happy.
<input type="text"/>	A disease or period of sickness affecting the body or mind.
<input type="text"/>	A state of confusion.

Nota. Estas imágenes muestran ejemplos de actividades lúdicas y de práctica de vocabulario desarrolladas en el momento 1 para trabajar la microhabilidad de predicción.

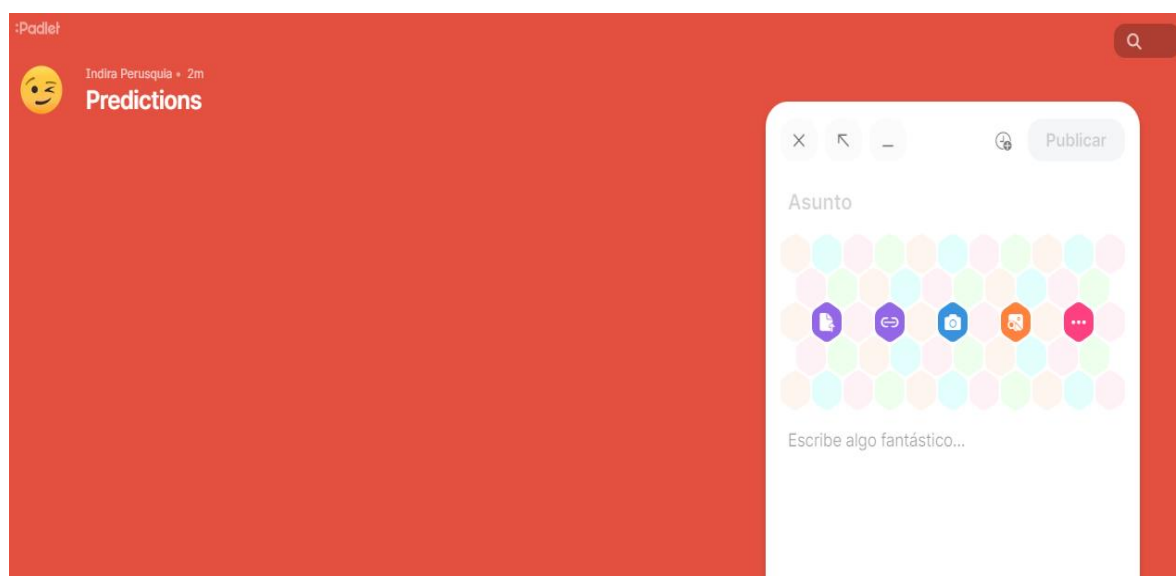
5.2.2.1.2 Pizarra electrónica

Las pizarras o muros digitales son herramientas que permiten que varias personas realicen publicaciones sobre alguna actividad, compartan recursos o colaboren en la realización de una tarea a través de colocar en ellas sus

aportaciones. En esta investigación, esta herramienta se utilizó con el propósito de que los estudiantes compartieran sus predicciones sobre el contenido de la lectura y, al mismo tiempo, pudieran revisar las opiniones de sus compañeros del grupo. La plataforma que fue empleada para ello fue *Padlet*, la cual es de libre acceso y permite incluir imágenes y personalizar los comentarios (Ver Figura 7).

Figura 7

Ejemplo de pizarra electrónica



Nota. Esta imagen muestra una pizarra en blanco que ofrece la plataforma Padlet para que los estudiantes agreguen comentarios, imágenes, ligas o documentos.

5.2.2.2 Momentos 2 y 3 (Cuestionamiento y clarificación)

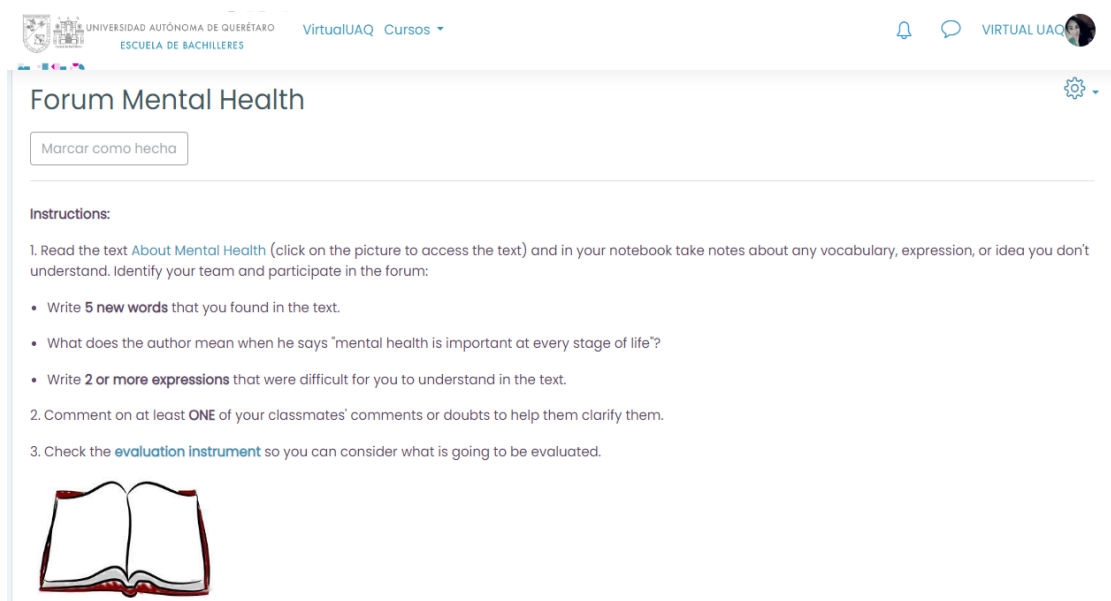
5.2.2.2.1 Foros de discusión

Los foros de discusión son una herramienta que es proporcionada directamente por la plataforma de Moodle y tienen la finalidad de permitir que los estudiantes interactúen de manera asincrónica ya sea de manera espontánea o bien, siguiendo indicaciones o preguntas guía elaboradas por el profesor. Para la

presente investigación, esta herramienta fue empleada con el propósito de permitir a los alumnos comentar dudas sobre nuevo vocabulario, frases o ideas del texto, o bien, cuestionar a sus compañeros sobre su opinión respecto al tema tratado en la lectura. Con la finalidad de permitir que los alumnos pudieran dar seguimiento a los comentarios y preguntas del foro, se planteó que esta actividad se realizara en equipos, de tal forma, que el trabajo con un menor número de compañeros permitiera que la interacción se diera de manera más ordenada y continua. Como indicaciones generales, se les solicitaba a los alumnos que colocaran sus dudas y se realizaba una pregunta guía para motivar la participación mediante sus respuestas a la misma. Asimismo, se daba la indicación de que tenían que dar respuesta al menos a uno de los comentarios de sus compañeros, ayudando a clarificar sus dudas o contestando sus interrogantes.

Figura 8

Ejemplo de instrucciones foros de discusión



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
ESCUELA DE BACHILLERES

VirtualUAQ Cursos


VIRTUAL UAQ

Forum Mental Health

Marcar como hecha

Instructions:

1. Read the text [About Mental Health](#) (click on the picture to access the text) and in your notebook take notes about any vocabulary, expression, or idea you don't understand. Identify your team and participate in the forum:
 - Write **5 new words** that you found in the text.
 - What does the author mean when he says "mental health is important at every stage of life"?
 - Write **2 or more expressions** that were difficult for you to understand in the text.
2. Comment on at least **ONE** of your classmates' comments or doubts to help them clarify them.
3. Check the [evaluation instrument](#) so you can consider what is going to be evaluated.



Nota. En esta imagen se muestra un ejemplo de las instrucciones de uno de los foros de discusión que fueron empleados en la plataforma de Moodle.

5.2.2.3 Momento 4 (Clarificación)

Para la parte de clarificación, se propusieron dos actividades, la realización de un glosario y la elaboración de un organizador gráfico.

5.2.2.3.1 Glosario

El glosario se estableció como estrategia para clarificar términos nuevos presentes en las lecturas a través de una Wiki colaborativa en la plataforma de Google Sites. La instrucción consistía en que cada integrante debía aportar al menos tres conceptos de palabras contenidas en el texto leído y, posteriormente, representar dichos conceptos con imágenes e incluir una oración en la que se mostrara el uso de esas palabras.

5.2.2.3.2 Organizador gráfico

Con el objetivo de que los alumnos pudieran tener un mejor entendimiento del contenido del texto, la identificación de ideas principales y la secuencia de estas, se planteó la actividad de la elaboración de un organizador gráfico colaborativo, a través de plataformas como Canva, Genially o documentos compartidos en Google Drive. En este sentido, se les solicitó a los alumnos llevar a cabo un organizador gráfico diferente con cada texto leído, por ejemplo, un mapa conceptual, un cuadro sinóptico, un mapa mental, etc. De manera adicional, se les proporcionaron enlaces a tutoriales o bien, se diseñaron materiales de apoyo para que los estudiantes pudieran tener información que los guiara para saber cómo elaborar cada organizador gráfico solicitado.

5.2.2.4 Momento 5 (Resumen)

5.2.2.4.1 Wiki colaborativa

La wiki es una herramienta que también es proporcionada por Moodle y permite la realización de páginas en las que la edición se puede hacer de manera colaborativa. La ventaja de esta herramienta es que permite monitorear directamente el trabajo de los miembros del equipo sobre el documento elaborado.

Particularmente para llevar a cabo esta actividad, que correspondía a la elaboración de un resumen del texto, los estudiantes participaron en tres talleres de escritura de un resumen en inglés, los cuales fueron conducidos siguiendo los planteamientos de Dolz y Gagnon (2010).

5.2.2.4.2 Talleres de escritura

De manera simultánea, se planearon *talleres de escritura* que tenían la finalidad de guiar a los alumnos en la creación de resúmenes en inglés, lo cual, como se ha venido indicando, es una de las microhabilidades de la lectura a desarrollar con el modelo de enseñanza recíproca. Estos talleres fueron diseñados con una modalidad presencial, es decir, se llevaron a cabo durante la hora de clase de inglés en la institución.

Se desarrollaron tres talleres con un total de 10 sesiones de 45 minutos cada una. El primer taller se tituló “¿Qué sabemos del resumen?” y estuvo conformado por dos sesiones. Durante la primera sesión, se llevó a cabo una evaluación diagnóstica en la que se le solicitaba al estudiante elaborar un resumen de un texto expositivo considerando sus conocimientos previos. Durante la segunda sesión, también a manera de diagnóstico, se les pidió a los alumnos que, a través de una lluvia de ideas, compartieran lo que para ellos era un resumen, así como las consideraciones que debían tenerse al elaborar uno; posteriormente, se tomaron al azar tres ejemplos de resúmenes elaborados por algunos de los estudiantes con la finalidad de contrastar sus comentarios en la lluvia de ideas con lo presente en dichos documentos.

El segundo taller fue titulado “Conceptualizando el resumen” y constó de tres sesiones. En la primera de ellas, con apoyo de una infografía, se revisó la definición y función del resumen en inglés, así como un ejemplo de un resumen. La segunda sesión tuvo la finalidad de analizar la estructura y características de un resumen con base en el ejemplo presentado en la sesión anterior y se revisaron otros dos ejemplos de resúmenes; la tercera, tuvo como objetivo hacer la revisión de pasos

sugeridos para redactarlo; como producto de dichas sesiones los alumnos construyeron, de manera grupal, un organizador gráfico que mostrara los elementos revisados durante este taller.

Por último, el tercer taller se tituló “Practiquemos la elaboración de un resumen” y tuvo la finalidad de que durante cinco sesiones los estudiantes reescribieran el resumen del texto dado en el primer taller, pero considerando los elementos, características y estructura revisadas en el segundo.

En la primera sesión de este taller se planteó que los alumnos dieran lectura nuevamente al texto trabajado en la primera sesión, identificaran y subrayaran información relevante del texto. En la segunda sesión, se les solicitó que realizaran un organizador gráfico donde plantearan las ideas principales del texto, respetando el orden en el que iban siendo presentadas. Durante la tercera sesión, se pidió a los alumnos que retoman las ideas principales del texto plasmadas en sus organizadores gráficos y comenzaran con la nueva escritura del resumen. En la cuarta sesión, los estudiantes dieron su resumen a otro compañero del grupo con el propósito de que éste, con base en rúbrica de evaluación proporcionada por la docente, coevaluara el resumen y emitiera comentarios que a su consideración eran importantes para mejorarlo. Por último, en la quinta sesión, con base en la retroalimentación obtenida por sus pares, se solicitó que elaboraran la versión final de su resumen (ver Tabla 13).

Tabla 13

Secuencia didáctica talleres de escritura

Taller 1 ¿Qué sabemos del resumen?	
Sesión	Actividades
1. Evaluación diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes dan lectura a un texto expositivo otorgado por el docente. Se solicita realizar la redacción de un resumen sobre dicho texto.
2. Lluvia de ideas y revisión de ejemplos de los resúmenes elaborados.	<ul style="list-style-type: none"> En plenaria, los estudiantes mencionan lo que saben sobre el resumen con respecto a su finalidad, estructura, extensión, y pasos a seguir para elaborar uno. Se analizan tres resúmenes elaborados por los estudiantes y se contrasta con lo comentado en la lluvia de ideas.
Taller 2 Conceptualizando el resumen	
Sesión	Actividades
3. Definición y función del resumen.	<ul style="list-style-type: none"> El docente conduce una presentación en la que se aborda la definición del resumen y su función. Se revisa un ejemplo de un resumen proporcionado por la docente.
4. Estructura y características del resumen.	<ul style="list-style-type: none"> La docente presenta otros dos ejemplos de resúmenes de textos expositivos y con base en ellos se van identificando la estructura y características más relevantes de este tipo de textos. Se solicita la participación de los alumnos en la revisión.
5. Pasos para redactar un resumen.	<ul style="list-style-type: none"> Se lleva a cabo una presentación magistral sobre los pasos sugeridos para redactar un resumen en inglés. Se solicita a los alumnos elaborar un organizador gráfico en el que se plasme la información revisada a lo largo de las tres sesiones del taller.

Taller 3 Practiquemos en la elaboración de un resumen	
Sesión	Actividades
6. Lectura del texto e identificación de ideas principales.	<ul style="list-style-type: none"> Se solicita a los estudiantes dar lectura nuevamente al texto revisado durante la primera sesión y se les pide que identifiquen y subrayen las ideas principales del mismo.
7. Elaboración de organizador gráfico sobre ideas principales.	<ul style="list-style-type: none"> De manera grupal, se pide a los alumnos que participen en mencionar las ideas principales identificadas en el texto. La docente complementa las ideas de ser necesario. De manera individual, los estudiantes elaboran un organizador gráfico para esquematizar las ideas y la secuencia de estas.
8. Escritura del resumen.	<ul style="list-style-type: none"> Con base en su organizador gráfico se solicita que comiencen con la reescritura del resumen, tomando en cuenta lo revisado en las sesiones anteriores.
9. Evaluación del resumen.	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos dan su resumen a otro compañero quien, con base en una rúbrica de evaluación, coevalúa el trabajo y emite retroalimentación.
10. Reescritura de la versión final del resumen.	<ul style="list-style-type: none"> Con base en los comentarios de su compañero, se les pide a los estudiantes que elaboren la versión final de su resumen.

Fuente: elaboración propia.

Para consultar la secuencia didáctica completa de los talleres de lectura se sugiere ver el anexo 5.

5.3 Implementación de la propuesta

5.3.1 Prueba piloto

Con la finalidad de evaluar la secuencia planteada y los recursos diseñados, antes de la intervención definitiva se llevó a cabo una prueba piloto en el semestre 2023-1. Para la prueba piloto se tuvo la participación de 38 estudiantes quienes cursaban la materia de inglés IV durante el cuarto semestre del bachillerato. La selección del grupo estuvo justificada bajo el criterio de que se consideró que los estudiantes tendrían características similares en cuanto a edad y nivel de

conocimientos de lengua que el que sería el grupo experimental final; además se contaba con fácil acceso a este grupo piloto.

De acuerdo con lo estipulado por la IBD, es importante realizar modificaciones oportunas cuando estas sean detectadas en el proceso de la investigación, de tal manera que se puedan modificar ciertos aspectos a fin de obtener mejores resultados. Los ajustes realizados derivados de los hallazgos de la prueba piloto se mostrarán más adelante en la parte de resultados.

5.3.2 Intervención definitiva

Una vez realizados los ajustes pertinentes derivado de las observaciones de la prueba piloto, se procedió a la selección de los grupos participantes. Primeramente, se presentará una descripción general de la población y posteriormente se mencionará la selección de la muestra.

5.3.2.1 Población

La Escuela de Bachilleres en donde se realizó esta investigación ha venido desempeñando una función muy importante en la formación de estudiantes, aportándoles elementos teórico-metodológicos suficientes para el ingreso y permanencia en una institución de nivel superior.

De acuerdo con la revisión curricular de esta institución en el año 2019, la formación de los alumnos tiene un enfoque integral centrado en el aprendizaje, manteniendo el Modelo Educativo por Competencias, las Habilidades Socioemocionales e incorporando el Sentido de Responsabilidad Social Universitaria con un enfoque de Sustentabilidad; todo ello con el objetivo de dar respuesta a las tendencias actuales marcadas en el Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana del país. De esta manera, se pretende que los alumnos construyan una identidad y autonomía intelectual que les permita adquirir competencias para la vida profesional, social y personal; buscando a su vez, disminuir el porcentaje de reprobación y deserción, y, al mismo tiempo lograr que el número de estudiantes que ingrese a un nivel superior sea mayor.

Los estudiantes que asisten a la Escuela de Bachilleres se encuentran entre los 14 y los 18 años, etapa durante la cual se caracterizan por la creación de una identidad a partir de su contexto, talentos, relaciones, valores y su cultura (Coon, Mitterer y Martini, 2019).

Ante ello, las estrategias de aprendizaje que se empleen deben corresponder a la edad y características de estos alumnos, de tal manera que puedan sentirse atraídos por las materias al poner en práctica actividades que favorezcan su desarrollo.

Los alumnos que asisten al plantel de la Escuela de Bachilleres seleccionado para esta investigación son en su mayoría provenientes de comunidades semi rurales. Cada grupo, de los seis con los que se cuentan en el plantel, está formado por un promedio de 47 alumnos, quienes en su mayoría ha cursado sus estudios anteriores en escuelas públicas.

5.3.2.2 Muestra

Tanto para la prueba piloto como para la intervención definitiva, la técnica de muestreo que se empleó fue por conveniencia, esto es, para el primer caso, se seleccionó un grupo de cuarto semestre asignado a la docente en el periodo enero-junio 2023, mientras que, para el segundo caso, se optó por trabajar con grupos a los que se les impartía clase durante el semestre julio-diciembre 2023, de los cuales dos cursaban el tercer semestre y dos más el primer semestre en la Escuela de Bachilleres. En este sentido, un grupo fue considerado como experimental y tres más como de tratamiento parcial (TP) para evaluar las variables presentes en la investigación.

Es importante señalar que se seleccionaron grupos de diferentes semestres debido a que el plantel en donde se realizó la intervención cuenta únicamente con seis grupos en total (dos correspondientes a cada uno de los semestres en curso), y si bien, el nivel de conocimientos del idioma de los estudiantes de un semestre a otro difiere, se empleó material de lectura correspondiente a su nivel.

5.3.2.3 Consideraciones éticas

Moriña (2016) señala que la ética en la práctica se refiere a cuestiones del día a día que suceden en el momento de estar realizando una investigación, tales como el acceso a la muestra, la forma de presentación de la información recabada, preservación del anonimato de quien participa, etc. Si bien, lo anterior resulta complejo, una mayor atención se requiere cuando los participantes de la investigación serán menores de edad, aspecto que sucede en la presente investigación.

En este sentido, en este tipo de estudios, con menores de edad, Moriña (2016) propone mantener el respeto a su dignidad, considerar su aprobación para participar, así como el consentimiento informado de sus padres o tutores. Si bien, los estudiantes no serán expuestos a ningún tipo de riesgo y la investigación se llevará a cabo como parte de las actividades a realizar en la materia de inglés que cursan, se informará a los estudiantes y sus padres o tutores sobre ella, sus objetivos y la confidencialidad de su participación, ya que como lo indica Sañudo (2006), aunque las técnicas de recolección de datos no involucren una manipulación evidente de los participantes, como en el caso de las entrevistas o de los cuestionarios, “es éticamente necesario que los sujetos involucrados otorguen su consentimiento para que podamos obtener y usar la información requerida para fines de nuestra investigación” (p.93).

Para el consentimiento informado se empleó un formato que se incluye en el anexo 9 que debía ser firmado tanto por los alumnos como por los padres o tutores al ser menores de edad. De igual manera, se solicitó la autorización de la realización de la investigación a las autoridades correspondientes de la Escuela de Bachilleres (ver anexo 10).

5.4 Evaluación de la comprensión lectora

La fase de evaluación se planteó en tres momentos, la primera siendo la evaluación diagnóstica a través del *pretest*, la segunda considerada como formativa, en la cual se evaluaron cada una de las actividades asignadas en la plataforma virtual a través de rúbricas analíticas y un quiz de comprensión de cada uno de los textos y, por último, la evaluación final que correspondió a la aplicación del post test.

5.4.1 Diagnóstica: Pretest

Este cuestionario tuvo el objetivo de permitir a la investigadora conocer el nivel de comprensión lectora de los alumnos antes. Dicho cuestionario se basó en el apartado de la comprensión lectora (Reading) del examen A2 Key o KET (*Key English Test*) de la Universidad de Cambridge, el cual está diseñado para estudiantes con un nivel elemental del idioma inglés. Este examen evalúa las cuatro habilidades del idioma: comprensión lectora y auditiva, así como expresión oral y escrita. Está dividido en tres secciones; sin embargo, el cuestionario aplicado en la intervención se basó en la parte 1, la cual está estructurada como se explica a continuación:

Parte 1 (60 minutos): Se subdivide en 7 secciones que evalúan la comprensión lectora y expresión escrita, con un total de 32 preguntas. De estas secciones, 5 corresponden a la habilidad lectora mientras que 2 a la expresión escrita. Las preguntas correspondientes a evaluar la comprensión lectora son tanto de opción múltiple como de rellenar espacios en blanco.

Cabe aclarar que para la intervención se tomaron en consideración únicamente las preguntas que evalúan la comprensión lectora de la versión 2018 del *KET Cambridge English Entry Level Certificate in ESOL International (Entry 2)* con el número de acreditación 500/2416/4. En este sentido, se tuvieron un total de 30 reactivos. Se puede ver la prueba completa usada para el pretest y post test en el anexo 7.

5.4.2 Formativa: foros, organizadores gráficos, glosarios y por

Como parte de la evaluación de las actividades, se emplearon cinco diferentes instrumentos de evaluación; esto es, para el caso de los foros de discusión se utilizó una lista de cotejo, para el glosario se empleó una rúbrica, para los organizadores gráficos se diseñó otra lista de cotejo y para la evaluación del resumen se consideró otra rúbrica. Cabe señalar que cada instrumento de evaluación fue visible para los estudiantes previo a la realización de cada actividad, por lo que ellos podían revisarla con anticipación para constatar lo que sería evaluado en cada tarea (Ver Figura 9).

Figura 9

Ejemplo de rúbrica de evaluación

	Excellent 4	Acceptable 3	Minimal 2	Deficient 1
Content	Demonstrates full knowledge of vocabulary. Covers definitions in-depth and provides examples.	Demonstrate a good understanding of vocabulary. Covers definitions well and provides a few examples.	Missing some words. Does not completely define terms.	Exhibits a lack of understanding of the words.
Grammar	Few or no punctuation, spelling or grammatical errors.	Few (3-5) spelling and/or grammatical errors.	Several (6-12) spelling and/or grammatical errors.	Numerous spelling and/or grammatical errors.
Organization	Information is well organized and logically ordered. The information is arranged in the appropriate order.	Information is generally well organized. The content is presented clearly.	Quality of information is adequate but may be presented improperly.	Poorly organized, little or no structure.
Graphics	Graphics are appropriate for the content of the glossary and represent the meaning of each word.	The graphics are well presented. Most are appropriate to represent the words.	Minimal graphics. Some graphics may be inappropriate for the words.	Little or few graphics. Graphics are inappropriate for the words.

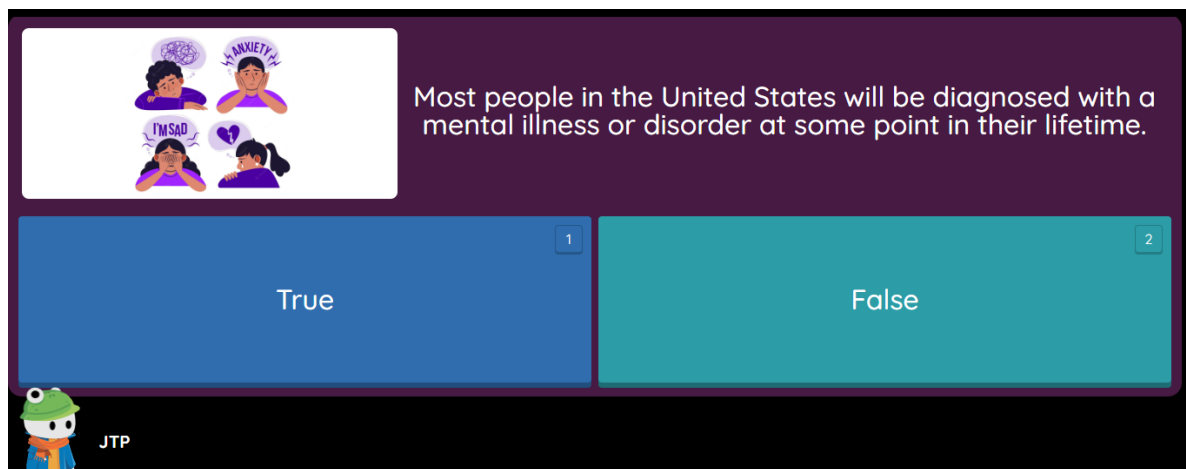
Nota. En esta imagen se muestra un ejemplo de la rúbrica empleada para evaluar la actividad de glosario.

