



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTE
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA

USO DEL HIPERVÍNCULO LÉXICO EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN INGLÉS COMO L2

Elizabeth Mackarena Díaz Vega

Tesis presentada a la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción para optar al grado académico de magíster en Lingüística Aplicada

Profesor Guía: Dr. Cristian Sanhueza Campos

Junio, 2019
Concepción, Chile

©2019, Elizabeth Mackarena Díaz Vega

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



AGRADECIMIENTOS

En primer lugar me gustaría agradecer a mi familia. Vivir en una nueva ciudad, estudiando un postgrado en la tercera mejor universidad del país, fue todo un desafío. Quisiera hacer una mención especial a mi mamá, y a mi hermana Elsa, esta tesis no hubiese sido posible sin su apoyo.

En segundo lugar, quisiera agradecer a mi profesor guía, el doctor Cristian Sanhueza, el cual me acogió a medio camino y me ayudó a poder llegar a puerto con este estudio. Agradezco que haya sido tan ordenado, puntual y prolijo en sus revisiones. El presente trabajo es el resultado de su guía. Estoy segura de que nadie lo hubiese hecho tan perfecto como usted.

En tercer lugar, quisiera agradecer al director del programa, doctor Daniel Pereira. Sin usted, no habría podido terminar mi tesis. Su gran apoyo y honestidad en todos los procesos que se llevaron a cabo en el programa, han hecho posible esta entrega. Asimismo, quisiera agradecer a la doctora Katia Sáez, del departamento de estadística de la Universidad de Concepción, quien me ayudó con el análisis de los datos. Usted tuvo muy buena disposición y fue un gran apoyo para poder realizar esta tesis.

Por último, quisiera agradecer a todos los amigos que hice en Concepción que me ayudaron de diversas maneras con este gran proyecto.

A todos ustedes, gracias.

Tabla de contenido

Índice de tablas	6
Índice de figuras	7
RESUMEN	9
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	10
1.1 Planteamiento del problema y justificación del estudio	13
1.3 Objetivos	16
1.4 Hipótesis	18
CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
2.1 Comprensión lectora en L2	19
2.1.1 Modelo de construcción-integración	21
2.1.2 Lectura de textos expositivos	22
2.1.3 Lecturabilidad	23
2.2 Competencia Léxica.....	29
2.2.1 Léxico receptivo	30
2.2.2 El rol del vocabulario receptivo en la comprensión lectora	30
2.2.3 El uso de la glosa hipermedial	31
2.2.4 ¿Qué significa conocer una palabra de manera receptiva?	33
2.2.5 Listas de familias de palabras y su evaluación	36
2.3 Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (CALL).....	38
2.3.1 Modelo metodológico de CALL	40
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	47
3.1 Diseño de la investigación	47
3.2 Población y muestra.....	47
3.2.1 Participantes del estudio	48
3.3. Variables	49
3.3.2 Control de variables	52
3.4 Validez interna de la investigación	52
3.5 Instrumentos de recolección de datos.....	53
3.5.1 Prueba de comprensión lectora	53

3.5.2 Ficha de datos personales.....	55
3.5.3. Prueba de vocabulario receptivo	55
3.5.4 Encuesta de percepción de usuario.....	56
3.6 Módulo de lectura.....	56
3.6.1 Plataforma virtual.....	56
3.6.2 Textos expositivos	57
3.6.3 Hipervínculo léxico.....	58
3.6.4 Implementación del módulo de lectura	58
3.7 Análisis de los datos	60
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	61
4.1 Presentación de los resultados	61
4.1.1 Resultados prueba de normalización.....	62
4.1.2 Resultados pre/post test comprensión lectora	63
4.1.3 Resultados pre/post test de vocabulario	65
4.1.4 Detalles de las palabras en la prueba de vocabulario receptivo	67
4.1.5 Uso del hipervínculo léxico	74
4.1.6 Análisis de correlación	82
4.2 Discusión de los resultados	84
4.2.2 Aspectos cualitativos del estudio	96
V. CONCLUSIONES	103
5.1. Limitaciones	106
5.2. Proyecciones de este estudio	107
VI. ANEXOS.....	118
6.1 Anexo 1: Prueba de normalidad / pre-test de lectura.....	118
6.2 Anexo 2: Ficha de datos personales.....	123
6.3 Anexo 3: Prueba de vocabulario receptivo	126
6.4 Anexo 4: Encuesta de percepción de usuario.....	129
6.5 Anexo 5: Plataforma virtual.....	130
6.6 Anexo 6: Visualización de un texto en la plataforma virtual	131
6.7 Anexo 7: Análisis de los textos del periodo de tratamiento.....	133