Se pueden revisar los cuatro instrumentos de evaluación completos en el Anexo 8.

También, como parte de la evaluación formativa y bajo el objetivo de permitir que los alumnos revisaran su nivel de comprensión de cada uno de los textos trabajados, se planteó un quiz individual al término de las actividades de cada una de las semanas. Éstos fueron elaborados en las plataformas de Google Forms y Quizizz y constaron de un total de cinco preguntas de opción múltiple, en las que se indagaban aspectos específicos de comprensión literal e inferencial de cada una de las lecturas. En este sentido, los alumnos podían tener acceso inmediato a sus resultados y evaluar su desempeño (Ver Figura 10).

Figura 10

Ejemplo de quiz



Nota. En esta imagen se muestra un ejemplo de una pregunta de un quiz empleado en el texto 1 y elaborado en la plataforma Quizizz.

5.4.3 Sumativa: post test

Como parte de la evaluación sumativa y con la finalidad de evaluar la incidencia de la intervención sobre la comprensión lectora de los estudiantes, se aplicó el post test. Este instrumento fue exactamente el mismo empleado en el pretest, por lo que tanto los reactivos, el puntaje y el formato del examen fueron conservados en esta etapa de la evaluación.

6 RESULTADOS

En esta sección se presentarán los resultados correspondientes a las tres principales etapas de la investigación: el pilotaje, la implementación definitiva de la propuesta didáctica y la evaluación cualitativa de la intervención por parte de los estudiantes del grupo experimental a través de un cuestionario de satisfacción y un grupo focal.

6.1 Pilotaje

Como se mencionó con anterioridad, para la prueba piloto participaron un total de 38 alumnos que cursaban la materia de inglés IV en el periodo 2023-1 (Ver Tabla 14).

Tabla 14

Población participante en el pilotaje

No. de estudiantes		Total de estudiantes
Masculino	Femenino	
11	27	38
Edad promedio: 17 años		
Nivel de conocimientos de inglés promedio: A2		

Fuente: elaboración propia

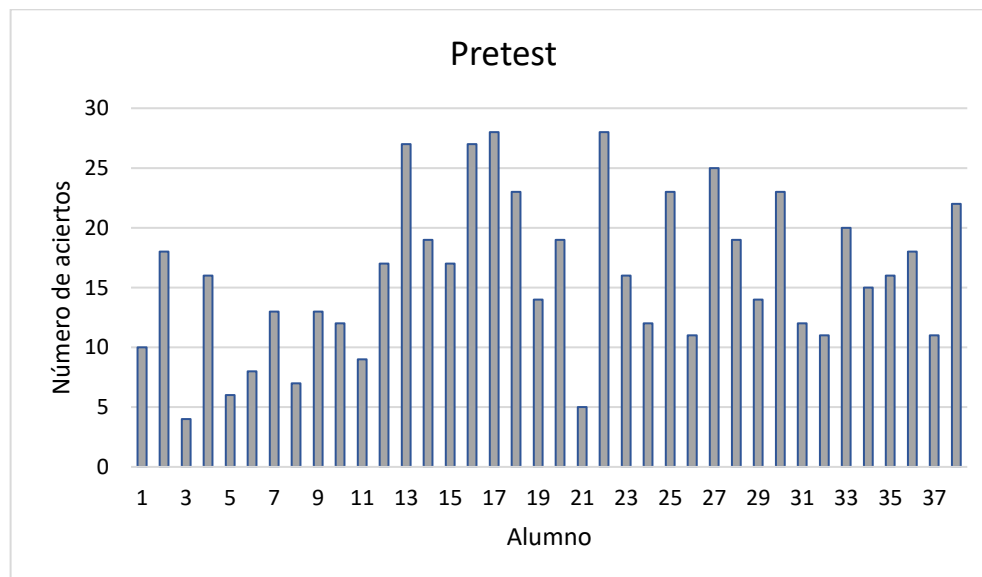
La aplicación de la prueba piloto se llevó a cabo durante los meses de mayo y junio del 2023, tiempo durante el cual se implementó la secuencia diseñada.

6.1.1 Pretest del pilotaje

Previo al inicio del pilotaje, se llevó a cabo el pretest con la finalidad de evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. En promedio, los estudiantes obtuvieron un puntaje de 16 de 30 puntos, es decir, una calificación promedio de 5.3 (ver Figura 11).

Figura 11

Resultados del pretest durante la prueba piloto



Nota: Este gráfico muestra los resultados del pretest de lectura de los alumnos participantes en la prueba piloto. El total de aciertos de la prueba era de 30 puntos.

6.1.2 Equipos de trabajo del pilotaje

Con los resultados registrados en el pretest se procedió a la formación de nueve equipos de trabajo para las actividades que se desarrollarían con esa modalidad. Es importante destacar que la formación de los equipos fue realizada por el docente, tomando en cuenta los puntajes obtenidos en el pretest. Se aseguró que en cada equipo hubiera al menos un estudiante con un puntaje alto (entre 30 y 24 puntos), siguiendo también las recomendaciones de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) respecto al número máximo de integrantes por equipo. En la Tabla 15 se muestra la distribución de equipos.

Tabla 15

Distribución de alumnos por equipo

Número de equipo	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo	Total de alumnos
1	2	1	2	5
2	2	1	2	5
3	1	1	2	4
4	1	2	1	4
5	1	1	2	4
6	1	1	2	4
7	1	1	2	4
8	2	0	2	4
9	2	0	2	4

Nota. Esta tabla muestra el número de alumnos integrantes de cada equipo y su distribución de acuerdo con el puntaje obtenido en el pretest. El nivel alto correspondió a alumnos con un puntaje de 30 a 24, el medio entre 23 a 18 puntos y el nivel bajo de 17 a 0 puntos. Fuente: elaboración propia.

6.1.3 Implementación del pilotaje

Los 38 alumnos participantes llevaron a cabo las actividades planteadas en la secuencia a lo largo de 4 semanas en los que trabajaron 4 textos divididos en los 6 momentos mencionados anteriormente.

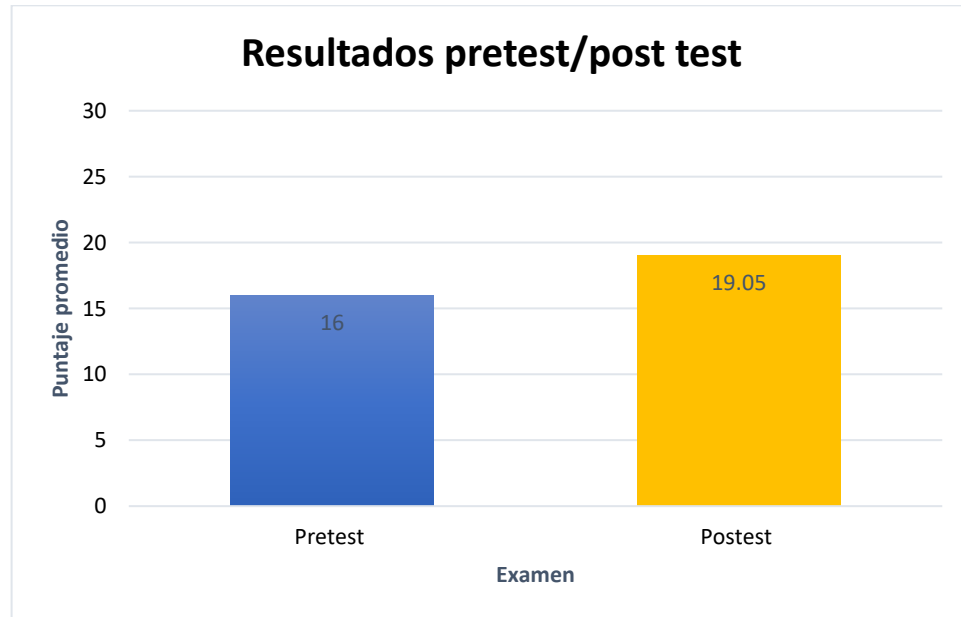
De manera inicial, el trabajo de cada texto se consideró desarrollar durante cinco días (de lunes a viernes), en los que tenían que realizar sus actividades de predicción, cuestionamiento, clarificación, elaboración de resumen y quiz.

6.1.4 Post test del pilotaje

Una vez terminada la intervención, se procedió a realizar el post test para evaluar la efectividad de la intervención. El puntaje promedio obtenido por los alumnos en el post test fue de 19.05 puntos, es decir, hubo un aumento de 3.05 puntos con respecto al pretest (ver Figura 12).

Figura 12

Resultados pretest/post test pilotaje



Nota. Esta gráfica muestra los resultados en el puntaje del pretest y post test realizados durante la prueba piloto. El total de aciertos de la prueba fue de 30 puntos.

Al observar estos resultados se procedió a realizar la prueba T para muestras independientes y conocer si existía una diferencia significativa entre ellos. En este sentido después de dicha prueba se observó que no hubo una diferencia significativa ($p=0.05832427$) (Ver Tabla 16), considerando un intervalo de confianza al 95% ($\alpha=.05$), por lo que se determinó que era elemental determinar los ajustes en la planeación y los recursos para lograr una incidencia mayor en la comprensión lectora en inglés de los estudiantes.

Tabla 16

Prueba T para muestras independientes

Grupo	Significatividad
Pilotaje	0.05832427

Fuente: elaboración propia

6.1.5 Grupo focal con estudiantes del pilotaje

Después del pilotaje, se tuvo un diálogo con los alumnos participantes en el que se trataron aspectos relacionados con la percepción que tuvieron sobre las actividades de manera general, así como ciertos aspectos que cambiarían para mejorar los recursos.

Entre los comentarios más comunes destacaron la opinión de la mayoría en cuanto a la eficacia de la estrategia para mejorar su comprensión lectora en inglés, lo cual lo percibieron en las últimas lecturas al comprender mejor su contenido y en el resultado de los *quizzes*. En cuanto a las actividades colaborativas, comentaron que fueron de utilidad, aunque en ocasiones había miembros del equipo que no participaban en tiempo o bien, no hacían su participación lo que retrasaba su trabajo.

Con lo que respecta a los aspectos a mejorar, coincidieron en que requerían de mayor tiempo para la realización de las actividades, sugiriendo que se ampliara el periodo de trabajo de cada lectura de lunes a domingo y no sólo de lunes a viernes como se había establecido primero. Cabe señalar que realizaron esta sugerencia debido a que comentaron que el uso de los recursos tecnológicos les permitía trabajar de manera colaborativa durante el fin de semana y así, dedicar más tiempo y no hacer las actividades de manera precipitada.

Otro aspecto en el que coincidió la mayoría de los estudiantes fue el hecho de que no se considerara la calificación del quiz de cada texto como promedio de lo obtenido por sus compañeros, ya que comentaron que percibían que algunos se esforzaban en contestar correctamente, mientras que otros lo hacían sólo por cumplir con la actividad. De igual manera, comentaron que se buscara evaluar la participación individual en el resultado final de la actividad del resumen, pues en ocasiones sólo algunos miembros del equipo participaban en su elaboración y la calificación se consideraba para todo el equipo.

Derivado de los resultados obtenidos y lo comentado por los alumnos en el grupo focal, se procedió a realizar algunos ajustes en la secuencia y en los recursos a emplear.

1. Se ajustó el tiempo de trabajo de cada texto a siete días, es decir, se consideró el fin de semana para la entrega límite de las actividades.
2. La calificación del quiz de cada texto se ponderó de manera individual.
3. Debido a la solicitud de evaluar de manera individual la participación en el resumen y a que no se tenía la evidencia de participación de cada integrante de equipo en la elaboración del mismo, se decidió cambiar al recurso de la Wiki en Moodle, mediante la cual se monitorearía la aportación de cada integrante en el desarrollo del texto. En este sentido, anteriormente se pedía a los alumnos que el resumen lo hicieran en una plataforma adicional como Canva o Google Drive y le dieran un diseño de texto mixto, sin embargo, dados sus comentarios en el grupo focal y a la falta de evidencia para la docente para la evaluar la participación se decidió cambiar a la Wiki y dejar el producto como texto continuo.

6.2 Intervención definitiva

Como se mencionó con anterioridad, derivado de los ajustes del pilotaje, se trabajó con un grupo experimental y tres de tratamiento parcial con la finalidad de

evaluar la incidencia de las variables presentes en la investigación. Por tanto, se designó un grupo experimental para trabajar con la secuencia didáctica propuesta que implicaba el uso de recursos multimodales y el aprendizaje colaborativo por medio del método de enseñanza recíproca; un grupo de tratamiento parcial (TP 1) en el cual solamente se emplearon recursos multimodales; otro grupo de tratamiento parcial (TP 2) con el cual se trabajó únicamente el aprendizaje colaborativo por medio del método de enseñanza recíproca; y finalmente un último grupo de tratamiento parcial (TP 3) con el cual se empleó el método tradicional de enseñanza (Ver Tabla 17).

Tabla 17

Grupos participantes

Grupo	Características	Variables aplicadas
<i>Experimental</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos de tercer semestre de la materia de inglés III en el semestre 2023-2. • Nivel promedio de conocimientos del idioma inglés: A2. • Número de participantes: 45 • Participantes de género femenino: 26 • Participantes de género masculino: 19 • Edad promedio de los participantes: 16 años. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ medios multimodales ➤ aprendizaje colaborativo ➤ método de enseñanza recíproca
<i>TP 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos de tercer semestre de la materia de inglés III en el semestre 2023-2. • Nivel promedio de conocimientos del idioma inglés: A2. • Número de participantes: 40 • Femenino: 27 • Masculino: 13 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ medios multimodales

	<ul style="list-style-type: none"> • Edad promedio de los participantes: 16 años. 	
TP 2	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos de primer semestre de la materia de inglés I en el semestre 2023-2. • Nivel promedio de conocimientos del idioma inglés: A1. • Número de participantes: 48 • Femenino: 32 • Masculino: 16 • Edad promedio de los participantes: 15 años. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ aprendizaje colaborativo ➤ método de enseñanza recíproca.
TP 3	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos de primer semestre de la materia de inglés I en el semestre 2023-2. • Nivel promedio de conocimientos del idioma inglés: A1. • Número de participantes: 50 • Femenino: 36 • Masculino: 14 • Edad promedio de los participantes: 15 años. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ninguna. Metodología tradicional

Fuente: elaboración propia.

6.2.1 Pretest de la intervención

Antes de comenzar directamente con la intervención y de igual manera que en el pilotaje, se llevó a cabo el pretest con el propósito de evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y tomar los resultados como base para hacer la división de equipos en el caso del grupo experimental y el de tratamiento parcial 2. A continuación se muestran los resultados del pretest para cada uno de los grupos considerando un total de 30 reactivos (Ver Tabla 18).

Tabla 18*Resultados pretest de la intervención*

Grupo	Puntaje obtenido sobre 30	Calificación promedio sobre 10
Experimental	15.29	5.1
TP 1	15.03	5.01
TP 2	14.56	4.8
TP 3	11.4	3.8

Fuente: elaboración propia.

6.2.2 Equipos de trabajo grupo experimental

Con base en los resultados del pretest se procedió a realizar el mismo procedimiento que en la prueba piloto para hacer la conformación de equipos de trabajo en el grupo experimental. En este caso, considerando que eran un total de 45 alumnos se conformaron 9 equipos integrados por 5 estudiantes cada uno. En la Tabla 19 se muestra la distribución de equipos.

Tabla 19*Distribución de alumnos por equipo en el grupo experimental*

Número de equipo	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo	Total de alumnos
1	1	1	3	5
2	1	1	3	5
3	1	1	3	5
4	1	1	3	5
5	1	1	3	5
6	1	1	3	5
7	0	2	3	5
8	0	2	3	5
9	0	2	3	5

Nota. Esta tabla muestra el número de alumnos integrantes de cada equipo y su distribución de acuerdo con el puntaje obtenido en el pretest. El nivel alto correspondió a alumnos con un puntaje de 30 a 24, el medio entre 23 a 18 puntos y el nivel bajo de 17 a 0 puntos. Fuente: elaboración propia.

6.2.3 Resultados por microhabilidades en el grupo experimental

De acuerdo con lo establecido en la secuencia didáctica, los alumnos del grupo experimental realizaron 24 actividades a lo largo de la intervención que duró 4 semanas, las cuales correspondieron a los 4 momentos indicados para trabajar con cada una de las microhabilidades establecidas por el método de enseñanza recíproca: las actividades de predicción, las de cuestionamiento, las de clarificación y la elaboración de resumen (Ver Tabla 20).

Tabla 20

Actividades realizadas en la plataforma virtual

	Actividades semanales	Cantidad de actividades
Predicción	<ul style="list-style-type: none"> • Juego interactivo • Participación en pizarra electrónica. 	8
Cuestionamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención en un foro para plantear dudas sobre la lectura. 	4
Clarificación	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración en un foro de discusión interactuando con los miembros del equipo. • Realización de un organizador gráfico o glosario. 	8
Resumen	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de resumen. 	4

Fuente: elaboración propia.

6.2.3.1 Actividades de predicción

A lo largo de la secuencia didáctica, se propusieron ocho actividades de predicción, distribuidas en dos diferentes para cada uno de los textos que se trabajaron semanalmente. Estas actividades fueron realizadas de manera individual por cada uno de los estudiantes. Para cada texto, la primera actividad correspondió a un juego interactivo en el que los estudiantes empleaban vocabulario contenido en la lectura y lo relacionaban con sus respectivos significados. Dichas actividades correspondían a crucigramas, memoramas o juegos de unir palabras empleando alguna plataforma como *Wordwall*, *Nearpod* o *Crossword labs*.

La segunda actividad por realizar de manera semanal consistía en revisar los títulos, subtítulos e imágenes del texto a leer y posteriormente hacer predicciones de lo que ellos consideraban trataría el texto. Estos comentarios debían realizarse en la pizarra electrónica conocida como *Padlet*, de tal manera que pudieran ser observados por todos los miembros del grupo.

Se realizó un cálculo de la participación de los alumnos en las actividades de predicción a lo largo de la intervención, obteniendo así que en promedio los alumnos realizaron 6 actividades, es decir, muy pocos alumnos cumplieron con el 100% de dichas actividades (Ver Tabla 21 y Figura 13).

Tabla 21

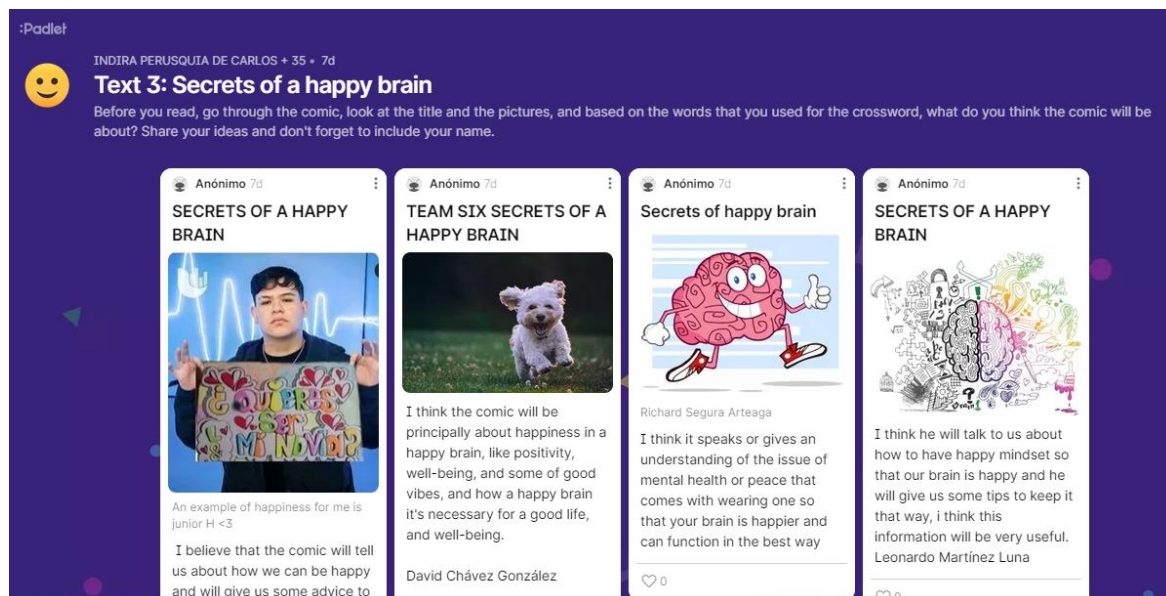
Actividades de predicción

No. de estudiantes	Promedio de actividades realizadas
45	6

Fuente: elaboración propia.

Figura 13

Ejemplo de actividad de predicción



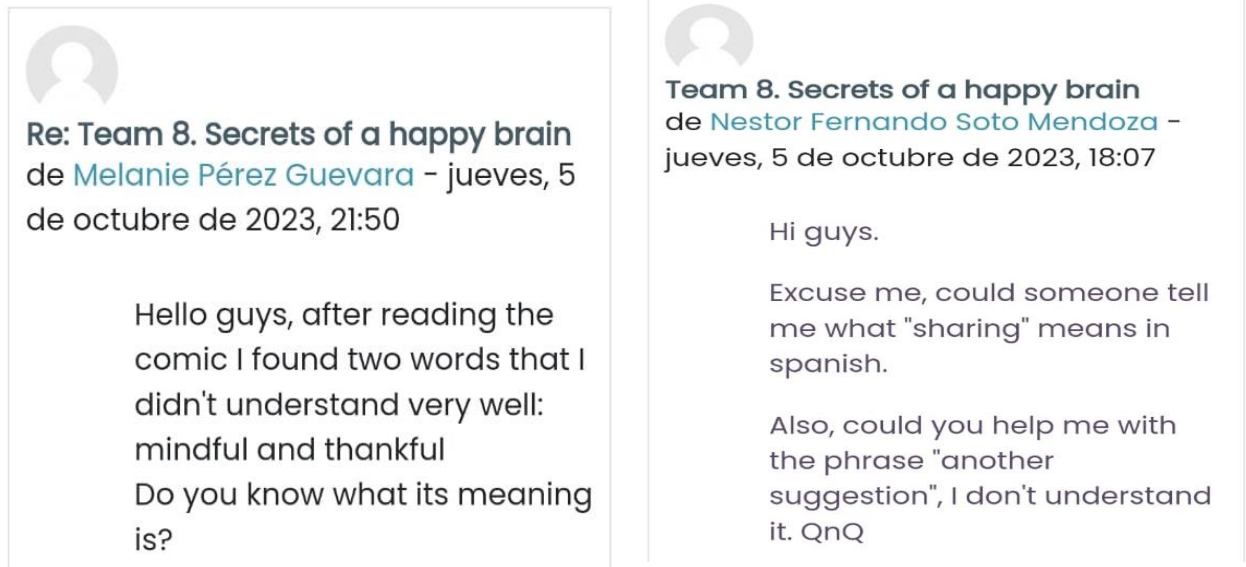
Nota. En esta imagen se pueden observar ejemplo de las aportaciones hechas por los alumnos en la pizarra electrónica sobre sus predicciones del texto a leer.

6.2.3.2 Actividades de cuestionamiento

Con lo que respecta a la microhabilidad de cuestionamiento, como se indicó anteriormente, esta se desarrolló de manera individual a través del foro de discusión, en el que después de leer el texto, los alumnos expusieron sus dudas básicamente con respecto a vocabulario o frases contenidas en la lectura. En menor medida también algunos estudiantes plantearon interrogantes que ellos consideraban pertinente hacer a sus compañeros con referente al tema tratado en el texto (Ver Figura 14).

Figura 14

Ejemplos del foro de discusión en su etapa de cuestionamiento



Nota. Estas imágenes muestran ejemplos de los comentarios de los estudiantes del equipo 8 con respecto a sus cuestionamientos de uno de los textos leídos en el foro de discusión.

6.2.3.3 Actividades de clarificación

Para la etapa de clarificación, como se mencionó, se consideraron dos actividades por lectura: la interacción en el foro de discusión y la elaboración de un glosario u organizador gráfico colaborativo. En el caso del foro, las interacciones entre los alumnos se dieron mayormente en el sentido de apoyarse a resolver dudas de vocabulario o frases mencionadas en la etapa de cuestionamiento (ver Figura 15).

Figura 15

Ejemplos del foro de discusión en su etapa de clarificación

The figure displays four screenshots of a discussion forum interface, arranged in a 2x2 grid. Each screenshot shows a message or reply within a thread.

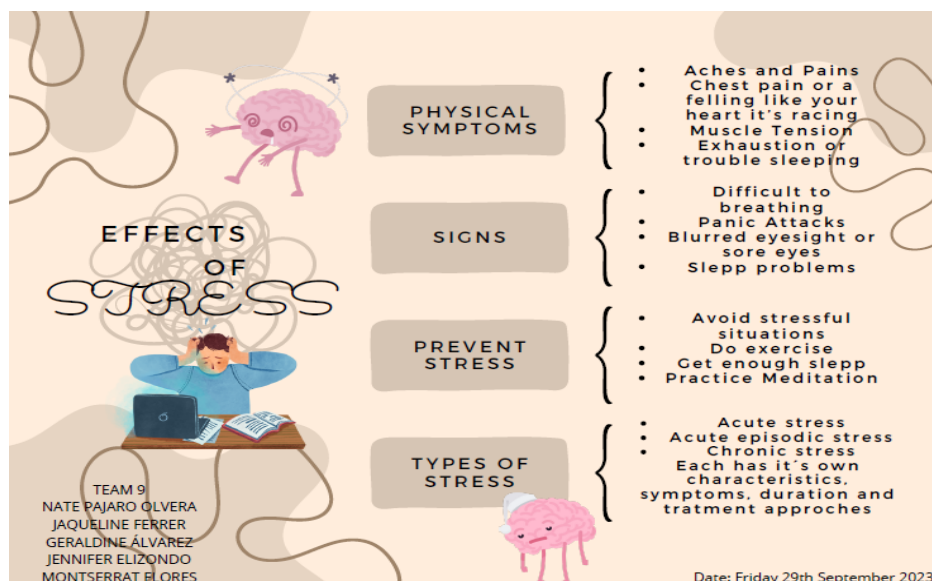
- Top Left:** A message from **Axel Olvera Olvera** dated Wednesday, September 20, 2023, at 20:43. The message asks for help understanding a phrase about mental health. Below the text are buttons for "Enlace permanente", "Editar", "Borrar", "Responder", and "Exportar al portafolios".
- Top Right:** A reply from **Axel Olvera Olvera** dated Thursday, September 21, 2023, at 20:37. The reply thanks the user for a description. Below the text are buttons for "Enlace permanente", "Mostrar mensaje anterior", "Editar", "Dividir", "Borrar", "Responder", and "Exportar al portafolios".
- Bottom Left:** A reply from **Lesli Pérez Regino** dated Thursday, September 21, 2023, at 19:29. The reply explains the importance of treating mental health throughout life. Below the text are buttons for "Enlace permanente", "Editar", "Borrar", "Responder", and "Exportar al portafolios".
- Bottom Right:** A reply from **Evelyn Guzmán Acosta** dated Thursday, September 21, 2023, at 20:57. The reply discusses the importance of mental health and maintaining it. Below the text are buttons for "Enlace permanente", "Mostrar mensaje anterior", "Editar", "Dividir", "Borrar", "Responder", and "Exportar al portafolios".

Nota. En estas imágenes se muestra un ejemplo de la interacción entre los estudiantes del equipo 3 con respecto a sus dudas y respectivas aclaraciones.

Con lo que respecta a la elaboración del glosario o del organizador gráfico colaborativo, el 100% de los equipos presentó esta actividad de manera semanal; cabe señalar que en este caso el monitoreo de la participación se realizó a través de lo manifestado por los mismos alumnos, quienes al entregar el trabajo en la plataforma de Moodle indicaban qué miembros de su equipo habían colaborado (Ver Figura 16).

Figura 16

Ejemplos de organizador gráfico elaborados colaborativamente



Nota. En la imagen se puede observar un ejemplo de un organizador gráfico elaborado por el equipo 5 en la plataforma de Canva.

6.2.3.4 Resumen

Como última microhabilidad de la comprensión lectora a desarrollar dentro de la secuencia didáctica de acuerdo con el método de enseñanza recíproca fue el resumen. Para ello, se planteó trabajar por medio de la herramienta de Wiki colaborativa proporcionada por Moodle. En este caso, para cada texto que los

estudiantes leían cada semana, se les solicitaba que realizaran un resumen colaborativo considerando los elementos revisados durante los talleres de escritura y tomando como base una rúbrica de evaluación propuesta enfocada en cinco aspectos agrupados en tres rubros propuestos por Riestra, Goicoechea y Tapia (2014) para modelizar un género textual, esto es, el uso, el sentido y la forma, descritos de manera particular como propósito comunicativo (*enfoque del párrafo y escritura*), la macroestructura (*orden de los eventos*) y aspectos lingüísticos (*estructura de la oración, ortografía y requerimientos generales*) (ver Tabla 22).

Cabe señalar que cada uno de los aspectos fueron evaluados con los siguientes puntajes: deficiente (1 punto), necesita mejorar (2 puntos), aceptable (3 puntos) y excelente (4 puntos); de tal manera que la puntuación máxima que un alumno podía alcanzar era de 20.

Tabla 22

Modelización

Género textual	Resumen
Propósito comunicativo (USO):	Enfoque del párrafo (<i>paragraph focus</i>). <ul style="list-style-type: none"> Se extraen las ideas principales de un texto. Escritura (<i>sentence precision</i>). <ul style="list-style-type: none"> Las ideas principales se parafrasean con un estilo objetivo, de manera coherente y cohesionada.
Macroestructura textual (SENTIDO):	Orden de eventos (<i>order of events</i>). Las tres principales partes en el texto son claras y evidentes: <ul style="list-style-type: none"> Introducción: nombre del texto, autor y contenido principal de manera general. Desarrollo: ideas principales. Cierre: conclusiones.
Aspectos lingüísticos (FORMA):	Estructura de la oración y ortografía (<i>sentence structure and spelling</i>) <ul style="list-style-type: none"> La redacción se realiza en tercera persona. Se hace un uso correcto de la gramática. No hay errores de ortografía. Sintaxis. Requerimientos generales (<i>paper requirements</i>) <ul style="list-style-type: none"> Se emplea lenguaje formal. Se usan conectores secuenciales y otros nexos. La longitud no excede un cuarto del texto original.

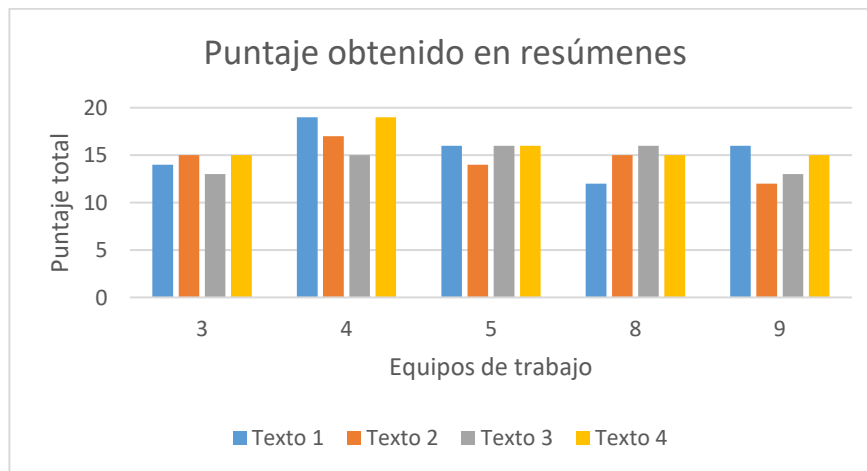
Fuente: elaboración propia.

Se revisaron un total de 36 resúmenes, sin embargo, se tomó una muestra aleatoria de 20 de ellos para realizar un análisis en cuanto al desempeño de los estudiantes con respecto a esta microhabilidad. Para esta muestra aleatoria, se seleccionaron al azar 5 equipos de trabajo y se analizaron los 4 resúmenes realizados por cada uno de ellos. Con base en dichos resúmenes se realizó un primer análisis que consistió en obtener la puntuación total y promedio tanto de manera general como por cada uno de los rubros propuestos por Riestra, Goicoechea y Tapia (2014), cabe señalar que para la evaluación de los resúmenes

se empleó una rúbrica con ponderación máxima de 20 puntos (para ver la rúbrica se sugiere ir al Anexo 5: secuencia didáctica de talleres de escritura de un resumen en inglés). En la Figura 17 se observan los puntajes obtenidos en cada uno de los resúmenes de los equipos seleccionados, mientras que en la Tabla 23 se puede ver el puntaje general promedio alcanzado en los 20 resúmenes analizados, el cual fue de 15.15, lo que se tradujo en una calificación promedio de 7.6 (Ver Tabla 23).

Figura 17

Puntaje obtenido en resúmenes



Nota. El puntaje máximo en cada uno de los resúmenes era de 20, de acuerdo con los criterios de la rúbrica empleada. De los cinco equipos analizados, se observa que el equipo número 4 fue el que tuvo mayor puntuación promedio.

Tabla 23*Puntuación y calificación promedio obtenidos en el resumen*

	Resumen
Puntuación promedio sobre 20 puntos	15.5
Calificación promedio sobre 10	7.6

Fuente: elaboración propia.

Como segundo análisis, se realizó una revisión de los puntajes promedios obtenidos en cada uno de los rubros mencionados con anterioridad: el propósito comunicativo, la macroestructura y los aspectos lingüísticos. Cabe recordar que cada uno de los rubros podían ser evaluados como deficiente (1 punto), necesita mejorar (2 puntos), aceptable (3 puntos) y excelente (4 puntos) (Ver Tabla 24).

Tabla 24*Evaluación promedio por rubro*

	Propósito comunicativo		Macroestructura	Aspectos lingüísticos	
	Enfoque del párrafo	Escritura	Orden de eventos	Estructura de la oración y ortografía	Requerimientos generales
Puntaje promedio	3.05	2.95	3	3.45	2.7

Nota. El puntaje máximo en cada rubro fue de 4. Fuente: elaboración propia

De esta manera, puede observarse que uno de los aspectos mejor evaluados fue el relacionado con la redacción y ortografía de las oraciones dentro del rubro de aspectos lingüísticos, ya que, como se pudo constatar en el trabajo en las Wikis, los

alumnos se enfocaban mucho en revisar y corregir aspectos gramaticales y de ortografía (Ver Figura 18).

Figura 18

Ejemplo de trabajo realizado en las Wikis durante la elaboración del resumen.

<p>Versión 1 Ver Restaurar 1 de octubre de 2023, 08:34 Axel Olvera Olvera</p> <p>The text tell us about Mental Health, showing us what it can be with his problems, the Mental Health have a lot of problems starting with the physical problems, they are pains, tics that can make you do things that hurt you, it can cause asthma, increases your pulse rate, etc.</p> <p>It's not only physical problems, it's too mental problems one of them can be anxiety, or extreme depression, a very dangerous anorexia, and you can present emotional changes like in a momento you're happy but in the next second you feel very angry, it can be too nerves, sadness, hopelessness or you can feel attacked. The last problem, is of the worst 'cause it can make you fall into vices such as alcohol or drugs trying to get relax or to stop feeling that other problems.</p>	<p>Versión 3 Ver 1 de octubre de 2023, 09:45 Evelyn Guzmán Acosta</p> <p>THE EFFECTS OF STRESS</p> <p>The text tells us about the effects of stress, showing us what it can be with his problems, the Mental Health have a lot of problems starting with the physical problems, they are pains, tics that can make you do things that hurt you, it can cause asthma, increases your pulse rate, etc.</p> <p>It's not only physical problems, it's too mental problems one of them can be anxiety, or extreme depression, a very dangerous anorexia, and you can present emotional changes like in a momento you're happy but in the next second you feel very angry, it can be too nerves, sadness, hopelessness or you can feel attacked. The last problem, is of the worst 'cause it can make you fall into vices such as alcohol or drugs trying to get relax or to stop feeling that other problems.</p>
<p>Versión 1 Ver Restaurar 24 de septiembre de 2023, 14:20 Natalia Pajaro Olvera</p> <p>MENTAL HEALTH</p> <p>In the article by "NATIONAL CENTER OF CRHONIC DISEASE PREVENTIONAN HEATLH PROMOTION", we can rescue great ideas from the authors.</p> <p>First Mental Health encompasses our emotional, psychologival and social well-being and affects how we think, feel and act. It's important at evry stage of life, from childhood to adulthood. The article mentions that, Poor Mental Health and Mental intiness aren't the same, as person can experience poor mental health without being diagnosed with a mental intiness; and vice versa.</p> <p>Then we're told that Mental Heathh is crucial to overaall health as it can affect us thoughts, actions, and interactions. It helps us face challenges, build meaningful relationships, and make healthy decisions. Depression for example, increases the risk of various physical health problems, such as diabetes, heart diseases, and stroke. Likewise, the presencen of chronic diseases can increase yhe risk of mental intiness.</p>	<p>Versión 6 Ver 24 de septiembre de 2023, 23:43 Jacqueline Ferrer</p> <p>MENTAL HEALTH</p> <p>In the article by "NATIONAL CENTER OF CHRONIC DISEASE PREVENTION HEATLH PROMOTION", we can rescue great ideas from the authors.</p> <p>First Mental Health encompasses our emotional, psychological and social well-being and affects how we think, feel and act. It's important at every stage of life, from childhood to adulthood. The article mentions that, Poor Mental Health and Mental illness aren't the same, as person can experience poor mental health without being diagnosed with a mental illness, and vice versa.</p> <p>There is no single cause for metal illness since it comes from various issues or problems in life.</p> <p>This shows us that more than 50 of people (at least in the United States) suffer from some mental illness; it is one of the most important health conditions.</p>

Nota. Estas imágenes presentan capturas de pantalla del trabajo realizado por los equipos 9 y 8 dentro de la Wiki en Moodle para realizar sus resúmenes. Se observan correcciones básicamente sobre gramática y ortografía.

Otros de los aspectos que fueron evaluados como aceptables fue el de *enfoque del párrafo* y el *orden de los eventos*, dentro de los rubros de propósito comunicativo y macroestructura, respectivamente. En este sentido, se puede deducir que los alumnos fueron capaces en gran medida en rescatar las ideas principales de los textos y trataron de ordenarlas de manera coherente y cohesionada.

Dentro de los aspectos que se observaron que necesitan ser mejorados fueron aquellos referentes a la escritura y a los requerimientos generales; en el primer caso, se detectó que para ciertos alumnos es complicado parafrasear completamente la información, por lo que toman el texto literalmente como aparece. En el caso de los requerimientos generales, fue evidente la falta de concretización y síntesis de la información, pues la mayoría de los resúmenes excedía el límite de longitud solicitado (al menos un cuarto del texto original).

6.2.4 Quizzes

Se diseñaron un total de cuatro quizzes a lo largo de la secuencia didáctica para evaluar los cuatro textos propuestos. Como se indicó con anterioridad, éstos fueron elaborados empleando las plataformas de Quizizz y Google Forms y constaron de 5 preguntas de opción múltiple, cada una de las cuales tenía un valor de 20 puntos.

Analizando los datos obtenidos en los cuatro quizzes elaborados por los 45 alumnos del grupo experimental, puede observarse en la Tabla 25 que el promedio de las calificaciones de las pruebas fueron en aumento cada semana, esto es, en el texto 1 la calificación promedio fue de 64.83, en el texto 2 fue de 69.19, en el texto 3 de 75.56 y en el texto 4 de 78.67. En este sentido, se considera que a mayor

práctica en la comprensión lectora la calificación (comprensión) de los alumnos fue mejorando.

Tabla 25

Promedio de calificación obtenida en los quizzes

Quizzes			
Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
64.83	69.19	75.56	78.67

Fuente: elaboración propia.

6.2.5 Resultados generales de la intervención

En esta sección se presentan los resultados de las pruebas iniciales (pretest) y finales (post test) de cada uno de los grupos participantes en la intervención, así como los análisis estadísticos respectivos con el objetivo de determinar si existió alguna variación en la comprensión lectora en inglés de los alumnos y comprobar su significatividad. Posteriormente, se presenta una evaluación cualitativa de la propuesta didáctica y de los recursos empleados con respecto a la percepción de los alumnos pertenecientes al grupo experimental.

6.2.5.1 Pretest

Se realizó un análisis de los promedios obtenidos en el pretest en los grupos participantes; en este sentido, como se muestra en la Tabla 26, el grupo experimental fue el que obtuvo el mayor puntaje ($M = 17.28$), mientras que el grupo de tratamiento parcial 3 tuvo el puntaje menor ($M = 13.12$). Es importante mencionar que el grupo experimental estaba formado por alumnos de la materia de inglés III y cuyo nivel de conocimiento promedio del idioma correspondía al A2, mientras que el grupo de tratamiento parcial 3 se conformó por estudiantes de la materia de inglés I y cuyo nivel de conocimientos promedio del idioma inglés era de A1. En el caso del grupo experimental y el grupo de tratamiento parcial 1 la diferencia en puntos fue mínima ($Dif. = 0.14$), ya que ambos eran grupos de la clase de inglés III con un mismo nivel promedio de conocimientos del idioma (A2). Destaca en este sentido la

diferencia de poco más de 3 puntos en las medias obtenidas por el grupo de tratamiento parcial 2 y el de tratamiento parcial 3, cuyos alumnos pertenecían a la clase de inglés I y su nivel de conocimientos promedio del idioma era de A1. En la Tabla 26 se presentan también los puntajes máximos y mínimos alcanzados por los alumnos en las pruebas iniciales.

Tabla 26

Descriptivos pretest

	Media sobre 30 puntos	Mínimo	Máximo
Experimental	17.28	4	28
TP 1	17.14	1	30
TP 2	16.40	2	29
TP 3	13.12	2	25

Fuente: Nivel de confianza 95%. Elaboración propia.

Posteriormente, se llevaron a cabo las pruebas ANOVA y de Scheffé por medio del programa SPSS para verificar la significatividad entre las diferencias encontradas en los grupos. De esta manera, se comprobó que dichas diferencias en los puntajes del pretest fueron significativas ($p < 0.05$) y que tal significatividad se dio entre el grupo experimental y el grupo de tratamiento parcial 3 tal como se había destacado previamente en las medias (Ver Tablas 27 y 28; se destaca con un (*) el valor relevante de significación), lo que corresponde con las diferencias de nivel inicial de a que se hacía referencia con anterioridad.

Tabla 27

Prueba ANOVA pretest

ANOVA					
Pretest					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	469.881	3	156.627	3.822	.011
Dentro de grupos	7336.032	179	40.983		
Total	7805.913	182			

Fuente: elaboración propia.

Tabla 28

Prueba Scheffé pretest

		Intervalo de confianza al 95%				
Grupo_Calc	Grupo_Calc	Diferencia de medias	Error estándar	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Experimental	TP 1	.264	1.391	.998	-3.66	4.19
	TP 2	.726	1.328	.960	-3.02	4.48
	TP 3	3.889*	1.315	.036*	.18	7.60
Tratamiento parcial 1	Experimental	-.264	1.391	.998	-4.19	3.66
	TP 2	.463	1.371	.990	-3.41	4.33
	TP 3	3.625	1.358	.072	-.21	7.46
Tratamiento parcial 2	Experimental	-.726	1.328	.960	-4.48	3.02
	TP 1	-.463	1.371	.990	-4.33	3.41
	TP 3	3.162	1.294	.117	-.49	6.81
Tratamiento parcial 3	Experimental	-3.889*	1.315	.036*	-7.60	-.18
	TP 1	-3.625	1.358	.072	-7.46	.21
	TP 2	-3.162	1.294	.117	-6.81	.49

Nota. *La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05. Fuente: elaboración propia.

6.2.5.2 Post test

Ahora bien, partiendo de esta diferenciación señalada en el pretest, se analizaron posteriormente los resultados del post test en los grupos participantes en la intervención. Antes de comenzar con el análisis es preciso recordar que el grupo experimental fue aquél en el que se implementó la secuencia didáctica diseñada empleando el método de enseñanza recíproca para fomentar el aprendizaje colaborativo y el uso de medios multimodales; en el grupo de tratamiento parcial 1 se trabajó únicamente con medios multimodales (actividades presenciales en el salón de clases y medios electrónicos); en el grupo de tratamiento parcial 2 sólo se manejó el método de enseñanza recíproca para fomentar el aprendizaje colaborativo y en el grupo de tratamiento parcial 3 se siguió una metodología tradicional, es decir sin alguna intervención específica.

Es pertinente mencionar que de acuerdo con la Tabla 29, todos los grupos participantes tuvieron un aumento en su puntaje promedio con respecto al post test, sin embargo, se encontró que en esta ocasión el grupo de tratamiento parcial 1 es el que tuvo el mayor puntaje promedio ($M= 20.14$), mientras que el menor puntaje siguió siendo para el grupo de tratamiento parcial 3 ($M= 14.51$). Específicamente, en el grupo experimental, se tuvo un aumento de 2.7 puntos en el post test con respecto al pretest (Ver Tabla 29).

Tabla 29

Descriptivos post test

	Media sobre 30 puntos	Mínimo	Máximo
Experimental	19.98	3	28
TP 1	20.14	5	28
TP 2	17.93	5	28
TP 3	14.51	4	27

Fuente: Nivel de confianza 95%. Elaboración propia.

Así, después de realizar la prueba ANOVA, se encontró que sí hubo diferencias significativas entre los grupos ($p < 0.05$), destacando esta vez que la significatividad se siguió dando entre el grupo experimental y el de tratamiento parcial 3, pero ahora también se reflejó entre el grupo de tratamiento parcial 1 y el de tratamiento parcial 3, esto después de realizar una prueba de Scheffé (Ver Tablas 30 y 31; también en este caso se destaca con un (*) el valor de significación relevante para este estudio).

Tabla 30

Prueba ANOVA post test

ANOVA					
Post test					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	845.382	3	281.794	6.533	<.001
Dentro de grupos	7721.481	179	43.137		
Total	8566.863	182			

Fuente: elaboración propia.

Tabla 31

Prueba Scheffé post test

		Intervalo de confianza al 95%				
Grupo_Calc	Grupo_Calc	Diferencia de medias	Error estándar	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Experimental	TP 1	-,111	1,427	1,000	-4,14	3,92
	TP 2	1,847	1,363	,608	-2,00	5,69
	TP 3	5,129*	1,350	,003*	1,32	8,94
TP 1	Experimental	,111	1,427	1,000	-3,92	4,14
	TP 2	1,958	1,406	,586	-2,01	5,93
	TP 3	5,240*	1,393	,003*	1,31	9,17
TP 2	Experimental	-1,847	1,363	,608	-5,69	2,00
	TP 1	-1,958	1,406	,586	-5,93	2,01
	TP 3	3,282	1,327	,110	-,46	7,03
TP 3	Experimental	-5,129*	1,350	,003*	-8,94	-1,32
	TP 1	-5,240*	1,393	,003*	-9,17	-1,31
	TP 2	-3,282	1,327	,110	-7,03	,46

Nota. *La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05. Fuente: elaboración propia.

De esta manera, se procedió a realizar una prueba T para muestras independientes empleando un intervalo de confianza del 95% ($\alpha=.05$), con lo cual se determinó que el único grupo en el que se presentó una diferencia significativa entre los resultados del pretest en relación con el post test fue en el de tratamiento parcial 1 ($p<.000$), es decir, en el grupo en el que se empleó como variable únicamente a los recursos multimodales (dinámicas en el salón de clase de manera presencial y recursos tecnológicos), sin el empleo del modelo de enseñanza recíproca que promovía el aprendizaje colaborativo (Ver Tabla 32).

Tabla 32

Prueba T para muestras independientes

Grupo	Puntaje medio del pretest (sobre 30 puntos)	Puntaje medio del post test (sobre 30 puntos)	Significatividad
Experimental	15.29	17.89	0.06992453
TP 1	15.03	18	0.046123
TP 2	14.56	16.04	0.256848
TP 3	11.4	12.76	0.263394

Fuente: elaboración propia.

6.2.5.3 Aprendizaje

Debido a que como desde la prueba inicial se observó una diferencia significativa entre los grupos, la cual se conservó en la prueba final, se consideró pertinente determinar la variable de *aprendizaje*, definida por el puntaje de aumento promedio de cada uno de los grupos participantes de la intervención entre el pretest y el post test de lectura. De esta manera, se procedió a realizar los análisis de dicha variable. En la Tabla 33 se muestra que en el caso del grupo experimental el aumento fue de 2.60, en el grupo de tratamiento parcial 1 de 2.98, en el grupo de tratamiento parcial 2 de 1.48 y en el grupo de tratamiento parcial 3 de 1.36.

Tabla 33*Descriptivos de la variable aprendizaje*

	N	Media (puntos aumento promedio)	Desv. estándar	Error estándar	Límite inferior	Límite superior
Experimental	45	2.60	4.345	.648	1.29	3,91
TP 1	40	2.98	4.452	.704	1.55	4,40
TP 2	48	1.48	4.842	.699	.07	2,89
TP 3	50	1.36	3.409	.482	.39	2,33

Fuente: Nivel de confianza 95%. Elaboración propia.

Con ello, se analizó, por medio de una prueba ANOVA la significatividad de dicha variable, encontrando que entre los grupos no hubo una diferencia significativa en el aprendizaje, con lo que se deduce que tanto el planteamiento didáctico de forma tradicional de enseñanza como la innovación propuesta satisfacen los objetivos de aprendizaje con respecto a la comprensión lectora en inglés de los alumnos (Ver Tabla 34).

Tabla 34*Prueba ANOVA de la variable aprendizaje*

ANOVA					
Aprendizaje					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	87.283	3	29.094	1.590	.193
Dentro de grupos	3275.274	179	18.298		
Total	3362.557	182			

Fuente: elaboración propia.

Después se realizó un análisis sobre cómo los alumnos del grupo experimental cumplieron con las actividades propuestas en la secuencia didáctica y

su vínculo con los resultados obtenidos en el post test. Se observó que 33 alumnos (73.3%) cumplieron con más del 60% de las actividades establecidas en la secuencia didáctica de manera satisfactoria, mientras que 12 (26.7%) realizaron menos del 60% de dichas actividades.

En este sentido, se procedió a realizar el análisis con respecto al aumento, disminución o no modificación de los resultados de dichos alumnos en el post test con relación al pretest. En total, 30 estudiantes mostraron un aumento en el puntaje del post test, de los cuales se observó que 25 habían cumplido con al menos el 60% de las actividades satisfactoriamente, mientras que 5 realizaron menos de dicho porcentaje. Por otro lado, 9 alumnos mostraron una disminución en el puntaje del post test, de los cuales 4 cumplieron con al menos el 60% de las actividades, mientras que los 5 restantes no realizaron mínimamente ese porcentaje. Por último, se observó que en 6 alumnos no hubo diferencia en su puntaje en el post test, destacando que 4 de ellos realizaron mínimo el 60% de actividades de manera completa, mientras que 2 no cumplieron con esa mínima cantidad de trabajos (Ver Tablas 35, 36 y 37).

Tabla 35

Alumnos que aumentaron su puntaje en el post test

Alumnos que <u>aumentaron</u> su puntaje en el post test	Cumplieron con más del 60% de actividades	No cumplieron con el 60% de actividades	Promedio de cumplimiento
30	25	5	80.9%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 36

Alumnos que disminuyeron su puntaje en el post test

Alumnos que <u>disminuyeron</u> su puntaje en el post test	Cumplieron con más del 60% de actividades	No cumplieron con el 60% de actividades	Promedio de cumplimiento
9	4	5	56.0%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 37

Alumnos en los que no hubo diferencia en su puntaje en el post test

Alumnos en los que <u>no hubo</u> diferencia en su puntaje en el post test	Cumplieron con más del 60% de actividades	No cumplieron con el 60% de actividades	Promedio de cumplimiento
6	4	2	76.4%

Fuente: elaboración propia.

Con estos resultados, se puede observar que aquellos alumnos que aumentaron su puntaje en el post test entregaron un porcentaje mayor de actividades en promedio (80.9%), mientras que aquellos que disminuyeron su puntaje con respecto al pretest tuvieron un promedio menor de actividades entregadas (56%).

6.2.5.4 Trabajo colaborativo

Uno de los objetivos del proyecto de investigación fue promover el aprendizaje colaborativo a través de lo propuesto por el método de enseñanza recíproca y haciendo uso de medios digitales a través de la plataforma de Moodle. Por tanto, para realizar el análisis de la colaboración entre los estudiantes en relación con la mejora de la comprensión lectora en inglés, se procedió a verificar

su participación en los equipos de trabajo respectivos en cada una de las actividades colaborativas planteadas en la secuencia didáctica.

Como se ha venido mencionando, las tres actividades en las que los alumnos trabajaron de manera colaborativa fueron el foro de discusión, la elaboración de glosarios u organizadores gráficos y el resumen. Cabe recordar que, como se indicó previamente, se conformaron nueve equipos de trabajo con cinco estudiantes cada uno; es preciso también recapitular que la distribución se realizó con base en los resultados del pretest, considerando dar diversidad a los equipos para que estuvieran conformados por al menos un alumno avanzado o intermedio y los demás de nivel básico.

Para el presente análisis, se realizó primeramente un cálculo del promedio de participación de los alumnos en cada uno de los equipos de manera general en las actividades mencionadas, teniendo así que los equipos con mayor participación promedio fueron el número 3 y el 8 con 96.7% y 86.7% respectivamente, mientras que los equipos 5 y 7 fueron los que menos participación de estudiantes tuvieron con un total de 58.3% cada uno (Ver Tabla 38).

Tabla 38

Participación de los equipos en las actividades colaborativas

Equipo	Participación de los equipos en las actividades
1	63.3%
2	75.0%
3	96.7%
4	78.3%
5	58.3%
6	83.3%
7	58.3%
8	86.7%
9	73.3%

Fuente: tomado de *El trabajo colaborativo asincrónico como estrategia para mejorar la comprensión lectora en inglés*, (p.37) por Perusquía de Carlos, I. y García Mejía K.P., 2024.

Se realizó un análisis para observar el promedio de participación de los alumnos en cada actividad y su relación con los resultados del post test. Se encontró que los equipos 3 y 8, que mostraron una mayor participación en las actividades colaborativas, incrementaron sus puntajes en 3.8 y 4.4 puntos respectivamente en el post test en comparación con el pretest. Sin embargo, los equipos 5 y 7, que tuvieron menor participación en las actividades colaborativas, mostraron un aumento aún mayor en sus resultados del post test, con incrementos de 4.4 y 5.6 puntos respectivamente (ver Tabla 39 y Figura 19).

Tabla 39

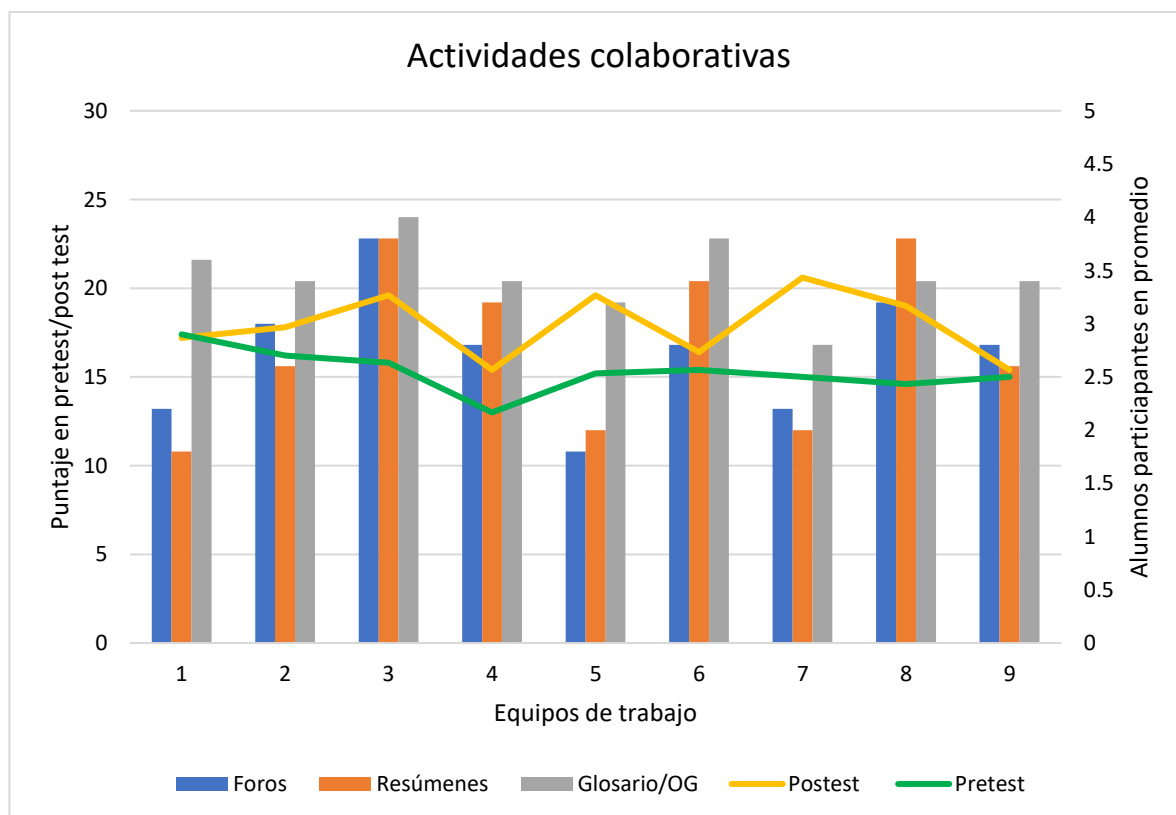
Participación promedio de alumnos en las actividades colaborativas

Equipo	Número promedio de alumnos participantes por equipo			Resultados de los exámenes sobre 30 puntos	
	Foros	Resúmenes	Glosario/OG	Pretest	Post test
1	2.2	1.8	3.6	17.4	17.2
2	3	2.6	3.4	16.2	17.8
3	3.8	3.8	4	15.8	19.6
4	2.8	3.2	3.4	13	15.4
5	1.8	2	3.2	15.2	19.6
6	2.8	3.4	3.8	15.4	16.4
7	2.2	2	2.8	15	20.6
8	3.2	3.8	3.4	14.6	19
9	2.8	2.6	3.4	15	15.4

Nota. En esta tabla se muestra el promedio de estudiantes participantes por equipo en las actividades de foros de discusión, resúmenes, glosario y organizadores gráficos, así como sus puntajes promedio en el pretest y el post test. Fuente: tomado de *El trabajo colaborativo asincrónico como estrategia para mejorar la comprensión lectora en inglés*, (p.38) por Perusquía de Carlos, I. y García Mejía K.P., 2024.

Figura 19

Promedio de estudiantes participantes por equipo en las actividades colaborativas y la media de sus puntajes en el pretest y post test



Nota. En este gráfico se muestra que los equipos 5 y 7 registraron la menor participación de alumnos en las actividades colaborativas, pero fueron los que experimentaron el mayor incremento en los puntajes del post test en comparación con el pretest. Del mismo modo, se observa que los equipos 3 y 8 tuvieron la mayor participación en dichas actividades y también lograron un aumento significativo en sus puntajes del post test.

Los anteriores resultados llevaron a realizar un análisis cualitativo más detallado del comportamiento de los alumnos de esos cuatro equipos para

determinar las características en cuanto a colaboración, acciones realizadas y actitudes de los miembros del equipo.

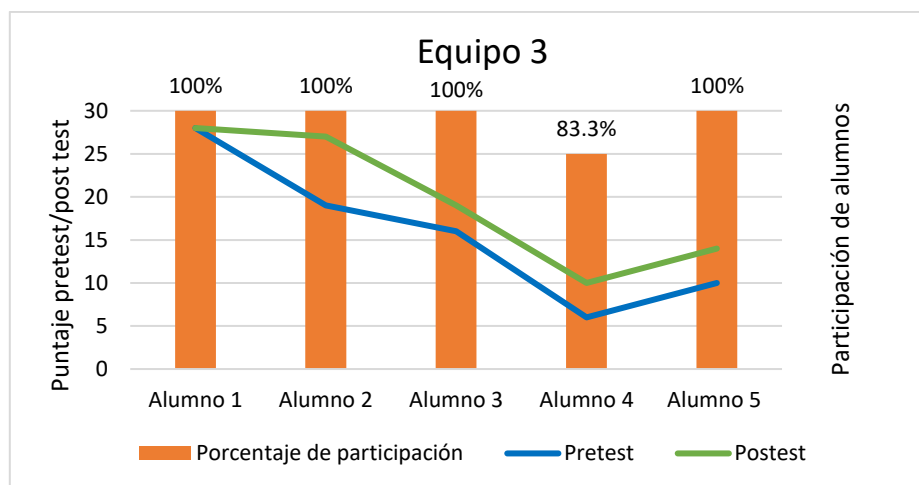
En las actividades del equipo 3 y el equipo 8, participaron en promedio entre 3 y 4 estudiantes. En el caso del foro, se observó que sus intervenciones eran continuas, respondiendo tanto a las preguntas de sus compañeros como planteando nuevas dudas sobre el texto. En cuanto a los resúmenes, realizados a través de la herramienta Wiki en Moodle, se notó una construcción cooperativa de los textos, en la que los alumnos añadían información adicional a lo que otros ya habían escrito, sin prestar mucha atención a que dicha información ya había sido mencionada. Esto hizo que la mayoría de los resúmenes superaran el límite de palabras establecido en la rúbrica. Sin embargo, se observó colaboración en la corrección de aspectos lingüísticos, principalmente en gramática y ortografía.

En los equipos 5 y 7 se observó una participación constante de dos a tres estudiantes en las actividades propuestas. Estos mismos alumnos eran quienes solían interactuar en los foros de discusión y realizar la mayor parte de los resúmenes. Debido al menor número de participantes, en los resúmenes se logró una mejor concreción de ideas, lo que resultó en una mayor colaboración entre estos estudiantes.

Por último, se llevó a cabo un análisis de estos cuatro equipos en cuanto a los resultados individuales de los alumnos que tuvieron su participación constante dentro de sus equipos de trabajo. De los equipos con mayor participación de alumnos en las actividades, en el equipo 3 se encontró que, a excepción del alumno 1 que no tuvo modificación en su puntaje del post test con respecto al pretest, el resto de los cuatro alumnos tuvo un aumento promedio de 4.75 puntos en dicho examen (Ver Figura 20).

Figura 20

Participación de estudiantes del equipo 3 en las actividades colaborativas y su resultado obtenido en el pretest y post test

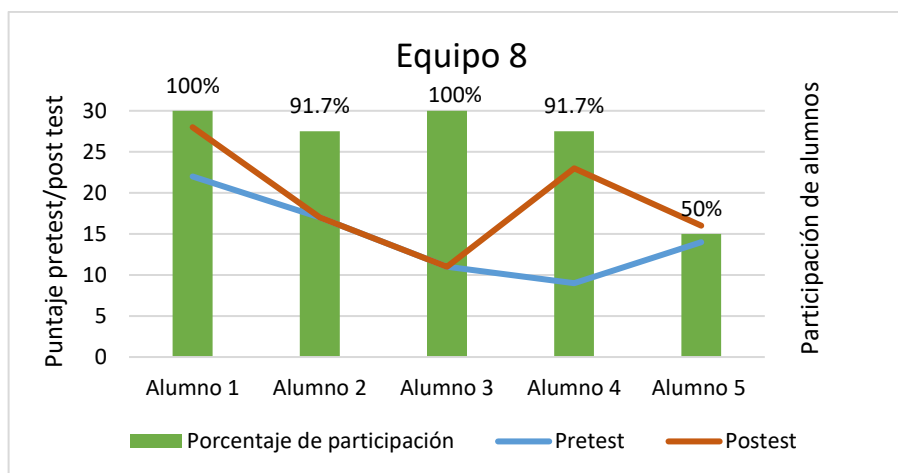


Nota. Tomado de *El trabajo colaborativo asincrónico como estrategia para mejorar la comprensión lectora en inglés*, (p.39) por Perusquía de Carlos, I. y García Mejía K.P., 2024.

En el caso del equipo 8, en los alumnos 2 y 3 no hubo variación en el puntaje del post test con respecto al pretest, el resto de los alumnos hubo un aumento promedio de 7.3 puntos (Ver Figura 21).

Figura 21

Porcentaje de participación de alumnos del equipo 8 en las actividades colaborativas y sus resultados en el pretest y post test

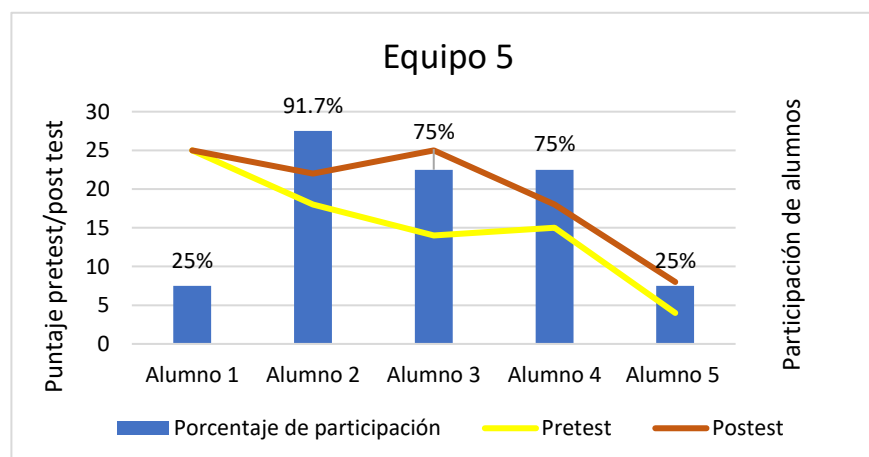


Nota. Tomado de *El trabajo colaborativo asincrónico como estrategia para mejorar la comprensión lectora en inglés*, (p.39) por Perusquía de Carlos, I. y García Mejía K.P., 2024.

En cuanto a los equipos con menor participación en las actividades, la Figura 22 muestra que la participación colaborativa en el equipo 5 se concentró en tres estudiantes, mientras que dos de ellos asumieron el rol de lo que Olson (1992) denomina "polizones" (*free riders*), es decir, no contribuyeron de manera significativa al equipo. De estos dos estudiantes, uno no mejoró su puntaje en el post test, mientras que el otro aumentó en 4 puntos, aunque su resultado final permaneció bajo (8 puntos de un total de 30). En contraste, los tres alumnos que participaron más activamente lograron un incremento promedio de 6 puntos en el post test.

Figura 22

Participación de estudiantes del equipo 5 en las actividades colaborativas y su resultado obtenido en el pretest y post test

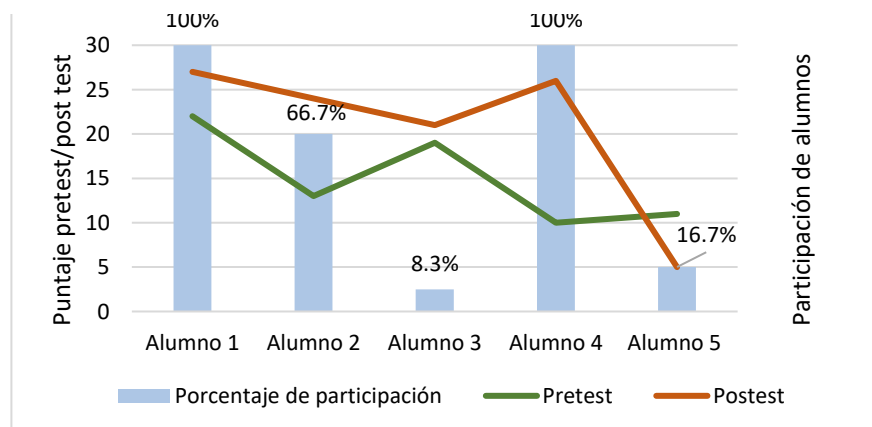


Nota. Tomado de *El trabajo colaborativo asincrónico como estrategia para mejorar la comprensión lectora en inglés*, (p.40) por Perusquía de Carlos, I. y García Mejía K.P., 2024.

Finalmente, en el equipo 7 también se observó que tres estudiantes tuvieron la mayor participación en las actividades colaborativas, mientras que los otros dos apenas se involucraron, adoptando el rol de "polizones" (Olson, 1992). De estos dos últimos, uno tuvo un aumento mínimo en el post test (2 puntos), y el otro experimentó una disminución considerable de 6 puntos en comparación con el pretest. En contraste, los tres estudiantes que participaron más activamente lograron un incremento en el puntaje del post test, con un promedio de 10.7 puntos (ver Figura 23).

Figura 23

Participación de estudiantes del equipo 7 en las actividades colaborativas y su resultado obtenido en el pretest y post test



Nota. Tomado de *El trabajo colaborativo asincrónico como estrategia para mejorar la comprensión lectora en inglés*, (p.40) por Perusquía de Carlos, I. y García Mejía K.P., 2024.

En este sentido, se puede inferir que el aprendizaje colaborativo ocurrió en todos los equipos de trabajo, aunque con resultados diversos. Cabe destacar que los equipos con una menor cantidad de estudiantes participando activamente en las actividades obtuvieron mejores resultados en la comprensión lectora, según los puntajes del post test, por otro lado, los estudiantes que no participaron en la mayoría de las actividades de sus respectivos equipos experimentaron un aumento mínimo en el post test, no mostraron cambios en sus puntajes o incluso los redujeron. En los equipos donde los cinco integrantes participaron activamente, predominó la cooperación sobre la colaboración, y la mayoría de los estudiantes mejoró sus puntajes en el post test. Sin embargo, también hubo casos en los que

algunos alumnos, a pesar de haber contribuido en todas las actividades colaborativas, no presentaron variación en sus resultados.

6.3 Evaluación de los recursos tecnológicos empleados

6.3.1 Cuestionario de satisfacción

La evaluación post intervención de la plataforma Moodle y de los recursos diseñados se realizó considerando el cuestionario de satisfacción de estudiantes de un objeto de aprendizaje (CUSEOA) diseñado por Massa y Pesado (2012), ya que se pretendía conocer, desde la perspectiva de los estudiantes del grupo experimental, si los recursos tecnológicos habían sido adecuados de manera general, saber qué tan satisfechos estaban con relación a los contenidos y actividades (usabilidad pedagógica), así como con su diseño de interfaz y navegación (usabilidad técnica) (Massa y Pesado, 2012).

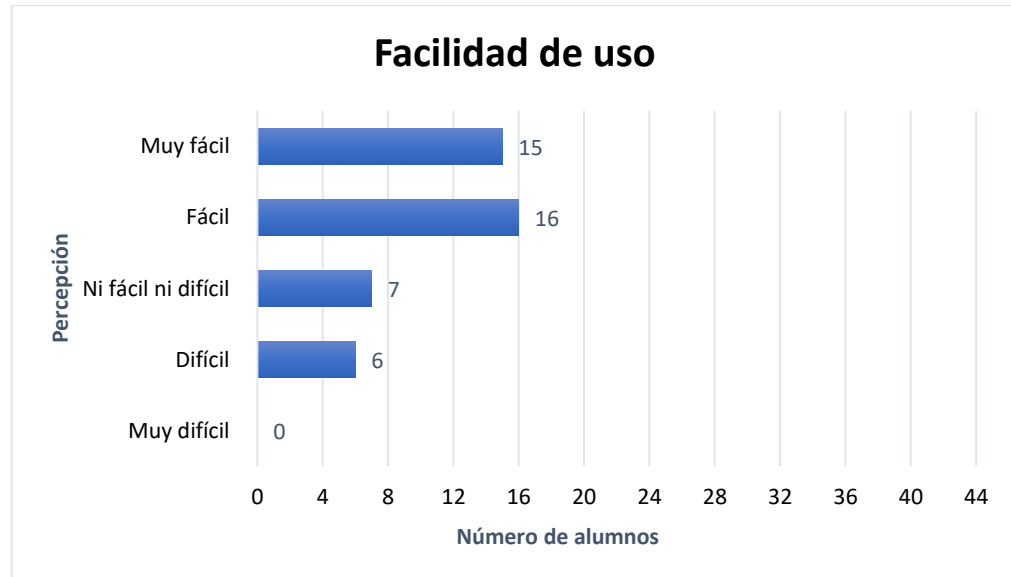
En este cuestionario participaron 44 de los 45 alumnos pertenecientes al grupo experimental.

6.3.1.1 Reacción global

Para conocer la reacción global de los alumnos en cuanto a los recursos alojados en la plataforma de Moodle se les pidió que calificaran, considerando una escala de diferencial semántico, la facilidad de uso, su experiencia con el manejo de la plataforma, así como su percepción de los recursos desarrollados. De acuerdo con lo mostrado en la Figura 24, la mayoría de los estudiantes (31) consideró que les fue de fácil a muy fácil el uso de la plataforma de Moodle.

Figura 24

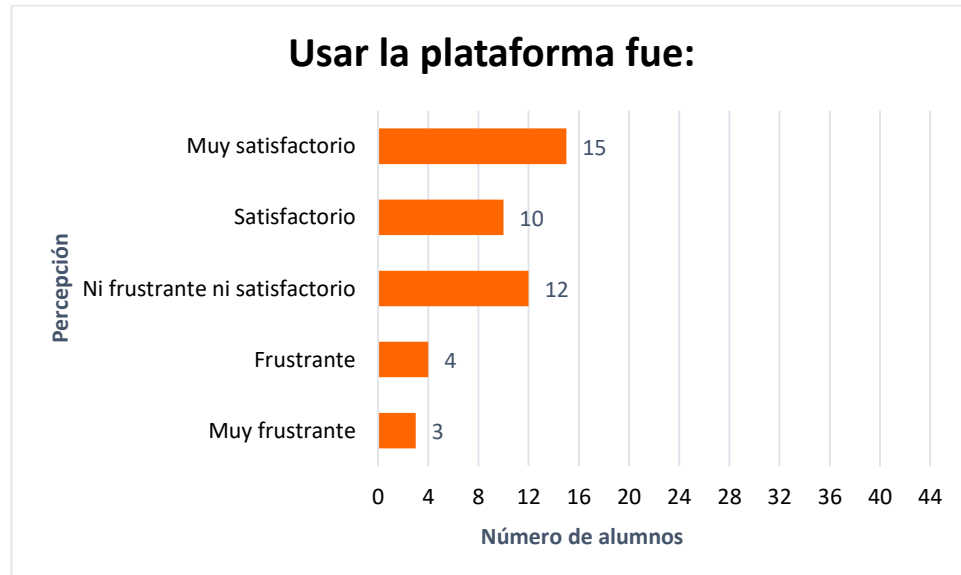
Facilidad de uso



Con lo que respecta a su experiencia en el manejo de la plataforma, 25 estudiantes calificaron que esta fue de satisfactoria a muy satisfactoria, 12 comentaron que no fue ni frustrante ni satisfactoria, mientras que 7 alumnos la evaluaron como de frustrante a muy frustrante (Ver Figura 25).

Figura 25

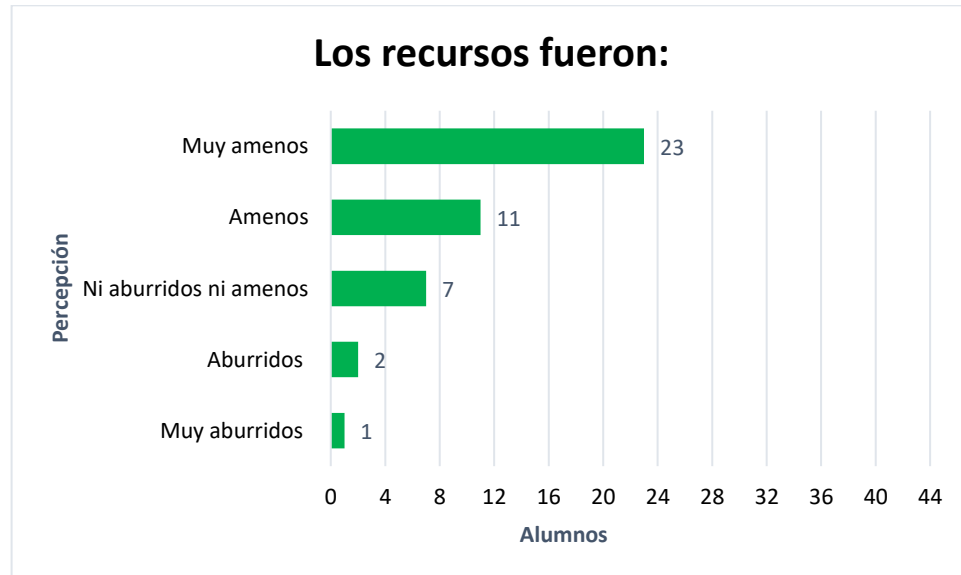
Experiencia en el uso de la plataforma



Por último, con respecto a su percepción de los recursos empleados y alojados en la plataforma de Moodle, 34 estudiantes los calificaron de amenos a muy amenos, 7 consideraron que no fueron ni aburridos ni amenos y 3 más los evaluaron de aburridos a muy aburridos (Ver Figura 26).

Figura 26

Percepción de los recursos empleados



6.3.1.2 Dimensión Pedagógica

Massa y Pesado (2012) plantearon seis proposiciones para calificar los recursos digitales u objetos de aprendizaje utilizando una escala de Likert tomando en cuenta al 1 que corresponde a “totalmente en desacuerdo” hasta 5 que implica estar “totalmente de acuerdo”. Para el cuestionario aplicado a los estudiantes participantes del grupo experimental se retomaron cuatro de las seis proposiciones planteadas por dichos autores que se centraron en evaluar la significatividad psicológica: la motivación y los conocimientos previos y la significatividad lógica: los contenidos y actividades desarrolladas.

Con lo que respecta a la significatividad psicológica, primeramente, para conocer el nivel de motivación, se les pidió a los estudiantes que evaluaran la frase “recomendaría las actividades de la plataforma a otros compañeros para fortalecer su comprensión lectora en inglés”, con respecto a los rubros indicados anteriormente. De esta manera, se obtuvo un puntaje promedio de 4.7, es decir que

la mayor parte de los alumnos consideraron estar de “acuerdo” a “totalmente de acuerdo” en recomendar la plataforma (Ver Figura 20). Con respecto a cómo evaluaron sus conocimientos previos de acuerdo con los textos que leyeron, se les pidió a los alumnos que calificaran la frase “el nivel de los textos fue elevado para mis conocimientos previos”, teniendo así un puntaje de 2.9, es decir, la mayoría de los estudiantes ubicó su opinión entre los rubros de “desacuerdo” a “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (Ver Figura 27).

Figura 27

Significatividad psicológica



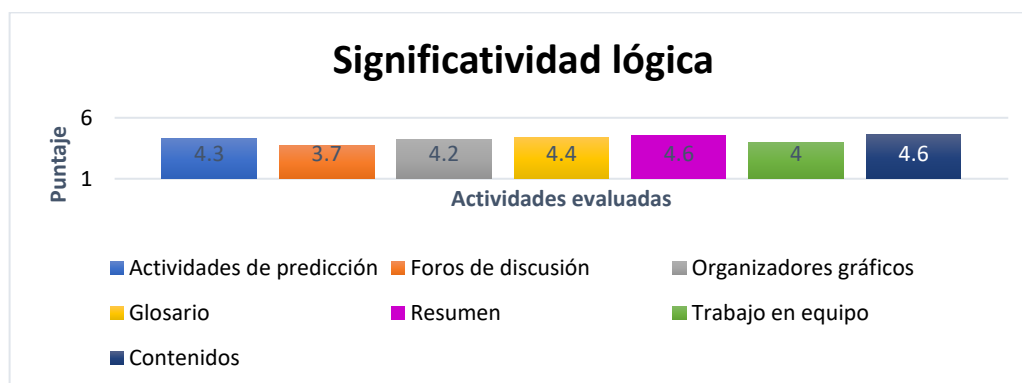
Nota. Se empleó una escala de Likert en donde 1 correspondía a “totalmente en desacuerdo” y 5 a estar “totalmente de acuerdo”.

Para evaluar la significatividad lógica de los recursos digitales, se retomaron los rubros de “contenidos” y “actividades” propuestos por Massa y Pesado (2012). De esta manera, se indagó sobre la utilidad de cada una de las actividades llevadas a cabo por los alumnos para mejorar la comprensión lectora en inglés, así como la efectividad del material teórico proporcionado como apoyo para llevar a cabo dichas

tareas. Tales aspectos fueron de igual manera calificados en un rango de 1 a 5, es decir, de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Con respecto a las actividades, el resumen fue el recurso que los alumnos consideraron como más significativo para mejorar su comprensión lectora al otorgar un puntaje de 4.6 en promedio, seguido de los glosarios con 4.4, las actividades de predicción con 4.3 puntos, los organizadores gráficos con 4.2 y al final los foros de discusión que obtuvo un puntaje de 3.7. En este mismo punto, se les pidió a los alumnos que calificaran la significatividad del trabajo en equipo como estrategia útil para trabajar la comprensión lectora, lo cual tuvo una puntuación de 4, es decir, la mayor parte de los alumnos estuvo de acuerdo en que esta fue de ayuda. En cuanto a los contenidos teóricos proporcionados en recursos como infografías y videos, la mayoría de los alumnos los calificó con un puntaje de 4.6, con lo cual manifiestan estar de acuerdo en que fueron útiles para el desarrollo de las actividades (Ver Figura 28).

Figura 28

Significatividad lógica



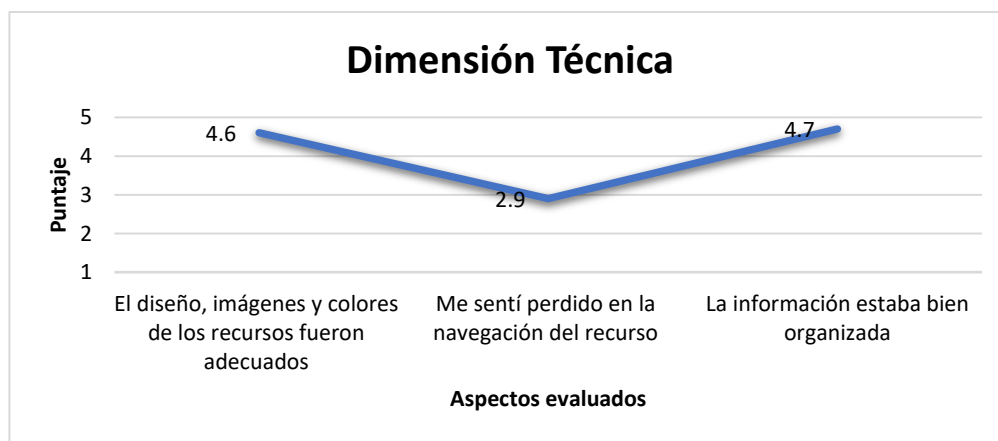
Nota. Se empleó una escala de Likert en donde 1 correspondía a “totalmente en desacuerdo” y 5 a estar “totalmente de acuerdo”.

6.3.1.3 Dimensión Técnica

En este rubro, se pidió a los alumnos que evaluaran los recursos y la plataforma de Moodle con respecto al diseño de la interfaz, la estructura y la navegación. Las aseveraciones empleadas para conocer su sentir fueron “el diseño, imágenes y colores de los recursos fueron adecuados”, “me sentí perdido en la navegación del recurso” y “la información estaba bien organizada”. En cuanto a la primera aseveración, en promedio, los alumnos otorgaron un puntaje de 4.6 es decir, estuvieron de acuerdo en que el diseño estético de los recursos fue el adecuado. En la segunda aseveración, en promedio los estudiantes otorgaron una puntuación de 2.9 con lo que respecta a la navegación, esto es, su opinión se ubicó entre el rubro de “desacuerdo” y el de “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Por último, en lo relacionado con la organización de la información, se otorgó un puntaje promedio de 4.7, con lo que se concluye que la mayoría de los estudiantes acordó en que esta estuvo bien organizada (Ver Figura 29).

Figura 29

Dimensión técnica



Nota. Se empleó una escala de Likert en donde 1 correspondía a “totalmente en desacuerdo” y 5 a estar “totalmente de acuerdo”.

6.3.2 Grupo focal con estudiantes

Con la finalidad de obtener información más detallada sobre las actitudes y sentimientos de los estudiantes con respecto al uso de la plataforma, los recursos y actividades digitales, así como el trabajo colaborativo con respecto a la mejora de su comprensión lectora en inglés, se realizó un grupo focal post intervención con el grupo experimental en el que se abordaron preguntas que pudieran explorar más a detalle el sentir de los alumnos adicional a lo que habían respondido en el cuestionario de satisfacción.

Para el grupo focal se tomó una guía base de diez preguntas, sin embargo, se fueron formulando algunas adicionales con el objetivo de indagar más sobre lo que los alumnos iban comentando durante la sesión. La sesión del grupo focal fue presencial, por lo que se dio oportunidad a la participó de todos los 45 alumnos del grupo experimental, sin embargo, durante la sesión de 40 minutos, sólo desearon participar 12 alumnos dando respuesta a las interrogaciones planteadas.

Para el análisis de los datos obtenidos en el grupo focal se llevó a cabo empleando la herramienta de ATLAS.ti que corresponde a un software de análisis de datos meramente cualitativos. Los comentarios de los alumnos participantes fueron representados con las leyendas *alumno 1*, *alumno 2*, *alumno 3*, etc., de tal manera que se pudiera identificar la participación de cada uno de ellos.

6.3.2.1 Proceso de análisis

Se utilizaron dos procesos de análisis en la información recabada en el grupo focal. Primeramente, se realizó una codificación y recuperación de datos con la herramienta de “codificación de IA” de ATLAS.ti con el propósito de identificar las categorías, agrupar y clasificar los datos para analizarlos de manera más detallada y posteriormente, se realizó un “análisis de sentimientos” ofrecido por este software.

Se identificaron un total de 5 categorías principales que agruparon de manera general los comentarios de los alumnos. Dichas categorías fueron clasificadas como “aprendizaje colaborativo”, “emociones negativas”, “emociones y actitudes

positivas”, “exploración” y “resultados”. Dentro de cada una de estas categorías se mostraron un total de 54 códigos o segmentos de texto que contenían información de cada una de las categorías mencionadas. En este sentido, se procedió a realizar esquematización en donde se plasmaron los principales conceptos de cada categoría (Ver Tabla 40).

Tabla 40

Categorías de análisis grupo focal

Categoría	Conceptos relevantes
<i>Aprendizaje colaborativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Puntualidad y responsabilidad. • Compromiso • Comunicación y tolerancia • Ayuda para comprender mejor. • Manera de autoevaluar los conocimientos. • Simplificación de las actividades. • Asegurar la participación. • Trabajo virtual.
<i>Emociones y actitudes positivas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidad de uso. • Diversión al realizar las actividades. • Sentimiento de agrado por el trabajo en equipo. • Utilidad de las actividades.
<i>Emociones negativas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fallas en la plataforma. • Confusión en el manejo de la plataforma. • Problemas técnicos.
<i>Reconocimiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades que más les ayudaron en el desarrollo de la comprensión lectora. • Búsqueda de ayuda.
<i>Resultados</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de mejora en la comprensión lectora. • Percepción de las áreas de oportunidad.

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la categoría de *aprendizaje colaborativo*, destacaron las percepciones de la ayuda mutua para comprender más los temas, tal como lo indicó una alumna (entre paréntesis se señalan los identificadores de cada participante):

“Lo que a mí me gustó fue el foro de discusión porque era una manera en que tú ayudabas y ellos te ayudaban y yo comprendía las cosas”.

(CDAR)

En este mismo tema, otra alumna indicó:

“A mí me ayudó el tipo glosario que nos decía qué leer y luego usar la plataforma digital. Siento que eso nos ayudaba porque, aparte de que podíamos ver quién participaba y quién no, nos ayudaba porque ahí podías buscar algo que no entendías y con eso también ayudabas a las personas para comprender un poco mejor”.

(JFL)

De igual manera, se comentó que algunas actividades permitían autoevaluar el conocimiento, es decir, de acuerdo con lo dicho por una alumna:

“La actividad del resumen que era colaborativo era buena y te ayudaba a ver si tú podías reconocer los errores de otras personas”

(CDAR)

Es decir, en este tipo de actividades podían poner en práctica sus conocimientos del idioma al convertirse en revisores del trabajo de sus compañeros.

De igual manera, se rescataron algunos comentarios con respecto a las características de lo que para los alumnos deben ser las cualidades que deben tener sus compañeros para que realmente pueda darse un aprendizaje colaborativo. En este sentido, destacaron los términos de: *responsabilidad, puntualidad, compromiso, comunicación y tolerancia*. Ante ello, una alumna comentó:

“Para mí lo más importante es que sean responsables, que entreguen las cosas a tiempo y no les tengas que estar recordando que no han realizado la parte que les toca y así”.

(DCSP)

Por su parte, otro alumno indicó:

“Creo que algo que ayudaría sería que todos estén comprometidos y que sepan que el trabajo implica el esfuerzo de todos y la calificación es para todos por lo que es justo que aporten e investiguen cuando no sepan y no sólo dejarnos el trabajo a unos cuantos”.

(AOO)

Con lo que respecta a la comunicación y tolerancia un alumno comentó:

“Lo importante es que haya comunicación porque en ocasiones no nos toman en consideración y sólo trabajan unos cuantos y ya cuando quiero aportar ya está todo terminado. Creo que también falta tolerancia porque a veces hay gente que es muy cerrada en sus ideas y lo que ellos dicen debe hacerse así sin tomar la opinión de los demás”.

(MCG)

Finalmente, dentro de dicha categoría de *aprendizaje colaborativo*, hubo comentarios con respecto a la modalidad virtual en la que se llevaron la mayoría de las actividades. En este sentido, un alumno mencionó

“Yo prefiero el trabajo en equipo virtual porque así no batallas con que no te caen bien tus compañeros pues no los ves directamente, además de que tú administras tu tiempo y trabajas cuando puedas hacerlo”.

(AOO)

Bajo el mismo tema otra alumna comentó:

“Sobre lo presencial y virtual pienso que, o sea, para comprender así el conjunto más del texto creo que sería mejor de manera presencial, pero al hacerlo en virtual es como más así simplificado y evita eso de que te preocupas de que las otras personas no traigan lo que deberían traer. Entonces, sí te preocupas por tu equipo, pero al mismo

tiempo aseguras que tu parte sí esté. Entonces, ya no afectas a los demás y los demás no te afectan directamente a ti”.

(MVO)

Por otra parte, dentro de la categoría de *emociones y actitudes positivas*, se detectaron comentarios relacionados con la facilidad de uso de la plataforma, la utilidad de las actividades, la diversión al realizarlas y su gusto por el trabajo colaborativo. En este sentido, destaca el comentario de una alumna quien mencionó que su experiencia fue buena pues comentó:

“Mi equipo sí era como muy puntual y responsable en todas las actividades y trabajamos muy bien”.

(EGA)

En cuanto a la categoría de *emociones negativas*, los comentarios se centraron en dos aspectos, el primero relacionado con las fallas en la plataforma, es decir, que en ocasiones no estaba disponible debido al mantenimiento que realiza la Universidad y, por otro lado, que en un principio les resultó confuso el cómo navegar o subir las actividades pues era la primera ocasión que ocupaban una plataforma de Moodle.

Con respecto a la categoría de *reconocimiento*, los comentarios se basaron en dos aspectos, el primero relacionado con las actividades que más les ayudaron durante el desarrollo de la comprensión lectora en inglés; en este sentido, hubo comentarios como el de una alumna quien señaló:

“Para mí lo que más me ayudó fue la plataforma de Padlet, en la que teníamos que poner de lo que pensábamos que iba a tratar el texto y ahí también veías lo que la gente ponía y te dabas una idea previa”.

(SGCD)

Por su parte, otra alumna indicó:

“Lo que a mí más me ayudó fue los mapas mentales porque así ya le entendía más”.

(LAS)

Además, hubo también un descubrimiento en cuanto a que fueron capaces de apoyarse con sus compañeros y buscar en ellos ayuda para poder entender mejor los textos.

Por último, dentro de la categoría de *resultados* se incluyeron comentarios con respecto al reconocimiento por parte de los estudiantes de los logros y áreas de oportunidad que aún tienen con relación a su comprensión lectora en el idioma inglés, destacando el comentario una la alumna quien dijo:

“Lo aprendí nuevas palabras y pude ir comprendiendo mejor lo que leía”

(SGCD)

Asimismo, destaca lo dicho por un alumno:

“Para mí sí hubo mejora, aunque aún hay varias cosas que aun no entiendo”.

(MCG)

De esta forma, los alumnos se hicieron conscientes de su proceso de aprendizaje y descubrieron aspectos y estrategias que les fueron de utilidad para lograr mejores resultados.

De manera general, considerando los aspectos mencionados por los participantes del grupo experimental y centrándose particularmente en la manera en cómo experimentaron las actividades, se puede deducir que en su mayoría hubo agrado por realizar las mismas. Sus percepciones, ejemplificadas con sus comentarios, demuestran que para la mayoría de ellos fue satisfactorio tener actividades en donde no solamente pudieron poner en práctica la lectura en inglés,

sino que tuvieron la oportunidad de trabajar con sus compañeros de manera diferente a través de medios virtuales y así, administrar sus tiempos y actividades adicionales para cumplir con lo solicitado. Se observó que si bien, el trabajo colaborativo tiene aún muchas áreas de mejora con respecto al impulso de valores y actitudes necesarias que los alumnos deben desarrollar, existen estudiantes que son capaces de compartir sus conocimientos con otros, de tomar el rol de líder o ser proactivo para apoyar en la consecución de metas.

Se considera que una parte fundamental para motivar el aprendizaje de los alumnos, especialmente en una edad que comprende el periodo de la adolescencia, es considerar el contexto en el que se desarrollan, sus intereses, recursos con los que cuentan para sus actividades escolares y de manera especial, ayudarles a plantear metas medibles y alcanzables, de tal manera que puedan percibir sus logros y áreas de oportunidad. Si bien, es preciso considerar diferentes aspectos para lograr que un estudiante esté totalmente motivado y con ello se pueda incidir positivamente en su desempeño académico, las estrategias didácticas y las herramientas usadas son uno de los elementos esenciales a tomar en cuenta para impulsar la motivación e interés de los alumnos y con ello, alcanzar los aprendizajes esperados. En este sentido, esta investigación intentó retomar dichos aspectos y encaminarlos hacia la mejora de la comprensión lectora en una segunda lengua.

7 DISCUSIÓN

Los hallazgos de la presente investigación permitieron apreciar importantes aspectos con respecto a la comprensión lectora en el idioma inglés de estudiantes de bachillerato, así como vislumbrar áreas en las que se requiere incluir nuevas estrategias para lograr mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos.

La revisión de la literatura sobre el fortalecimiento de la comprensión lectora en una segunda lengua mostró que, para diversos autores, las estrategias didácticas más efectivas en el mejoramiento de dicha habilidad lingüística implican el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Martínez Olvera y Esquivel Gámez, 2017; Canoles-Vásquez y Carlos y Cristancho, 2019; Tamayo, et al., 2020; Carabelli, 2020) además de tener mayor aceptación, especialmente entre las generaciones de estudiantes concebidos como nativos digitales. Estos aspectos fueron comprobados con esta investigación, pues el grupo en el que se empleó como variante única el uso de recursos multimodales, entre ellos los digitales, fue en el que se obtuvo resultados significativos en el mejoramiento de la comprensión lectora en inglés. Sabemos que los actuales estudiantes de bachillerato pertenecen a la generación z y son usuarios de las TICS, así como consumidores regulares de aplicaciones e información de la web; por lo tanto, aprovechar esta información que tenemos sobre ellos y redireccionarla para su aplicación en el aula resulta, como lo evidencia esta investigación y otras anteriores, en aprendizaje efectivo y motivante para los alumnos.

Algunos otros autores como Casas Paya (2018), Castro Zapata y Londoño Bonilla (2021) detectaron algunas problemáticas en las estrategias cognitivas planteadas para promover el mejoramiento de la comprensión lectora en una segunda lengua, pues se reveló que por un lado los alumnos no empleaban de manera consciente dichas estrategias y, por tanto, tendían a la traducción literal de la información; por otro, presentaban dificultades en la comprensión por el desconocimiento de vocabulario incluido en los textos, es decir, mostraban

conflictos en la competencia léxica. Los resultados de esta intervención coincidieron con estos trabajos y confirman, de acuerdo con lo comentado por los propios alumnos, que una de sus principales dificultades para comprender los textos fue la cantidad de vocabulario nuevo que estos contenían. Se considera que un proyecto de seguimiento a esta estrategia de comprensión lectora propuesta es trabajar con la práctica y adquisición de vocabulario académico comúnmente empleado en textos expositivos escolares. Se sugiere se sigan implementando y experimentando diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje de vocabulario académico, al cual se enfrentan principalmente los estudiantes en los textos expositivos, argumentativos y explicativos con los que tienen que trabajar en las diferentes asignaturas del bachillerato, porque el no poder comprender dicho vocabulario impide que los estudiantes tengan una comprensión lectora eficaz de los textos y, por lo tanto, cualquier actividad de seguimiento también resulta complicada de realizar.

En la propuesta didáctica de esta intervención se planteó que la comprensión lectora se trabajara fomentando el trabajo colaborativo, por lo que se buscó, de manera general, que las actividades fueran conducidas procurando dar a los alumnos una mayor libertad de interacción, autocontrol y organización. No obstante, dados los resultados de la investigación, se comprobó que entre los estudiantes sigue habiendo una concepción errónea entre colaborar y cooperar, es decir, al no tener un andamiaje directo por parte del docente en las actividades de grupo, los alumnos se centran en realizar sus tareas de manera aislada y por ende, se deja a un lado lo que Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) plantean como compartir metas comunes y asumir la responsabilidad de trabajar juntos para alcanzar dichos objetivos.

Es importante realizar una reflexión en cuanto a los aspectos mencionados por Pérez Torres et al. (2007) y De la Puente López (2018) con respecto a las diferencias entre el trabajo colaborativo y el cooperativo; estos autores destacan

que en el aprendizaje cooperativo el docente tiene una intervención directa tanto en la estructuración de grupos, la asignación de actividades como en el monitoreo de las mismas, mientras que en el aprendizaje colaborativo lo que se busca es que los mismos estudiantes asuman un rol de autoorganización y autocontrol.

En la presente intervención, con la finalidad de que los grupos de trabajo estuvieran formados de manera equitativa en cuanto al nivel de conocimientos del idioma, la docente intervino directamente en la organización de los integrantes de cada equipo, aspecto que pudo haber causado una barrera en el trabajo colaborativo, pues algunos alumnos manifestaron que no tenían buena relación con todos los miembros de sus equipos. Un posible tema de investigación posterior, derivado de estos hallazgos, tiene que ver con el análisis de cómo es la colaboración entre los miembros de equipo en los que los alumnos han hecho la selección voluntaria de sus miembros y el de aquellos que son estructurados por el docente. De esta manera, se podría evaluar lo que Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) llaman como interdependencia positiva (concepción de un vínculo importante con sus pares) y procesamiento de grupo (intervención y participación en las decisiones de grupo).

Desde la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) en el año 2008, se puso mucho énfasis en desarrollar la competencia del trabajo colaborativo, es decir, que los alumnos fueran capaces de participar y colaborar de manera efectiva en equipos diversos (competencia genérica número 8), posteriormente en el año 2022, en lo que se ha quedado como propuesta del Modelo Educativo conocido como Nueva Escuela Mexicana, se retomó el aprendizaje colaborativo como una pedagogía activa importante para emplear en las diferentes asignaturas.

Sin embargo, primeramente, como se mencionó, con los resultados de esta investigación, es innegable la necesidad de que previo a la implementación de una estrategia de trabajo colaborativo, se motive el desarrollo de habilidades

interpersonales, actitudes y valores que puedan guiar la conducta de los estudiantes y su desempeño para el trabajo con sus pares. Posteriormente, se requiere de un trabajo constante para guiar y monitorear el trabajo colaborativo, de tal manera que éste se dé verdaderamente. Por tanto, se retoma lo planteado por Roselli (2016) quien señala la importancia que tiene el docente en guiar a los alumnos para que aprendan a colaborar de manera efectiva.

Se plantea que al ser la colaboración un aspecto importante establecido por los modelos educativos, además de ser una competencia necesaria para el desarrollo académico, profesional y laboral de los estudiantes, es preciso enseñarles a trabajar de esta manera, fomentando habilidades interpersonales y valores de compromiso, responsabilidad y apoyo mutuo, que son elementos básicos para que pueda darse una adecuada colaboración. García- Chivita (2021) destaca en su investigación sobre el aprendizaje colaborativo mediado por internet la importancia de estructurar, diseñar y enseñar a trabajar colaborativamente a los estudiantes, tomando a los recursos tecnológicos como apoyo para lograr el aprendizaje colaborativo. En este sentido, un aspecto que también reveló la presente investigación es la ayuda que se puede tomar de los recursos tecnológicos para monitorear la participación de los estudiantes en sus actividades por equipo y así constatar su interacción e intervención.

8 CONCLUSIONES

El propósito principal de esta investigación fue diseñar una secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo y mediada por un sistema multimodal para fortalecer la comprensión lectora en el idioma inglés en estudiantes de bachillerato; se considera que el objetivo fue cumplido. Dentro de los resultados reportados se pudo observar que tanto en el grupo experimental como en los grupos de tratamiento parcial en los que se llevaron a cabo diferentes metodologías, los alumnos tuvieron una mejoría en su comprensión lectora de acuerdo con los resultados del pretest, lo cual de cierta forma era de esperarse, ya que a lo largo de un mes de clases, sin importar las estrategias didácticas, al tener contacto con la L2 se esperarían avances en sus habilidades lingüísticas, además de que se debe considerar que tanto el pretest como el post test contenían las mismas preguntas, por tanto, los alumnos ya conocían dicha prueba. No obstante, después de las pruebas estadísticas realizadas se encontró que el aprendizaje fue únicamente estadísticamente significativo en el grupo de tratamiento parcial 1 en donde se emplearon sólo recursos multimodales sin el empleo del modelo de enseñanza recíproca que promovía el aprendizaje colaborativo. Esto es, en este grupo de tratamiento parcial los alumnos trabajaron de manera individual, siguiendo su propio ritmo de trabajo y avanzando en las actividades de acuerdo con su organización. Así, los alumnos no se enfrentaron a dificultades típicas derivadas del trabajo en equipo, tales como la diferencia en los estilos de aprendizaje, la falta de motivación o compromiso de algunos miembros de su equipo, la aportación desigual en las actividades, e incluso los problemas de comunicación o el conflicto para llegar a acuerdos.

A pesar de lo anterior, se comprobó, de manera cualitativa, que los alumnos disfrutaron ampliamente la experiencia de su aprendizaje con la metodología propuesta en esta investigación.

Esta investigación también planteaba cuatro objetivos específicos. En cuanto al primer objetivo específico, el cual planteaba evaluar la eficacia de la secuencia didáctica elaborada, se analizaron algunos factores que pudieron tener incidencia en los resultados. En primer término, se observó que la mayor parte de los alumnos que aumentaron su puntaje en el post test fueron aquellos que tuvieron un cumplimiento mayor en las actividades propuestas en la secuencia didáctica, mientras que quienes no tuvieron una participación constante en dichas tareas, disminuyeron su puntaje con respecto al pretest. En este sentido, se concluye que un factor principal que influyó en este fenómeno de la participación tiene que ver con aspectos actitudinales de los estudiantes, es decir, en cuanto a su disposición y compromiso en las actividades académicas. Se asume lo anterior derivado de los hallazgos en el grupo focal en este grupo experimental, pues muy pocos expresaron que aspectos como la falta de acceso a Internet, fallas constantes en los recursos tecnológicos o la no comprensión de las actividades hayan sido las que afectaron su desempeño.

En cuanto al segundo objetivo específico que sugería establecer relaciones entre el uso de medios multimodales, el aprendizaje colaborativo y el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés de alumnos de bachillerato, se observó que la variable que tuvo una incidencia significativa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los alumnos fue el uso de medios multimodales, ya que en los grupos en donde se empleó la variable del aprendizaje colaborativo (grupo experimental y grupo de tratamiento parcial 2) no hubo diferencias estadísticamente significativas.

En este sentido, se revisó el aspecto de la colaboración que se dio en los equipos de trabajo. Como se mencionó, se determinó que aún existe una concepción equivocada de lo que implica el trabajo colaborativo y, por ende, no se promueve como resultado un aprendizaje significativo. Esto es, para los alumnos, especialmente cuando son grupos de mayor cantidad de integrantes, el trabajo se tornó cooperativo y no colaborativo, es decir, los estudiantes tendieron a la división

y repartición de actividades para posteriormente conjuntarlas y así tener un producto final, por lo que, no existió una interacción, interdependencia positiva y revisión completa del trabajo por parte de todos los miembros, así, se asume que cada uno se quedó sólo con el conocimiento de lo que realizó y con ello se limitó el aprendizaje que pudiera haber obtenido de sus pares. En este caso, a pesar de que se trató de integrar los equipos con alumnos de diversos niveles de conocimiento del idioma, nuevamente los aspectos de personalidad y actitudes son los que permearon en la manera en que se trabajó en equipo, pues hubo grupos en los que los alumnos con mayores conocimientos del idioma fueron quienes se aislaron y optaron por no participar con sus compañeros.

No obstante, realizando un análisis de la participación de los alumnos dentro de sus equipos se deduce que mientras haya dedicación por parte de éstos habrá buenos resultados, pues quienes más trabajaron en las actividades, tuvieron mejores resultados en el pretest.

Con respecto al grupo de tratamiento parcial 1 en el que el aumento en los resultados del post test con respecto al pretest sí fue significativo se reporta que los alumnos respondieron positivamente a la variedad de recursos empleados, es decir, resultó benéfico el combinar estrategias didácticas tanto de manera presencial como mediante el uso de recursos tecnológicos para potenciar la comprensión lectora.

Si bien, los resultados del aprendizaje de los alumnos del grupo experimental no resultaron estadísticamente significativos, se tuvieron hallazgos importantes en cuanto a la habilidad de expresión escrita, pues se observó que la mayor parte de los alumnos fue capaz de construir un resumen de manera colaborativa y pusieron en práctica conocimientos gramaticales y ortográficos al corregir o proponer diferentes palabras o frases para evitar la repetición o falta de formalidad en el texto. Nuevamente es importante destacar que, para constatar estos resultados, el uso de recursos digitales, especialmente el de la Wiki, fue esencial para dar seguimiento al

proceso llevado a cabo por parte de los alumnos en sus equipos de trabajo. De esta manera, quedó cumplido el objetivo específico que establecía evaluar cuantitativa y cualitativamente el desempeño en la comprensión lectora de los estudiantes participantes en la intervención educativa, pues no solamente se obtuvieron datos numéricos que permitieron observar los efectos de la propuesta, sino que se obtuvo información específica de la percepción de los alumnos en cuanto a la misma.

Específicamente con lo que respecta a la percepción de los alumnos del grupo experimental, de acuerdo con lo manifestado en el grupo focal, su experiencia con las actividades propuestas fue mayormente positiva, pues encontraron los recursos amenos y útiles para practicar su comprensión lectora en inglés, además de que la mayoría de ellos coincidió en que podrían recomendar tales recursos a otros de sus compañeros para mejorar dicha habilidad lingüística. De igual manera, aunque el aprendizaje colaborativo no fue una variable significativa para mejorar los resultados de su comprensión lectora, algunos alumnos manifestaron su agrado por haber trabajado en equipo, pues los compañeros con los que interactuaron fueron de ayuda no sólo para el cumplimiento de las tareas, sino para aportarles nuevos aprendizajes.

Por último, en cuanto al objetivo de conocer la incidencia del uso del método de enseñanza recíproca como método para fomentar el aprendizaje colaborativo, se observó que este método no brindó los resultados esperados. En este sentido, si bien, la comprensión lectora es una habilidad típicamente individual, se buscaba que con el método de enseñanza recíproca se pudiera tomar ventaja del conocimiento de los estudiantes más avanzados para promover la ayuda mutua y lograr un aprendizaje colaborativo, no obstante, al observar los resultados se evidenció que la principal problemática por la que no se dieron los resultados esperados fue el no saber trabajar colaborativamente.

A lo largo de la intervención el papel de la docente se centró, además de la parte de diseño y evaluación, en dos aspectos principales, por un lado, en el

monitoreo de la participación de los alumnos en las actividades en la plataforma virtual y por otro, en la conducción de los talleres de escritura.

De manera específica, en la plataforma virtual el monitoreo se realizó de manera semanal con la finalidad de identificar si las participaciones de los alumnos eran constantes o de lo contrario, revisar si presentaban alguna complicación en el acceso a dicha plataforma o si era necesario motivar de manera verbal su trabajo, en caso de observar retrasos o falta de actividad.

Si bien, durante el transcurso de la intervención se detectaron a ciertos alumnos que no estaban teniendo mucha participación en las actividades, la motivación por parte de la docente no fue suficiente para impulsar su inclusión total en estas, a pesar de ofrecer reflexiones en cuanto a la importancia de su trabajo en la plataforma e incentivos para mejorar su calificación en la materia.

Con lo que respecta a los talleres de escritura, la docente guio cada una de las sesiones y presentó la exposición de información necesaria para orientar a los estudiantes para conocer lo que era un resumen, los elementos que debería tener y las características de forma de un texto de esta índole.

Es importante mencionar que se intentó que los alumnos asumieran un papel de trabajadores autónomos desde el cual ellos mismos pudieran responsabilizarse de las actividades que debían realizar, ya que contaban, desde un inicio, con la programación y distribución de actividades en plataforma y, por tanto, no era necesario que la docente tuviera que recordarles continuamente lo que tenían que hacer.

Además, bajo esa misma perspectiva, se pretendió que los estudiantes fueran conscientes de la importancia de su desempeño en su equipo de trabajo para lograr una mejora en su comprensión lectora en el idioma inglés a través de compartir sus conocimientos y clarificar sus dudas de manera colaborativa.

De acuerdo con los resultados obtenidos se observaron algunas áreas de oportunidad en cuanto al rol de la docente para buscar estrategias que promuevan cambios actitudinales en los estudiantes y mejorar la participación y motivación en las actividades en línea y el trabajo colaborativo. De esta manera, se plantea que se tendrían que buscar nuevas propuestas didácticas y pedagógicas que ayuden a contrarrestar las problemáticas detectadas en esta intervención. Algunas que por ahora se han considerado son: evaluar la pertinencia de la selección de grupos por parte de los mismos estudiantes, realizar dinámicas grupales (apoyadas en el programa institucional de tutorías) en cuanto a lo que es el trabajo colaborativo y la importancia de la responsabilidad y compromiso para que éste se lleve a cabo de manera apropiada, así como fomentar la autorreflexión en cuanto a las actitudes de cada alumno y su desempeño en las actividades escolares.

De igual manera, la presente investigación permite vislumbrar la importancia que tiene el considerar las características de los alumnos de bachillerato actuales para el diseño de materiales y estrategias didácticas para la enseñanza de una segunda lengua; esto es, dichos alumnos pertenecen a la generación Z (nacidos entre los años 2000 y 2010) lo que implica que al haber nacido después del auge digital de los años 90 tengan ciertas particularidades para la preferencia al uso de diversos métodos multimodales, especialmente los que tienen que ver con la tecnología.

Ahora bien, la digitalización y el uso de nuevas tecnologías en la educación no es algo nuevo, sin embargo, se considera que hace falta redireccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que dichos recursos puedan dar resultados positivos en los alumnos. Es importante que haya una planeación desde el inicio de cada periodo escolar en donde se establezcan tanto los objetivos de aprendizaje como las estrategias y recursos que se emplearán para cumplirlos, así como los medios para constatar los resultados. Usar la tecnología sólo por cumplir con un requerimiento no garantiza que se lograrán los objetivos de aprendizaje si no hay

una planificación previa que justifique su uso. Por ello, es necesario continuar con la investigación de nuevas propuestas que se pueda evaluar su eficacia y así continuar generando nuevos mecanismos en favor del aprendizaje de los alumnos.

Asimismo, es relevante resaltar nuevamente la importancia que tiene el buscar nuevos planteamientos que permitan descubrir estrategias para mejorar la colaboración entre los alumnos, por lo que se plantea que un nuevo elemento para investigar tendría que ver con este aspecto. Como se vio con esta investigación, los recursos tecnológicos pueden ser de gran ayuda para observar cómo se va dando el proceso del trabajo colaborativo, por lo que se recomienda tomarlo en cuenta para futuras investigaciones respecto a este fenómeno.

Esta investigación permitió observar que, en ocasiones, además de proponer innovaciones tecnológicas, se requiere de mayores ajustes en el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje para resolver problemáticas educativas; no obstante, este tipo de intervenciones educativas permiten realizar un análisis detallado de los resultados que puede llevar a revelar aspectos importantes para plantear nuevas posibles soluciones a desafíos educativos actuales. Además, como parte inherente a un doctorado profesionalizante, esta tesis deja a disposición toda una serie de recursos educativos abiertos cuya efectividad queda respaldada por la propia IBD.

Finalmente, como sugerencias didácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en el idioma inglés en bachillerato, derivadas del presente trabajo, se pone a disposición la secuencia didáctica completa, así como las siguientes consideraciones:

- Se sugiere que la selección de las lecturas a trabajar en la secuencia didáctica sea con base en temáticas de interés para los alumnos, lo cual se puede conocer a través de una encuesta sencilla aplicada a los miembros de los grupos con los que se implementará la actividad (Ver anexo 6).

- La selección del vocabulario que se trabajó en el momento 1 de predicción la realizó la docente con base en el nivel promedio de conocimientos del idioma inglés de los alumnos participantes y de acuerdo con las pautas generales oficiales del MCER en cuanto a los temas, frases y expresiones que los alumnos deben manejar en dicho nivel. Se recomienda considerar un trabajo aún más profundo y exhaustivo sobre vocabulario académico.
- El número de alumnos que integre cada equipo de trabajo dependerá del total de estudiantes por grupo, no obstante, se sugiere que éste no exceda de 5. Se sugiere que de manera consensuada cada equipo nombre un líder quien será el encargado de monitorear el trabajo, apoyar en la organización y recordar los acuerdos.

Como parte inherente a un doctorado profesionalizante, este trabajo de tesis deja a disposición de los docentes de inglés una serie de recursos educativos abiertos cuya efectividad queda respaldada por la IBD. Se espera que esta investigación genere un impacto positivo y que pueda ser replicada y perfeccionada por los profesores de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, así como por docentes de otras instituciones de Educación Media Superior. El objetivo es que todo trabajo de investigación educativa se realice con el enfoque en mejorar la calidad de la educación en México.

9 REFERENCIAS

- Alemán Macías, L.E. y Carvajal Ciprés, M. (2017). Niveles de comprensión lectora de los estudiantes de trabajo social y comunicación e información y las tareas de lectura en el contexto aula [Sesión de Conferencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, San Luis Potosí, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2217.pdf>
- Bassols, M. y Torrent, A.M. (2012). *Modelos textuales. Teoría y práctica (3ª Edición)*. Octaedro Recursos.
- Batlle Rodríguez, J. y González Argüello, M. V. (2019). Interacción social y enseñanza de español como lengua extranjera: foco en las heterorreparaciones no correctivas como fenómeno interaccional. *Lengua y Habla*, 23(1), 413-439.
<https://www.redalyc.org/journal/5119/511966657022/511966657022.pdf>
- Caltier, D. (1986). *Approches du texte explicative*. Pratiques.
- Cambridge Assessment English (2020). Key English Test. Reading & Writing Sample Test. Reference number 500/2416/4.
- Canoles-Vásquez, J. C., y Cristancho, M. del C. (2019). Mejorar la comprensión lectora del inglés con estrategias metacognitivas usando herramientas TIC: caso estudiantes de primer semestre de odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia. *Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 12(24), 84-96.
<http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1813>
- Carabelli, P. (19 y 20 de noviembre de 2020). Migración a la virtualidad: la enseñanza de comprensión lectora en inglés a distancia. VII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC Las Palmas de Gran Canaria.
https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/76531/2/Migracion_a_la_virtualidad.pdf
- Casas Paya, L. (2018). Estrategias cognitivas en la comprensión de inglés-lectura en estudiantes universitarios. *Educere*, 22 (72), 375-386.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35656041010>
- Casas Paya, L. (2018). La mediación docente en el proceso de comprensión de lectura con fines académicos en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Educere*, 22 (71), 73-84.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35656002006>

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua (4ª Edición)*. Serie Lengua.
- Castro Zapata, E.I. y Londoño Bonilla, P. (2021). Fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de bachillerato en Colombia. *Revista Warisata*, 3 (8), 115-134. <https://revistawarisata.org/index.php/warisata/article/view/562>
- Cervantes Castro, R.D., Pérez Salas, J.A. y Alanís Cortina, M. D. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema Conalep: caso específico del Plantel N° 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 27 (2), 73-114. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf>
- Coon, D. Mitterer, J. y Martini, T. (2019). *Introducción a la Psicología (14ª Edición)*. Cengage Learning Editores.
- Crispín Bernardo, M.L., Caudillo, L., Doria, C. y Esquivel Peña, M. (2011). Aprendizaje Autónomo. En Crispín Bernardo, M.L. (Ed.). Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia (pp. 50-66). CLACSO.
- De Benito, B. y Salinas, J.M. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. RIITE. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44-59. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>
- De la Puente López, C. (2018). Aprendizaje colaborativo y cooperativo en educación obligatoria: una revisión de las publicaciones sobre ambos conceptos (trabajo de fin de grado). Universidad de la Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/7268>
- De la Torre Zermeño, F.J. y Dufóo Maciel, S. (2005). *Taller de lectura y redacción 1*. McGrawHill.
- Díaz-Barriga, A. (2013) Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Comunidad de Conocimiento UNAM. <http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. y Morales Ramírez, (2009). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 47-48(1), 4-11.

https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23828w/aprendizaje_colaborativo_EVA.pdf

- Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38 (2), 497-527. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37208>
- Esquivel, P., Villa, F., Guerra D., Guerra C., y Rangel, E. (2018). El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para el mejoramiento de la Comprensión lectora. *Cultura. Educación y Sociedad*. 9(3), 105 -112. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.13>
- Estrada Arango, M. P. y Afanador Ortiz, O. A. (2021). Desarrollo de las competencias de lectoescritura en estudiantes universitarios a través del uso de herramientas de la web 2.0. *Revista Científica Cubun*, 2(1), 60-74. <https://doi.org/10.24267/cubun.530>
- Fromkin, V., Rodman, R. y Hyams, N. (2003). *An Introduction to Language*. Heinle.
- García Contreras, A. (2020). *Metodología de técnicas didácticas de aprendizaje colaborativo basado en competencias digitales y tratamiento de información* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Querétaro]. <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/2430>
- García-Chitiva, M.P. (2021). Aprendizaje colaborativo, mediado por internet, en procesos de educación superior. *Revista Electrónica Educare*. 25(2), 1-19. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/13364>
- García, R. y Calderón R. (21-25 de septiembre de 2009). El Sistema de Educación Multimodal en la Universidad Veracruzana. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/1805-F.pdf
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2016). Recursos digitales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Repositorio Institucional de la Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/131421>
- Garzón Páez, M. A. (2019). El andamiaje entre pares para el mejoramiento de la habilidad oral en estudiantes de inglés. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*, 9(18). <https://rieege.mx/index.php/rieege/article/view/513/407>

- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos. Una perspectiva transaccional psiconi. International Reading Association.
- Guzmán Flores, T. (2016). Sistema Multimodal de Educación. Principios y lineamientos de la educación a distancia, abierta y mixta de la Universidad Autónoma de Querétaro. Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa. <https://www.uaq.mx/docsgrales/informatica/Sistema-Multimodal-de-educacion-UAQ.pdf>
- Harmer, J. (1998). How to teach English. An introduction to the practice of English language teaching. Longman.
- Klingner, J.K. y Vaughn, S. (1998). Using Collaborative Strategic Reading. *Teaching Exceptional Children*, 30 (6), 32-37.
<https://doi.org/10.1177/004005999803000607>
- León Pazmiño, A.M. y Albán Vinueza, A. P. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo mediante la herramienta informática Google Drive, en el desarrollo de la expresión escrita del idioma inglés. *Revista Científica Mundo de la Investigación y del Conocimiento*, 2(4), 115-138.
- Loewen, S. y Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Cambridge University Press*. 51 (3), 285-329.
<https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 379, 259–278. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>
- Lyman, F. (1981). The Responsive Classroom Discussion: The inclusion of all Students. In A. Anderson (Ed.), *Mainstreaming Digest* (pp. 109-113). College Park: University of Maryland Press.
- Maldonado, J., Bermeo, J. y Vélez, F. (2017). Diseño, creación y evaluación de objetos de aprendizaje. Metodología DICREVOA 2.0. CEDIA
- Marín-Hine, S. y Rodríguez, M. (2021). Hacer el pensamiento visible para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés de niños de transición. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 23(1), 49-62.
<https://doi.org/10.14483/22487085.16818>
- Márquez Hermosillo, M.M. y Valenzuela González, J.R. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la

literacidad. *Sinética*, 50, 10-27. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-012)

- Martínez Olvera, W. y 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), 105-122.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253143007>
- Massa, S. M. y Pesado, P. (2012). Evaluación de la usabilidad de un Objeto de Aprendizaje por estudiantes. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 8, 65-76.
<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/25537>
- Menezes, V. (2013). Second Language Acquisition: Reconciling Theories. *Open Journal of Applied Sciences*, 03, 404–412.
<http://dx.doi.org/10.4236/ojapps.2013.37050>
- Midence-Laynes, M. E. (2016). Evaluación de la comprensión lectora. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2 (1), 363-371.
<https://doi.org/10.5377/ribcc.v2i1.5706>
- Montaz, E. y Garner, M. (2010). Does collaborative learning improve students' reading comprehension? *Journal of Linguistics and Language Teaching*.
https://www.researchgate.net/publication/285690127_Does_collaborative_learning_improve_students'_reading_comprehension
- Montenegro, L. y Haché, A. (1997). Una propuesta para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora: Tiempo de Lectura. En M. C. Martínez (Ed.), *Los procesos de lectura y escritura* (pp.43-56). Universidad del Valle.
- Moriña, A. (2016). El antes, el durante y el después. Investigar con historias de vida. Narcea.
- Olivares Gutiérrez, P. C., De La Cruz Ferrel, S. J. y Venegas Méndez, R. C. (2021). Estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria. *Polo del conocimiento*, 6(8), 297-317.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8042614>
- Olson, M. (1992). La lógica de la acción colectiva: bienes públicos y la teoría de grupos. Noriega.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and metacognitive strategies. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532690xci0102_1

- Pardo, L. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (3), 272-280. <https://doi.org/10.1598/RT.58.3.5>
- Pérez Torres, A., González Arbella, D., y Leyva Soler, C. (2007). Una aproximación a la definición de: ¿Aprendizaje Cooperativo o Aprendizaje Colaborativo? *LUZ*, 6(1), 7. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/278>
- Perusquía de Carlos, I. y García Mejía, K.P. (2024). El trabajo colaborativo asincrónico como estrategia para mejorar la comprensión lectora en inglés. *Revista Electrónica Desafíos Educativos*, 7(3), 30-43. <http://revista.ciinsev.com/es/articulos/14.5/2>
- Quintero Jara, C.V. (2009). *Taller de lectura y redacción I*. Santillana Bachillerato.
- Ramírez-Martinell, A. y Maldonado Berea, G.A. (2015). Multimodalidad en educación superior. En A. Ramírez-Martinell y M. A. Casillas (compiladores). *Háblame de TIC volumen 2: Internet en educación superior*. (pp. 19-37). Brujas-Social TIC, A.C.
- Reeves, T., Herrington, J. y Oliver, R. (2005). Design research: A socially responsible approach to instructional technology research in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(2), 97–116. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02961476>
- Rode Villa, C. A. (2020). *Aprendizaje colaborativo mediado por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para la enseñanza en el ámbito universitario* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Querétaro]. <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/2043>
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones. Revista de Psicología Educativa*, 4(1), 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Santamaría, D.M. (2015). Multimodalidad y discurso educativo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 105-118. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a07v19n2.pdf>
- Sangkhaphanthanon, T. (2020). La enseñanza recíproca en el aula: efectos en la comprensión lectora en estudiantes de español de Matthayom 5. *SinoELE Revista de enseñanza de español a sinohablantes*, 20, 71-78. https://www.sinoele.org/images/Revista/20/Suplemento_VI_Jornadas_Bangkok/6_Sangkhaphanthanon_VIJB_71-78.pdf

- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. Second Edition. Cambridge University Press.
- Scolari, C. (2020). Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. *Horizon 2020*. <https://bit.ly/2EgeNTY>
- Sukovic, S. (2016). *Transliteracy in complex information environments*. El Sevier.
- Smith, S. (2016). *Expository text in the classroom*. Evidence for Teaching Strategies.
https://www.uwo.ca/fhs/lwm/teaching/DLD2_2016_17/smith_teachingexpositorytext.pdf
- Tamayo, E., Páez, J., Palacios, J. (2020). Influencia de estrategias de aprendizaje con herramientas TIC en la competencia de la comprensión lectora en inglés. *Revista Espacios*, 41 (26), 208-219.
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p18.pdf>
- Tayo Haro, E. A. y Hernández Cherrez, E. (2017). Think-Pair-Share (TPS). La técnica de trabajo cooperativo en pares para mejorar la comprensión lectora en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Publicando*, 4 (12), 361-378.
https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/666/pdf_472
- Tennent, W. (2015). *Understanding Reading Comprehension. Processes and Practicing*. Sage.
- Valdez-Asto, J.L. (2021). Comprensión lectora y rendimiento académico. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 7(1), 626-645.
<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i1.1728>
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furió, Trad.). Crítica. (Obra original publicada en 1978).
- Vigostky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (J. P. Tosaus Abadía, Trad.). Ediciones Fausto. (Obra original publicada en 1934).
- Williams, A. (27 de mayo de 2022). *What is an example of expository text?* Speeli.
<https://www.speeli.com/what-is-an-example-of-expository-text/>

ANEXOS

ANEXO 1 Cuestionario aplicado a maestros de inglés

Instrucciones. El presente formulario tiene por objetivo recabar la percepción que tienen maestras y maestros de inglés de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro sobre la habilidad de comprensión lectora de las y los estudiantes, lo cual se empleará para conocer la importancia de un trabajo de investigación a nivel doctoral que pretende estudiar la viabilidad del diseño e implementación de trabajos colaborativos a través de un sistema multimodal para fortalecer la comprensión lectora en el idioma inglés en estudiantes de bachillerato. Sus respuestas serán anónimas y sus datos utilizados únicamente como referencia para la investigación.

1. Género:

☐ Femenino

☐ Masculino

2. Plantel de adscripción:

Marca solo un óvalo.

☐ Amazcala

☐ Amealco

☐ Bicentenario

☐ Jalpan

☐ Norte

☐ Pedro Escobedo

☐ Pinal de Amoles

☐ San Juan del Río

☐ Sur

☐ Semiescolarizado/ Mixto

☐ Otro:

De acuerdo con su experiencia, por favor seleccione las DOS habilidades lingüísticas que considera más complejas para desarrollar en los alumnos en el aprendizaje de una segunda lengua.

Selecciona todos los que correspondan.

	Producción escrita	Producción oral	Comprensión lectora	Comprensión auditiva
Habilidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Qué tan interesados cree usted que están sus estudiantes en actividades de lectura en inglés?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Poco interesados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy interesados

¿Qué tan frecuente implementa actividades de lectura en sus clases?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Diariamente
- ☐ 1 o 2 veces por semana
- ☐ 3 o más veces por semana
- ☐ 1 a 3 veces por parcial

¿Qué factores considera que pudieran favorecer de manera positiva la lectura en el idioma inglés de sus estudiantes?

¿Qué tipo de actividades de las siguientes son las que comúnmente emplea para fortalecer la comprensión lectora de sus estudiantes? Por favor seleccione todas las opciones que más emplee.

Selecciona todos los que correspondan.

	Lectura de textos con preguntas cerradas.	Lectura de textos con preguntas abiertas.	Exposición individual sobre el texto.	Exposición en equipos sobre el texto.	Elaboración de resumen .	Elaboración de organizador gráfico.
Actividades empleadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Qué tan frecuente lleva a cabo actividades colaborativas en sus en sus clases?

	1	2	3	4	5	
Muy poco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy frecuente

¿Cree usted que la comprensión lectora en inglés se pudiera favorecer con la implementación de trabajos colaborativos?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Tal vez

¿Qué tipo de trabajos colaborativos son los que comúnmente emplea con sus estudiantes?

¿Cuál es la mayor dificultad que observa en los trabajos colaborativos de sus estudiantes?

¿Considera que los recursos digitales actualmente disponibles pueden contribuir a la implementación de trabajos colaborativos con sus estudiantes?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Tal vez

ANEXO 2 Cuestionario aplicado a alumnos de sexto semestre

Instrucciones. El presente formulario tiene por objetivo recabar la percepción que tienen alumnos de sexto semestre de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro con respecto a la comprensión lectora en inglés, lo cual se empleará para conocer la importancia de un trabajo de investigación a nivel doctoral que pretende estudiar la viabilidad del diseño e implementación de trabajos colaborativos a través de un sistema multimodal para fortalecer la comprensión lectora en el idioma inglés en estudiantes de bachillerato. Tus respuestas serán anónimas y tus datos utilizados únicamente como referencia para la investigación, por lo que te pido puedas contestar de manera honesta a las interrogantes.

1. Género:

☐ Masculino

☐ Femenino

2. Edad:

☐ 17

☐ 18

☐ 19

3. ¿Qué tan interesado(a) te consideras en la lectura de textos en el idioma inglés?

	1	2	3	4	5	
Muy poco interesado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy interesado

4. ¿Qué tan frecuente lees textos en inglés durante tu clase de inglés actualmente?

- ☐ Diariamente
- ☐ 1 a 2 veces por semana
- ☐ 3 o más veces por semana
- ☐ 1 a 3 veces por parcial
- ☐ Nunca

5. Fuera de tu clase de inglés, ¿acostumbras a leer textos en este idioma?

- ☐ Sí
- ☐ No

6. ¿Qué tipo de textos te gusta leer más en inglés por decisión personal?

- ☐ No leo textos en inglés
- ☐ Cómicos
- ☐ Historias, cuentos
- ☐ Noticias
- ☐ Información de personas famosas (cantantes, actores, actrices, etc.).
- ☐ Información de otros países
- ☐ Otro

7. ¿Cuál crees que sería una motivación para que un alumno pudiera leer más textos en el idioma inglés?

8. ¿Qué actividades son las que has trabajado a lo largo del bachillerato en tu clase de inglés para favorecer la comprensión lectora? Selecciona las más comunes.

- ☐ Lectura con preguntas de opción múltiple
- ☐ Lectura con preguntas abiertas
- ☐ Lectura en voz alta
- ☐ Exposición individual de la lectura
- ☐ Exposición por equipo de la lectura
- ☐ Juegos (crucigramas, kahoot, etc.)
- ☐ Elaboración de organizadores gráficos
- ☐ Resúmenes

9. ¿Qué tan frecuente llevas a cabo actividades colaborativas en sus en tus clases de inglés?

	1	2	3	4	5	
Muy poco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy frecuente

10. ¿Consideras que la comprensión lectora en inglés se pudiera favorecer trabajando colaborativamente con tus compañeros?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Tal vez

11. ¿Cuál es la mayor dificultad que observas en los trabajos colaborativos con tus compañeros?

12. ¿Consideras que los recursos digitales actualmente disponibles pueden contribuir a la implementación de trabajos colaborativos en tus clases?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Tal vez

ANEXO 3 Cuestionario aplicado a alumnos de primer semestre

Instrucciones. La siguiente encuesta tiene la finalidad de recabar información sobre la accesibilidad que tienen los alumnos a medios digitales. Por favor, lee detenidamente las siguientes 3 preguntas y selecciona la respuesta que corresponda.

1. ¿Cuentas con acceso a Internet en tu hogar?

☐ Sí

☐ No

2. ¿Cuál es el principal medio que utilizas en casa para ingresar a Internet cuando tienes que realizar alguna actividad escolar?

☐ Teléfono móvil

☐ Computadora

☐ Tableta

☐ Otro

3. En caso de no contar con acceso a Internet en tu hogar, ¿tendrías acceso a este en algún otro lugar cercano a tu domicilio (casa de algún familiar, ciber, escuela, biblioteca, etc.)?

☐ Sí

☐ No

ANEXO 4 Secuencia didáctica actividades virtuales



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
ESCUELA DE BACHILLERES

SECUENCIA DIDÁCTICA: READING COMPREHENSION

TRABAJO VIRTUAL PLATAFORMA MOODLE

Asignatura	Inglés III	Semestre	3
Área académica del eje	Lenguaje y comunicación	Grupo	1
Docente	Indira Perusquía de Carlos	No. de alumnos	45
Semanas de trabajo	4	Tiempo asignado	30 hrs

Semana 1	
ABOUT MENTAL HEALTH	
Tema	Mental Health
Tiempo asignado	7.5 hrs.
Objetivo específico	Predecir el contenido del texto expositivo mediante la realización de actividades digitales lúdicas. Cuestionar ideas, vocabulario, expresiones y frases desconocidas o poco comprensibles contenidas en el texto expositivo a través de la participación colaborativa en un foro virtual. Clarificar ideas, vocabulario, expresiones y frases desconocidas o poco comprensibles contenidas en el texto expositivo a través del trabajo colaborativo por medio de recursos digitales.

	Escribir el resumen del contenido del texto expositivo mediante la identificación de las ideas principales del mismo a través de la realización de actividades digitales.
--	---

Conocimientos	Fortalece la comprensión literal e inferencial de un texto expositivo. Adquiere nuevo vocabulario relacionado con la “salud mental”.
Habilidades	Comprende las ideas principales de un texto expositivo que habla sobre la salud mental.
Actitudes y Valores	Colabora de manera respetuosa con sus compañeros de equipo. Comparte conocimientos con otros. Cumple de manera responsable con las actividades asignadas.

METODOLOGÍA								
Tiempo asignado	Estrategias didácticas		Tipo de trabajo	Microhabilidad a desarrollar	Productos	Materiales y recursos didácticos	Evaluación	
7.5 hrs	Enseñanza	Aprendizaje					Estrategias	Instrumento Ponderación
APERTURA								

30 min	Da instrucciones de la actividad. El estudiante contestará la actividad de match up en la que unirá 5 conceptos con su respectiva definición para adentrarse a vocabulario que encontrará en el texto, posteriormente, se le pide vaya al texto y observe el título, subtítulo e imágenes y comente en una pizarra digital lo que considera aprenderá en el mismo.	CONSIGNA 1 Realiza actividad de manera individual y coloca sus comentarios sobre predicciones de la lectura en la pizarra digital.	Individual	Predecir	Actividades "juego interactivo" y plataforma Padlet.	Plataforma Moodle. Plataforma Wordwall y Lucidspark.	Diagnóstica. Se evalúa las inferencias de los alumnos con respecto al tema a tratar.	Juego Interactivo y lista de cotejo.	20 puntos
DESARROLLO									
30 min	Da indicaciones para la lectura del texto.	CONSIGNA 2 Da lectura al texto.	Individual			Plataforma Moodle. Plataforma Genially.			

30 min	Brinda las instrucciones para la elaboración de preguntas sobre frases, vocabulario desconocido o ideas del texto leído.	<u>CONSIGNA 3</u> Participa aportando sus interrogantes en el foro virtual.	Individual	Cuestionar	Foro virtual	Plataforma Moodle.			
30 min	Da indicaciones para la interacción en el foro de discusión virtual para clarificar cuestionamientos de sus compañeros.	<u>CONSIGNA 4</u> Comenta las participaciones de al menos dos compañeros de su equipo.	Individual	Clarificar	Foro virtual	Plataforma Moodle.	Formativa. Se evalúa participación e interacciones en el foro virtual.	Lista de cotejo.	20 puntos
3 hrs	Da las instrucciones para elaborar un glosario a través de una Wiki colaborativa donde citen 10 principales conceptos incluidos en el texto.	<u>CONSIGNA 5</u> Participa en la elaboración del glosario.	En equipo	Clarificar	Esquema radial.	Plataforma Google sites (Wiki)	Formativa. Evaluación del glosario.	Rúbrica.	20 puntos
CIERRE									

2 hrs	Da indicaciones para realizar la escritura del resumen del texto de manera colaborativa empleando la aplicación de la Wiki en Moodle.	CONSIGNA 6 Escribe el resumen del texto.	En equipo	Resumir	Resumen	Plataforma Moodle. Aplicación Wiki.	Sumativa. Evaluación del resumen.	Rúbrica.	20 puntos
30 min	Da indicaciones para la evaluación final individual sobre el texto.	CONSIGNA 7 Realiza evaluación final (quiz).	Individual		Cuestionario con preguntas cerradas.	Plataforma Quizizz	Sumativa. Evaluación de la comprensión individual del texto.	Cuestionario.	20 puntos
Notas									
1. El tiempo total para llevar a cabo la secuencia es de 7.5 horas, las cuales, al ser virtuales, se sugieren ser distribuidas en los 7 días de la semana.									

SEMANA 2	
THINGS THAT DAMAGE OUR MENTAL HEALTH	
Tema	The effects of stress
Tiempo asignado	7.5 hrs.
Objetivo específico de la secuencia	<p>Predecir el contenido del texto expositivo mediante la realización de actividades digitales lúdicas.</p> <p>Cuestionar ideas, vocabulario, expresiones y frases desconocidas o poco comprensibles contenidas en el texto expositivo a través de la participación colaborativa en un foro virtual.</p> <p>Clarificar ideas, vocabulario, expresiones y frases desconocidas o poco comprensibles contenidas en el texto expositivo a través del trabajo colaborativo por medio de recursos digitales.</p>

	Escribir el resumen del contenido del texto expositivo mediante la identificación de las ideas principales del mismo a través de la realización de actividades digitales.
Conocimientos	Fortalece la comprensión literal e inferencial de un texto expositivo. Adquiere nuevo vocabulario relacionado con "los efectos del estrés".
Habilidades	Comprende las ideas principales de un texto expositivo que habla sobre la salud mental.
Actitudes y Valores	Colabora de manera respetuosa con sus compañeros de equipo. Comparte conocimientos con otros. Cumple de manera responsable con las actividades asignadas.

METODOLOGÍA									
Tiempo asignado	Estrategias didácticas		Tipo de trabajo	Objetivo específico que cumple	Productos	Materiales y recursos didácticos	Evaluación		
7.5 hrs	Enseñanza	Aprendizaje					Estrategias	Instrumento	Ponderación
APERTURA									

30 min	<p>Da instrucciones sobre la actividad, la cual consiste en que de manera individual realice un juego de memorama en la que revisará algunos conceptos que estarán presentes en el video. Posteriormente se le pide ver algunas imágenes que están incluidas en el video y posteriormente comentar en la pizarra digital de Padlet lo que cree que aprenderá en dicho video.</p>	<p><u>CONSIGNA 1</u> Realiza actividad de memorama y comentarios en Padlet.</p>	Individual	Predecir	<p>Actividades "juego interactivo" y plataforma Padlet.</p>	<p>Plataforma Nearpod y plataforma Padlet.</p>	<p>Diagnóstica. Se evalúa las inferencias de los alumnos con respecto al tema a tratar.</p>	<p>Juego interactivo y lista de cotejo.</p>	20 puntos
DESARROLLO									

30 min	Da indicaciones para observar el video y leer el texto contenido en éste.	<u>CONSIGNA 2</u> Observa el video y lee el texto contenido en éste.	Individual			Plataforma Moodle. Youtube.			
30 min	Brinda las instrucciones para la elaboración de preguntas sobre frases, vocabulario desconocido o ideas del texto leído.	<u>CONSIGNA 3</u> Participa aportando sus interrogantes en el foro virtual.	Individual	Cuestionar	Foro virtual	Plataforma Moodle.	Formativa. Se evalúa participación e interacciones en el foro virtual.	Lista de cotejo.	20 puntos
30 min	Da indicaciones para la interacción en el foro de discusión virtual para clarificar cuestionamientos de sus compañeros.	<u>CONSIGNA 4</u> Comenta las participaciones de al menos dos compañeros de su equipo.	Individual	Clarificar	Foro virtual	Plataforma Moodle.			

2 hrs	Da las instrucciones para elaborar un cuadro sinóptico de manera colaborativa donde citen los principales efectos del estrés.	CONSIGNA 5 Participa en la elaboración del cuadro sinóptico.	En equipo	Clarificar	Cuadro sinóptico	Plataforma para el trabajo colaborativo como Canva o Genially.	Formativa. Evaluación del cuadro sinóptico.	Lista de cotejo.	20 puntos
CIERRE									
3 hrs	Da indicaciones para elaborar un resumen en la aplicación Wiki de Moodle.	CONSIGNA 6 Elabora un resumen del texto.	En equipo	Resumir	Resumen del texto	Plataforma Moodle. Aplicación Wiki.	Sumativa. Evaluación del resumen del texto.	Lista de cotejo.	20 puntos
30 min	Da indicaciones para la evaluación final individual sobre el texto.	CONSIGNA 7 Realiza evaluación final.	Individual		Cuestionario con preguntas cerradas.	Plataforma Google forms	Sumativa. Evaluación de la comprensión individual del texto.	Cuestionario.	20 puntos
Notas									
1. El tiempo total para llevar a cabo la secuencia es de 7.5 horas, las cuales se sugieren ser distribuidas en los 7 días de la semana.									

--

SEMANA 3	
HOW TO PROTECT OUR MENTAL HEALTH	
Tema	Secrets of a happy brain
Tiempo asignado	7.5 horas
Objetivo específico de la secuencia	<p>Predecir el contenido del texto expositivo mediante la realización de actividades digitales lúdicas.</p> <p>Cuestionar ideas, vocabulario, expresiones y frases desconocidas o poco comprensibles contenidas en el texto expositivo a través de la participación colaborativa en un foro virtual.</p> <p>Clarificar ideas, vocabulario, expresiones y frases desconocidas o poco comprensibles contenidas en el texto expositivo a través del trabajo colaborativo por medio de recursos digitales.</p> <p>Escribir el resumen del contenido del texto expositivo mediante la identificación de las ideas principales del mismo a través de la realización de actividades digitales.</p>
Conocimientos	<p>Fortalece la comprensión literal e inferencial de un texto expositivo.</p> <p>Adquiere nuevo vocabulario relacionado con sugerencias para conservar una salud mental favorable.</p>
Habilidades	Comprende las ideas principales de un texto expositivo que habla sobre la salud mental.
Actitudes y Valores	<p>Colabora de manera respetuosa con sus compañeros de equipo.</p> <p>Comparte conocimientos con otros.</p> <p>Cumple de manera responsable con las actividades asignadas.</p>

METODOLOGÍA								
Tiempo asignado	Estrategias didácticas		Tipo de trabajo	Objetivo específico que cumple	Productos	Materiales y recursos didácticos	Evaluación	
7.5 horas	Enseñanza	Aprendizaje					Estrategias	Instrumento Ponderación

APERTURA									
30 min	Da instrucciones sobre la actividad de <i>predicción</i> , la cual consiste en contestar la actividad de crucigrama que contiene palabras incluidas en el comic y posteriormente abra el comic, observe el título y las imágenes y comente en Padlet de lo que considera se hablará ahí.	<u>CONSIGNA 1</u> Realiza actividades de manera individual: crucigrama y comentarios en Padlet.	Individual	Predecir	Actividad de crucigrama y comentarios en Jamboard.	Plataforma Moodle. Plataforma Crossword labs y Padlet.	<u>Diagnóstica.</u> Se evalúa las inferencias de los alumnos con respecto al tema a tratar.	Lista de cotejo.	20 puntos
DESARROLLO									
30 min	Da indicaciones para la lectura del texto, el cual se encuentra en formato de Cómic.	<u>CONSIGNA 2</u> Da lectura al texto.	Individual			Plataforma Moodle.			

30 min	Brinda las instrucciones para la elaboración de preguntas sobre frases, vocabulario desconocido o ideas del texto leído.	<u>CONSIGNA 3</u> Participa aportando sus interrogantes en el foro virtual.	Individual	Cuestionar	Foro virtual	Plataforma Moodle.			
30 min	Da indicaciones para la interacción en el foro de discusión virtual para clarificar cuestionamientos de sus compañeros.	<u>CONSIGNA 4</u> Comenta las participaciones de al menos dos compañeros de su equipo.	Individual	Clarificar	Foro virtual	Plataforma Moodle.	Formativa. Se evalúa participación e interacciones en el foro virtual.	Lista de cotejo.	20 puntos
2 hrs	Da las instrucciones para elaborar un mapa conceptual sobre las ideas principales presentadas en el cómic.	<u>CONSIGNA 5</u> Participa en la elaboración del mapa conceptual.	En equipo	Clarificar	Mapa conceptual	Plataforma para el trabajo colaborativo como Canva, Genially, Cmaptool.	Formativa. Evaluación del mapa conceptual.	Lista de cotejo.	20 puntos
CIERRE									

3 hrs	Da indicaciones para elaborar infografía que contenga el <i>resumen</i> del cómic y se muestren las ideas principales y secundarias del texto.	CONSIGNA 6 Elabora infografía con ideas principales y secundarias del texto.	En equipo	Resumir	Infografía	Plataforma para el trabajo colaborativo como Canva o Genially.	Sumativa. Evaluación del resumen del texto plasmado en la infografía.	Lista de cotejo.	20 puntos
30 min	Da indicaciones para la evaluación final individual sobre el texto.	CONSIGNA 7 Realiza evaluación final.	Individual		Cuestionario con preguntas cerradas.	Plataforma Google forms	Sumativa. Evaluación de la comprensión individual del texto.	Cuestionario.	20 puntos
Notas									
1. El tiempo total para llevar a cabo la secuencia es de 7.5 horas, las cuales se sugieren ser distribuidas en los 7 días de la semana.									

SEMANA 4	
MENTAL HEALTH AROUND THE WORLD	
Tema	World Mental Health Day
Tiempo asignado	7.5 horas
Objetivo específico de la secuencia	Predecir el contenido del texto expositivo mediante la realización de actividades digitales lúdicas. Cuestionar ideas, vocabulario, expresiones y frases desconocidas o poco comprensibles contenidas en el texto expositivo a través de la participación colaborativa en un foro virtual.

	<p>Clarificar ideas, vocabulario, expresiones y frases desconocidas o poco comprensibles contenidas en el texto expositivo a través del trabajo colaborativo por medio de recursos digitales.</p> <p>Escribir el resumen del contenido del texto expositivo mediante la identificación de las ideas principales del mismo a través de la realización de actividades digitales.</p>
Conocimientos	<p>Fortalece la comprensión literal e inferencial de un texto expositivo.</p> <p>Adquiere nuevo vocabulario relacionado con el día mundial de la salud mental.</p>
Habilidades	<p>Comprende las ideas principales de un texto expositivo que habla sobre la salud mental.</p>
Actitudes y Valores	<p>Colabora de manera respetuosa con sus compañeros de equipo.</p> <p>Comparte conocimientos con otros.</p> <p>Cumple de manera responsable con las actividades asignadas.</p>

METODOLOGÍA								
Tiempo asignado	Estrategias didácticas		Tipo de trabajo	Objetivo específico que cumple	Productos	Materiales y recursos didácticos	Evaluación	
7.5 horas	Enseñanza	Aprendizaje					Estrategias	Instrumento Ponderación
APERTURA								

30 min	Da instrucciones sobre la actividad de <i>predicción</i> , la cual consiste primeramente en responder el juego de unir conceptos y posteriormente en que de manera individual ver el título y observar las imágenes de la presentación y posteriormente formular preguntas que puedan sugerle con respecto a la información que considera se incluirá en la misma, las cuales compartirá en Padlet.	CONSIGNA 1 Realiza actividad de manera individual las preguntas.	Individual	Predecir	Actividad de formulación de preguntas en Padlet.	Plataforma Moodle. Plataforma Padlet.	Diagnóstica. Se evalúa las inferencias de los alumnos con respecto al tema a tratar.	Lista de cotejo.	20 puntos
DESARROLLO									
30 min	Da indicaciones para la lectura del texto interactivo.	CONSIGNA 2 Da lectura al texto.	Individual						

30 min	Brinda las instrucciones para la elaboración de preguntas sobre frases, vocabulario desconocido o ideas del texto leído.	<u>CONSIGNA 3</u> Participa aportando sus interrogantes en el foro virtual.	Individual	Cuestionar	Foro virtual	Plataforma Moodle.			
30 min	Da indicaciones para la interacción en el foro de discusión virtual para clarificar cuestionamientos de sus compañeros.	<u>CONSIGNA 4</u> Comenta las participaciones de al menos dos compañeros de su equipo.	Individual	Clarificar	Foro virtual	Plataforma Moodle.	Formativa. Se evalúa participación e interacciones en el foro virtual.	Lista de cotejo.	20 puntos
2 hrs	Da las instrucciones para elaborar un mapa mental en equipos que contenga la información principal del texto.	<u>CONSIGNA 5</u> Participa en la elaboración del mapa mental colaborativo.	En equipo	Clarificar	Mapa mental	Plataforma Canva o Genially.	Formativa. Evaluación del mapa mental.	Lista de cotejo.	20 puntos
CIERRE									

3 hrs	Da indicaciones para elaborar un folleto informativo digital que contenga un resumen con las principales ideas del texto.	CONSIGNA 6 Elabora folleto informativo digital.	En equipo	Resumir	Folleto informativo	Plataforma Canva o Genially.	Sumativa. Evaluación del resumen del texto plasmado en el folleto.	Lista de cotejo.	20 puntos
30 min	Da indicaciones para la evaluación final individual sobre el texto.	CONSIGNA 7 Realiza evaluación final.	Individual		Cuestionario con preguntas cerradas.	Plataforma Quizizz	Sumativa. Evaluación de la comprensión individual del texto.	Cuestionario.	20 puntos
Notas									
1. El tiempo total para llevar a cabo la secuencia es de 7.5 horas.									

Los recursos y actividades se pueden revisar en el siguiente enlace:
<https://uaqedvirtual.uaq.mx/campusvirtual/virtualuaq/login/index.php>

Con el usuario: comprension_lectora

Contraseña: recursos2023

Favor de dirigirse al apartado “Escuela de Bachilleres”, posteriormente a la pestaña “Pedro Escobedo” y por último ingresar en el curso “Reading Comprehension Group 1”.

ANEXO 5 Secuencia didáctica talleres de escritura de un resumen en inglés

SECUENCIA DIDÁCTICA

Resumen de un texto expositivo

Modelización

Propósito comunicativo (USO)

- Quien elabora un resumen trata de extraer las ideas principales de un texto y reescribirlas con palabras propias y con un estilo objetivo de manera coherente, cohesionada y apropiada.

Macroestructura textual (SENTIDO)

- **Introducción:** Datos de identificación tales como nombre del texto, autor y contenido principal de manera general.
- **Desarrollo:** Ideas principales de cada parte del texto.
- **Cierre:** Conclusión de las ideas principales.

Aspectos lingüísticos (FORMA)

- Lenguaje formal.
- Redactado en tercera persona.
- Uso del presente simple.
- Uso de conectores secuenciales y otros nexos.
- Longitud recomendada: ¼ del texto original.

Parámetros

- + **Participantes:** Estudiantes de bachillerato
- + **Nivel:** Tercer semestre
- + **Materia:** Inglés III
- + **Nivel en inglés:** A2
- + **Contexto escolar:** Público, urbano.
- + **Duración:** 10 sesiones de 45 minutos cada una.
- + **Tipos de textos:** Expositivos
- + **Temática:** La salud mental en la adolescencia
- + **Dispositivo:** Secuencia didáctica.

Objetivo general de la secuencia

Que el alumno escriba un resumen de manera coherente, cohesionada y apropiada.

Objetivos específicos

Que el alumno:

1. Conozca la estructura y función de un resumen.
2. Aprenda el proceso para elaborar un resumen.
3. Elabore un resumen de manera coherente, cohesionada y apropiada.

Consideraciones previas para el docente

La secuencia didáctica que a continuación se presenta corresponde al desarrollo de tres talleres que tienen por objetivo introducir a los alumnos al tema de la elaboración de un resumen de textos expositivos, ya que es una de las microhabilidades que forma parte del *método de enseñanza recíproca*, el cual es propuesto para el fortalecimiento de la comprensión lectora de textos en inglés.

Cada uno de los tres talleres está dividido en sesiones que se trabajarán durante los 45 minutos de clase de manera presencial.

Para el desarrollo de la secuencia, se seleccionaron cuatro textos que tienen que ver con el tema de la **salud mental en la adolescencia** (tema previamente seleccionado por los alumnos), en el primero de ellos se abordará el tema de la salud mental en general (About mental health), en el segundo se conocerán aspectos que pueden perjudicar la salud mental, en específico el *estrés* (The effects of the stress) en el tercero se mencionarán consejos para tener una salud mental sana (The secrets of a happy brain) y en el último se conocerá lo que se hace alrededor del mundo con respecto a la salud mental (The world mental health day).

A continuación, se describen cada uno de los talleres propuestos.

Talleres de escritura

Taller 1

¿Qué sabemos del resumen?

Sesión 1: Evaluación diagnóstica (pretest)

Objetivo: Identificar los conocimientos que tienen los estudiantes sobre la elaboración de un resumen.

Actividades:

1. Los alumnos dan lectura al texto titulado “the first two stages of adolescence” (Ver texto al final).

2. Se indica que la consigna es redactar un resumen del texto leído, el cual debe tener una extensión de 100 a 150 palabras.

Instrumento de evaluación:

- Rúbrica

CATEGORY	Deficient 1	Need to improve 2	Acceptable 3	Excellent 4
Paragraph Focus	The summary does not focus on the main ideas.	The summary discusses a few main ideas but mostly focuses on unimportant details.	The summary discusses some main ideas.	The summary focuses on the main ideas from the text and gives a few supporting details.
Writing (sentence creation)	Many sentences are copied from the original text.	Just some sentences are original, clear, accurate, and complete.	Most sentences are original, clear, accurate, and complete.	All sentences are original, clear, accurate, and complete.
Order of events	Events included in the summary are not in a logical order as they are presented in the text and there aren't the three main parts of the text: introduction, body, and conclusion.	Some information is out of order in the summary. It's difficult to identify the introduction, body, and conclusion.	A little information is out of order in the summary. The introduction, body, and conclusion can be identified.	The information is all in sequential order, the introduction, main body, and conclusion are clearly presented.
Sentence structure and spelling	There are several spelling and grammar mistakes.	There are some spelling or grammatical mistakes, or some sentences do not make sense.	There are a few spelling or grammatical mistakes, or a few sentences do not make sense.	The summary has very few or no spelling/sentence/grammar mistakes.
Paper Requirements	The paper is not 150 words and does not include the proper heading.	The paper is 150 words but does not include the proper heading.	The paper is not 150 words but includes the proper heading.	The paper includes the proper heading, and 150 words requirement.

Sesión 2: Lluvia de ideas y revisión de ejemplos de los resúmenes elaborados.

Objetivo: Identificar los conocimientos que tienen los estudiantes sobre la elaboración de un resumen.

Actividades:

1. Los alumnos expresan las ideas de lo que es un resumen, su función, la extensión máxima y los pasos que a su parecer o conocimientos previos deben seguirse para elaborar un resumen.
2. Revisan ejemplos de tres resúmenes elaborados por sus compañeros y con base en lo mencionado en la lluvia de ideas se evalúan dichos resúmenes.

Instrumento de evaluación:

- Lista de cotejo sobre lluvia de ideas

Element	Description	Yes	Partially	No
Definition of the summary	The students give information related to what a summary is.			
Summary structure	The students mention some of the main elements in a summary.			
Length	The students have an idea about the length of a summary.			
Function	The students know the reason why to write a summary.			

Taller 2

Conceptualizando el resumen

Sesión 3: Definición y función del resumen

Objetivo: Partir de los conocimientos previos de los alumnos para conceptualizar el resumen y su función.

Actividades:

1. Se proporcionan 3 preguntas guía para discutir en equipo, las cuales están enfocadas en conocer la información previa que tienen los alumnos sobre el resumen.
 - What is a summary?
 - Why do we write summaries?
 - What should/shouldn't we include in a summary?
2. Se pide a los alumnos que trabajen con sus compañeros de fila discutiendo una pregunta de las cuatro anteriores que les será asignada.

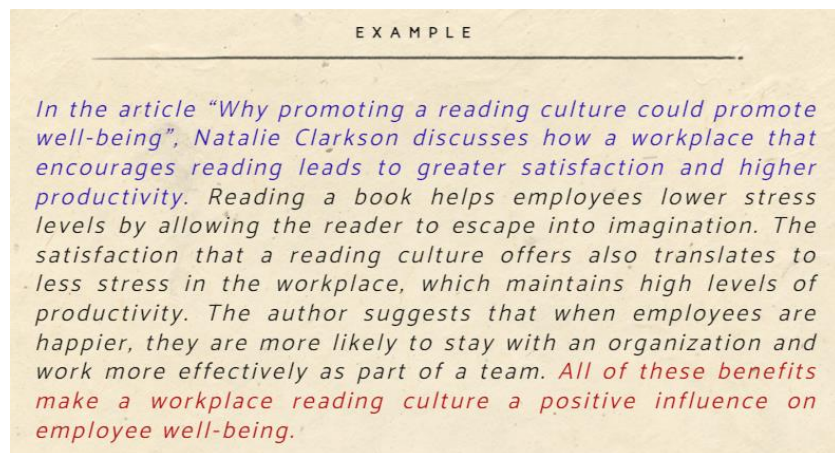
3. Se pide que pongan sus comentarios en el pizarrón o pizarra electrónica (sugerencia Padlet).
4. Se realiza la discusión en plenaria y se va realizando un apunte grupal con apoyo del docente para reforzar o modificar las ideas presentadas.

Sesión 4: Elementos del resumen

Objetivo: Que los alumnos aprendan la estructura y características del resumen.

Actividades:

1. Para comenzar con el tema el docente pregunta a los alumnos cuáles son los elementos básicos que a su parecer debe contener un resumen.
2. Con base en la lluvia de ideas por parte de los alumnos, se realizan algunas notas en el pizarrón.
3. Se les presenta un ejemplo de un resumen en inglés y se les pide que pongan atención en los elementos que lo conforman, la forma de redacción y estructura y anoten en su cuaderno lo observado.



4. Se realiza una discusión grupal sobre los elementos identificados y en el pizarrón se hacen anotaciones sobre las características principales del resumen.

Sesión 5: Pasos sugeridos para elaborar un resumen.

Objetivo: Que los alumnos conozcan los pasos para redactar un resumen de textos de divulgación científica.

Actividades:

1. Se proyecta el video "How to write a summary" y se pide a los alumnos que observen detalladamente y anoten lo que se comenta con respecto a los pasos

- y recomendaciones para escribir un resumen. El video puede consultarse en la siguiente liga: <https://www.youtube.com/watch?v=AEwmts9MqGs>
2. Con base en lo revisado en el video, por equipos se solicita que elaboren un esquema sobre los pasos sugeridos y posteriormente 2 equipos lo presentan a toda la clase.
 3. Entre todos los alumnos y con guía del docente se aportan algunos aspectos que los dos equipos que exponen no hayan considerado para tener finalmente una misma idea sobre los pasos sugeridos.

Taller 3

Practiquemos la elaboración de un resumen

Sesión 6: Lectura e identificación de ideas principales

Objetivo: Que lean e identifiquen las ideas principales de un texto de divulgación científica.

Actividades:

1. Los alumnos dan lectura nuevamente al texto “the first two stages of adolescence”.
2. Identifican y subrayan información relevante del texto con respecto a lo siguiente:
 - a. Periodo de edad en cada etapa
 - b. Cambios principales
 - c. Diferencias entre hombres y mujeres.
3. Investigan vocabulario nuevo.

Sesión 7: Esquematización de ideas principales

Objetivo: Que los alumnos esquematicen las ideas principales contenidas en un texto de divulgación científica, ordenándolas conforme estas aparecen en el texto.

Actividades:

1. Los alumnos elaboran un organizador gráfico para esquematizar las ideas principales y la secuencia de las mismas presentadas en el texto.

Sesión 8: Escritura del borrador del resumen

Objetivo: Que los alumnos practiquen la redacción de un resumen de un texto de divulgación científica.

Actividades:

1. El alumno redacta, con sus propias palabras, las ideas principales identificadas y en el orden que plasmó en su esquema.
2. Escribe un borrador de su resumen tomando en cuenta las ideas seleccionadas previamente.

Sesión 9: Evaluación del borrador

Objetivo: Que los alumnos evalúen sus borradores y hagan comentarios sobre los aspectos que consideren pertinentes con respecto a la rúbrica de evaluación.

Actividades:

1. El alumno intercambia su borrador de resumen con un compañero y con base en la rúbrica se realiza una coevaluación.
2. Se pide al alumno que observe la retroalimentación y consulte a sus compañeros dudas sobre la misma.

Instrumento de evaluación:

- Rúbrica (mismo formato empleado en el pretest).

Sesión 10: Escritura final del resumen (post test)

Objetivo: Que los alumnos redacten la versión final de su resumen.

Actividades:

1. De acuerdo con la retroalimentación recibida por su compañero, el alumno reescribe el resumen en una versión final.

Instrumento de evaluación:

- Rúbrica (mismo formato empleado en el pretest).

Texto por emplear en las sesiones 1 y 6**The first two stages of adolescence**

Adolescence is the period of transition between childhood and adulthood. It includes some big changes—to the body, and to the way a young person relates to the world.

The many physical, sexual, cognitive, social, and emotional changes that happen during this time can bring anticipation and anxiety for both children and their families.

Early Adolescence (Ages 10 to 13)

During this stage, children often start to grow more quickly. They also begin notice other body changes, including hair growth under the arms and near the genitals, breast development in females and enlargement of the testicles in males.

These body changes can inspire curiosity and anxiety in some—especially if they do not know what to expect or what is normal.

Early adolescents have concrete, black-and-white thinking. Things are either right or wrong, great or terrible, without much room in between. It is normal at this stage for young people to center their thinking on themselves (called "egocentrism").

Pre-teens feel an increased need for privacy. They may start to explore ways of being independent from their family. In this process, they may push boundaries and may react strongly if parents or guardians reinforce limits.

Middle Adolescence (Ages 14 to 17)

Physical changes from puberty continue during middle adolescence. Most males will have started their growth spurt, and puberty-related changes continue. Some develop acne. Physical changes may be nearly complete for females, and most girls now have regular periods.

At this age, many teens become interested in romantic and sexual relationships. They may question and explore their sexual identity. Another typical way of exploring sex and sexuality for teens of all genders is self-stimulation, also called masturbation.

Many middle adolescents have more arguments with their parents as they struggle for more independence. They may spend less time with family and more time with friends. They are very concerned about their appearance, and peer pressure may peak at this age.

The brain continues to change and mature in this stage, but there are still many differences in how a normal middle adolescent thinks compared to an adult. Much of this is because the frontal lobes are the last areas of the brain to mature—development is not complete until a person is well into their 20s! Middle adolescents are more able to think abstractly and consider "the big picture," but they still may lack the ability to apply it at the moment. For example, in certain situations, kids in middle adolescence may find themselves thinking things like:

"I'm doing well enough in math, and I really want to see this movie... one night of skipping studying won't matter."

"Marijuana is legal now, so it can't be that bad."

While they may be able to walk through the logic of avoiding risks outside of these situations, strong emotions often continue to drive their decisions when impulses come into play.

Reference

Allen, B. & Waterman, H. (2019, 28 de marzo). Stages of adolescence. Healthy children organization. <https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/teen/Pages/Stages-of-Adolescence.aspx>

ANEXO 6 Encuesta sobre temas a leer en la clase de inglés

La presente encuesta fue realizada a un total de 49 alumnos a través de la plataforma de *Survey Kiwi* y consta de una pregunta del tipo ranking y una pregunta abierta.

¡Hola! Las siguientes preguntas tienen la finalidad de conocer la opinión de estudiantes de tu edad sobre la temática que les gustaría abordar en su clase de inglés en una actividad para fortalecer la comprensión lectora en este idioma. Por favor contesta honestamente.

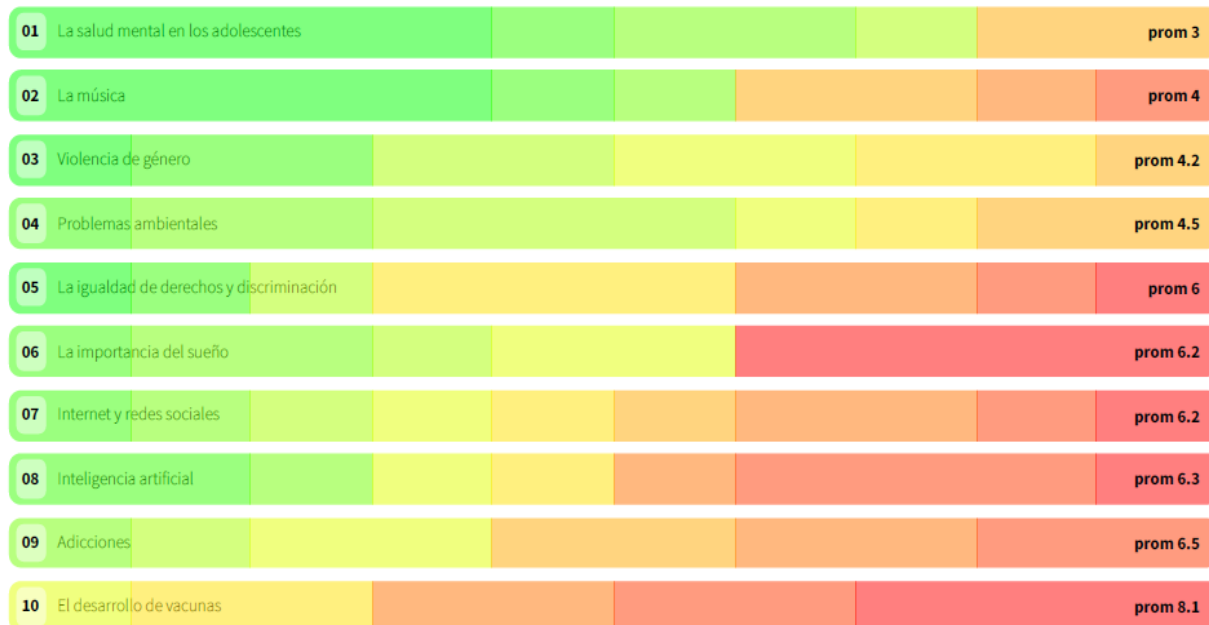
¿Cuál de los siguientes temas te resulta más interesante para ser abordado en una clase de inglés para fortalecer la comprensión lectora? Por favor arrastra los recuadros con el mouse para enumerar los temas del 1 al 10 de acuerdo con tu interés, siendo 1 el tema que representa el mayor interés y 10 el menor.

1. Problemas ambientales
2. Violencia de género
3. Salud mental en los adolescentes
4. Desarrollo de las vacunas
5. La música
6. Internet y redes sociales
7. Adicciones
8. Igualdad de derechos y discriminación
9. Inteligencia artificial
10. La importancia del sueño

Si hay algún tema de tu interés que no fue incluido en la lista anterior, por favor menciónalo aquí.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados de la encuesta en donde se observa que el tema que obtuvo la mayor preferencia fue el de la salud mental.



ANEXO 7 Pretest y post test

Reading comprehension test

Instructions: This test is formed by 5 parts. Read the instructions for each part of the test carefully. Answer all the questions.

PART I (Questions 1-6)

1. Choose the correct answer.



- ☐ The bicycle that's for sale was built for a child.
- ☐ Some parts of the bicycle must be changed.
- ☐ Debbie is selling the bike because she's too big for it now.

2. Choose the correct answer



- ☐ Tim thinks Ben should look on the concert website.
- ☐ Tim hopes that Ben will be able to come with him.
- ☐ Tim wants to know if Ben can pay him back today.

Choose the correct answer



- ☐ You get into the park by going this way.
- ☐ It is more expensive to go here alone.
- ☐ You will have fun if you come with friends.

Choose the correct answer



- ☐ Emma knows that Lynne can't be at the party when it starts.
- ☐ Emma wants to go to the party a bit later than Lynne.
- ☐ Emma wants to go out with Lynne but not to the party.

Choose the correct answer



- ☐ The ice cream shop is open for only 2 hours.
- ☐ Two ice creams will cost the same as one.
- ☐ You can get free ice creams all afternoon.

Why did Sophie write this message? Choose the correct answer.



- ☐ to check if Anna has completed her homework.
- ☐ to let Anna know what they did in class today.
- ☐ to ask Anna to contact her about the homework.

PART II (Questions 7-13)

Read the text and then choose the correct answer.

Young blog writers

Tasha



Last year I wrote for my college magazine, which I found really difficult, but I don't think it's hard to write a good blog. Mine is about things from daily life that make me laugh. My older brother also has a blog, but we're writing about different subjects. We don't discuss what we're planning, but we read each other's blogs sometimes. I like giving advice to people who write in asking for it – it's good to know I've helped.

Danni



I started writing my popular film blog because I love movies. I like it when readers send me articles by email about a film they've seen, and I put these on my blog for everyone to read. I'm still at college, so I'm careful about spending too long on my blog, which is difficult as writing well takes time. I don't think I'll write it for much longer. I'm busy, and it's time to do something new.

Chrissie



I began writing on a school magazine. I stopped after a few years, but I missed it, so I started my own – I'm still writing it now! The blog's new for me, and I write about daily life. I get ideas from friends or my sister when I can't decide what to write about – we always think of something interesting, sad, or serious. At first, almost nobody visited my site, but now more do, I've had some lovely comments.

	Tasha	Danni	Chrissie
7. Who writes both a magazine and a blog?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Who says that studying and writing a blog at the same time can be hard?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Who answers questions from other people who read her blog?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Who plans to stop writing her blog soon?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Who didn't have many people reading	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

her blog in the
beginning?

12. Who asks a
member off her family to
help her write her blog?

☐ ☐ ☐

13. Who says writing a
blog is easier than some
other types of writing?

☐ ☐ ☐

PART III (Questions 14-18)

For each question, choose the correct answer.

A family of dancers

The women in the Watson family are all crazy about ballet. These days, Alice Watson gives ballet lessons, but for many years, she was a dancer with the National Ballet Company. Her mother, Hannah, also had a full-time job there, making costumes for the dancers.

Alice's daughter Demi started learning ballet as soon as she could walk. 'I never taught her,' says Alice, 'because she never let me.' Now aged sixteen, Demi is a member of the ballet company where her mother was the star dancer for many years.

Alice's husband, Jack, is an electrician. They met while he was working at a theatre where she was dancing and got married soon after. 'When Demi started dancing, the house was too small for her and Alice to practise in, so I made the garage into a dance studio. Now the living room is nice and quiet when I'm watching television!' he says.

Last month, Demi was invited to dance in the ballet *Swan Lake*. Of course, Alice and Hannah were in the audience and even Jack was there, which made it very special for Demi. Jack says, 'I'm not that interested in ballet myself but it's fantastic seeing Demi taking her first steps with Alice's old company!' Demi was wearing a dress that Hannah made for Alice many years before.

'It was very exciting for all of us,' says Hannah. 'Demi's way of dancing is very like Alice's. I know I'm her grandmother, but I think she has a great future!'



14. What is Alice Watson's job now?

- ☐ dancer
- ☐ teacher
- ☐ dress-maker

15. Demi had her first ballet lessons.

- ☐ At a very young age.
- ☐ At the National Ballet Company.
- ☐ from her mother.

16. Jack helped his wife and daughter by

- ☐ moving to a larger house.
- ☐ letting them use the living room for dancing.
- ☐ making a place for them to practise in.

17. What was the best thing about the Swan Lake show for Demi?

- ☐ It was her first show with the company.
- ☐ All her family were there.
- ☐ She was wearing a new dress.

18. Hannah says that Demi

- ☐ will be a star one day.
- ☐ is her favourite granddaughter.
- ☐ dances better than Alice did.

PART IV (Questions 19-24)

Choose the correct words to complete the text.

William Perkin

William Perkin was born in London in 1838. As a child he had many hobbies, including model making and photography. But it was the **(19)** of chemistry that really interested him. At the age of 15, he went to college to study it.

While he was there, he was **(20)** to make a medicine from coal. This didn't go well, but when he was working on the problem, he found a cheap **(21)** to make the colour purple. At that **(22)** it was very expensive to make clothes in different colours. William knew he could make a business out of his new colour. Helped by his father and brother, William **(23)** his own factory to make the colour. It sold well, and soon purple clothes **(24)** very popular in England and the rest of the world.

19.

- ☐ class
- ☐ subject
- ☐ course

20.

- ☐ thinking
- ☐ trying
- ☐ deciding

21.

- ☐ way
- ☐ path
- ☐ plan

22.

- ☐ day
- ☐ time
- ☐ hour

23.

- ☐ brought
- ☐ turned
- ☐ opened

24.

- ☐ began
- ☐ arrived
- ☐ became

PART V (Questions 25-30)

For each question, write the correct answer. Write one word for each number.

Example: (0) you

From: Maria

To: John

I hope **(0)** are well. I'm having a great holiday here in Thailand. Our hotel is very nice and there are a lot of good restaurants near it.

Yesterday morning, we went to **(25)** lovely beach. We had to leave before lunch because it was very hot. We went to a party **(26)** the evening in the centre **(27)** the town. Everyone had a good time and we got back at midnight.

Tomorrow, we want to **(28)** on a boat trip or **(29)** tennis.

I'll show you my photos **(30)** I get back.

See you soon,

Maria

25. _____

26. _____

27. _____

28. _____

29. _____

30. _____

ANEXO 8 Instrumentos de evaluación

CHECKLIST ACTIVITY: FORUM					
Criteria		Description	Yes	Most of the elements are met	No
Interactions in the forum	Participation	The student expresses her/his doubts in the forum. (2 points)			
	Discussion	The student participates in clarifying her/his teammates' doubts. (2 points)			
	Quality in the interactions	The student contributes with relevant elements in her/his comments.			
	Number of interactions	The student comments on at least two of her/his teammates' doubts. (2 points)			
	Grammar	The student uses grammar correctly in her/his comments. (2 points)			

CHECKLIST

Graphic organizers

Element	Description	Value			
		Excellent (4)	Good (3)	Need to improve (2)	Deficient (1)
Identification Data	The students include their identification data such as names, group, and date.				
Content	The students present the main and secondary ideas of the text.				
Grammar	The sentences are clearly expressed. The students use grammar correctly to formulate sentences and expressions.				
Use of English	Students use English in all expressions or phrases.				
Creativity	Students show creativity in their work.				
Timeliness	The project deadline was met.				

Rubric

Glossary

	Excellent 4	Acceptable 3	Minimal 2	Deficient 1
Content	Demonstrates full knowledge of vocabulary. Covers definitions in-depth and provides examples.	Demonstrate a good understanding of vocabulary. Covers definitions well and provides a few examples.	Missing some words. Does not completely define terms.	Exhibits a lack of understanding of the words.
Grammar	Few or no punctuation, spelling or grammatical errors.	Few (3-5) spelling and/or grammatical errors.	Several (6-12) spelling and/or grammatical errors.	Numerous spelling and/or grammatical errors.
Organization	Information is well organized and logically ordered. The information is arranged in the appropriate order.	Information is generally well organized. The content is presented clearly.	Quality of information is adequate but may be presented improperly.	Poorly organized, little or no structure.
Graphics	Graphics are appropriate for the content of the glossary and represent the meaning of each word.	The graphics are well presented. Most are appropriate to represent the words.	Minimal graphics Some graphics may be inappropriate for the words.	Little or few graphics. Graphics are inappropriate for the words.

Rubric

Summary

CATEGORY	Deficient 1	Minimal 2	Acceptable 3	Excellent 4
Paper Requirements	The paper is not 150 words and does not include the proper heading.	The paper is missing one of the following: it is not 150 words or does not include the proper heading.	The paper includes the proper heading and exceeds a little the length required.	The paper includes the proper heading and no more than 150 words requirement.
Paragraph Focus	The summary does not focus on the main ideas.	The summary discusses a few main ideas but mostly focuses on unimportant details.	The summary discusses some main ideas, and it just includes very few unimportant details.	The summary focuses on the main ideas from the text and gives supporting details.
Sentence precision	Many sentences are incomplete, or the meaning is confusing or unclear.	Some sentences are clear, accurate, and complete.	Most sentences are clear, accurate, and complete.	All sentences are clear, accurate, and complete.
Order of Events	Events included in the summary are not in a logical order or as they are presented in the text.	Some information is out of order in the summary.	A little information is out of order in the summary.	The information is all in sequential order.
Sentence Structure and Spelling	Corrections were not applied to spelling and sentence structure.	There are some spelling or grammatical mistakes, and some sentences do not make sense.	There are a few spelling or grammatical mistakes, or just a few sentences do not make sense.	The summary has very few or no spelling/sentence/grammar mistakes.

ANEXO 9 Consentimiento informado

Pedro Escobedo, Qro., a ____ de _____ del _____.

APRECIABLE PADRE/MADRE DE FAMILIA

P r e s e n t e

Por medio de la presente me permito solicitar su consentimiento y autorización para la participación de su **hija o hijo** en un proyecto de investigación a cargo de su servidora, la Maestra Indira Perusquía de Carlos. El trabajo está avalado institucionalmente y es reconocido como parte de un proyecto de tesis doctoral.

Dicha investigación cuenta con las siguientes características:

Objetivo: Implementar una estrategia didáctica a través de un sistema multimodal en estudiantes de bachillerato y evaluar cuál es la pertinencia de esta estrategia para fortalecer la comprensión lectora en el idioma inglés.

Procedimiento: La participación de su hijo(a) consistiría, previa autorización y consentimiento informado de su parte y de la o del adolescente, en contestar dos cuestionarios en inglés, llevar a cabo prácticas de lectura en dicho idioma y, posteriormente, una serie de preguntas referentes al manejo del material didáctico en clase, todo ello dentro de su horario escolar y en las instalaciones del plantel. Cabe señalar que la información recabada será tratada de manera confidencial, lo cual no representa riesgo alguno para la integridad de su hijo/a.

De tener a bien autorizar la participación de su hija o hijo, le pido por favor complete la hoja adjunta.

Agradezco su atención,

Atentamente,

M. en C. Indira Perusquía de Carlos

Responsable de la Investigación y estudiante del Doctorado en Educación Multimodal en la Universidad Autónoma de Querétaro.

Correo electrónico: indira.perusquia@uaq.mx

Se adjunta: Formato de consentimiento informado.

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de este documento, en carácter de padre, madre o tutor legal de _____ manifiesto que fui informado(a) sobre la participación de mi hijo(a) en el proyecto de investigación doctoral a cargo de la Mtra. Indira Perusquía de Carlos dentro de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro Platel Pedro Escobedo, por lo que externo mi consentimiento a que ésta se realice dentro de los términos planteados.

Cabe hacer la aclaración que la participación de mi hijo(a) en este estudio es completamente voluntaria. Asimismo, manifiesto estar consciente de que la información suministrada por parte de mi hijo(a) será confidencial y que los resultados podrán ser publicados o presentados en coloquios o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación.

Declaro mediante la presente que fui informado(a) y comprendo que tanto mi hijo(a) como yo tenemos derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que tengamos derivado de la investigación, antes, durante y después de su ejecución.

En constancia de lo anterior, firmo el presente documento en _____ el día _____ del mes _____ del _____.

Atentamente,

Firma o nombre del alumno (a): _____

Firma del padre/madre/tutor: _____

Nombre del padre/madre/tutor: _____

Teléfono de contacto del padre/madre/tutor: _____

ANEXO 10 Carta de autorización para realizar la investigación



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
ESCUELA DE BACHILLERES

Querétaro, Qro., a 06 de junio de 2022

DRA. TERESA ORDAZ GUZMÁN
COORDINADORA DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN MULTIMODAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

PRESENTE

Por este medio se hace constar que se autoriza la realización de la intervención que planea realizar la **MTRA. INDIRA PERUSQUÍA DE CARLOS** como parte del proyecto **DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE TRABAJOS COLABORATIVOS A TRAVÉS DE UN SISTEMA MULTIMODAL PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO**, cuyo propósito es evaluar la pertinencia de esta estrategia para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes en el idioma inglés y que se realiza en el Doctorado en Educación Multimodal.


Por tal motivo, la responsable podrá contar con la participación de los alumnos, quienes se involucrarán en las diversas actividades planeadas para el diseño de esta intervención, su aplicación en los grupos 3-1 y 3-2 de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro Plantel Pedro Escobedo y evaluación durante el tiempo que dure la misma.

Como resultado de esta intervención, la responsable se compromete a presentar los resultados en un informe y entregar los siguientes productos:

- 1 carpeta electrónica con los resultados.
- Secuencias didácticas que se siguieron para la implementación de los trabajos colaborativos.

Sin otro particular y en espera de que esta intervención fortalezca las relaciones de colaboración interinstitucional le saludo cordialmente.

ATENTAMENTE
"EDUCO EN LA VERDAD Y EN EL HONOR"


M. EN C. RITA OCHOA CRUZ
SECRETARIA ACADÉMICA
4421921200 ext. 5007 o 5008:
sec.academicaprepas@uaq.mx



SOMOSUAQ
SERVIR CONSTRUIR TRANSFORMAR

Edificio Dr. Octavio S. Mondragón
16 de Septiembre 63 Ote, Santiago de Querétaro, Qro. C.P. 76000
Tel. (442) 192-12-00 Ext. 5000 / Correo: direccion.bachilleres@uaq.mx