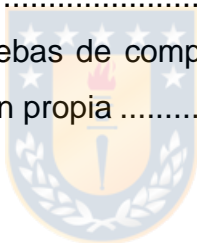
Índice de tablas

Tabla 1 Patrón de Puntajes de Facilidad de Lectura.....	25
Tabla 2 Patrón de puntajes de Interés Humano.....	26
Tabla 3 Interpretación de los resultados de la fórmula Flesch-Kincaid	27
Tabla 4 Resumen sobre lo que implica conocer una palabra.....	34
Tabla 5 Tabla para calcular los resultados de la prueba de vocabulario receptivo	38
Tabla 6 Operacionalización de la variable dependiente 1.....	51
Tabla 7 Frecuencia de uso de los hipervínculos léxicos	52
Tabla 8 Calendario de actividades	59
Tabla 9 Porcentaje de alumnos por nivel de inglés en cada grupo	62
Tabla 10 Resultados de la prueba de normalización.....	63
Tabla 11 Resultados de la prueba de comprensión lectora para el grupo de control antes y después del periodo de intervención.....	63
Tabla 12 Resultados pre-post test comprensión lectora para el grupo de tratamiento	64
Tabla 13 Niveles de CL antes y después del tratamiento	65
Tabla 14 Nivel de vocabulario receptivo del grupo de control antes y después del tratamiento	66
Tabla 15 Nivel de vocabulario receptivo del grupo de tratamiento antes y después de la intervención.....	66
Tabla 16 Palabras que no fueron consultadas con el hipervínculo léxico	76
Tabla 17. Correlaciones entre el uso del hipervínculo léxico y la comprensión lectora y uso del hipervínculo léxico y el vocabulario receptivo.....	83
Tabla 18. Correlaciones entre la comprensión lectora y el conocimiento de vocabulario receptivo.....	83
Tabla 19 Resultados de la Encuesta de Percepción, pregunta 1.....	97
Tabla 20 Resultados de la Encuesta de Percepción, pregunta 2.....	98
Tabla 21 Resultados de la Encuesta de Percepción, pregunta 3.....	99
Tabla 22 Resultados de la Encuesta de Percepción, pregunta 4.....	100
Tabla 23 Resultados de la Encuesta de Percepción, pregunta 5.....	101

Índice de figuras

Figura 1. Fórmula de Facilidad de Lectura	24
Figura 2. Fórmula de Interés Humano.....	25
Figura 3. Fórmula Flesch-Kincaid.....	26
Figura 4. Fórmula de Lecturabilidad en L2	28
Figura 5. Enfoque metodológico de CALL.....	41
Figura 6. Módulo de Desarrollo	42
Figura 7. Módulo de Implementación	44
Figura 8. Módulo de evaluación	45
Figura 9. Variables de la investigación	50
Figura 10. Comparación del nivel de vocabulario receptivo al finalizar la intervención.....	67
Figura 11: Palabras más conocidas de acuerdo al post-test de vocabulario receptivo en el grupo de tratamiento.....	68
Figura 12. Palabras más conocidas de acuerdo al post-test de vocabulario receptivo en el grupo de control.....	69
Figura 13. Palabras medidas en la prueba 108 que aparecen en los textos del módulo.....	69
Figura 14. Palabras más conocidas en la prueba 110 por el grupo de control.....	70
Figura 15. Palabras más conocidas en la prueba 110 por el grupo de tratamiento	71
Figura 16. Palabras medidas en la prueba 110 que aparecen en los textos del módulo.....	72
Figura 17. Palabras más conocidas en la prueba 115 por el grupo de control. Elaboración propia	72
Figura 18. Palabras más conocidas en la prueba 115 por el grupo de tratamiento. Elaboración propia	73
Figura 19. Palabras medidas en la prueba 115 que aparecen en los textos del módulo. Elaboración propia.....	74

Figura 20. Cantidad de acceso a los hipervínculos léxicos. Adaptado de: elaboración propia. Elaboración propia	75
Figura 21. Palabras que fueron consultadas en menor cantidad. Elaboración propia	77
Figura 22. Las 10 palabras que fueron más consultadas a través del hipervínculo léxico. Elaboración propia	77
Figura 23. Detalle la cantidad de veces que los participantes consultaron por la palabra people.....	78
Figura 24. Cantidad de consultas que tuvieron las palabras de la prueba 108. Elaboración propia	79
Figura 25. Cantidad de consultas que tuvieron las palabras de la prueba 110. Elaboración propia	80
Figura 26. Cantidad de consultas que tuvieron las palabras de la prueba 115. Elaboración propia	81
Figura 27. Resultados de las pruebas de comprensión lectora en relación al uso del hipervínculo léxico. Elaboración propia	82



RESUMEN

Este estudio cuasiexperimental con pre/post test tuvo como objetivo determinar el efecto del uso del hipervínculo léxico en la comprensión lectora de textos expositivos en inglés como L2. Para lograrlo, 47 aprendientes de inglés como L2 con un nivel básico de la lengua meta que cursan 2° año medio pertenecientes a dos liceos públicos en la región de Valparaíso participaron en el estudio: 19 corresponden al grupo de tratamiento y 28 al grupo de control. Ambos grupos participaron de un módulo de lectura por 7 semanas, donde los participantes del grupo de tratamiento consultaron palabras que dificultaran la lectura a través de un hipervínculo léxico que mostraba la traducción al español y la pronunciación de la palabra consultada. Los resultados mostraron que el grupo de tratamiento logró aumentar de manera estadísticamente significativa tanto en la prueba de comprensión lectora, como en la prueba de vocabulario. Por otra parte, el grupo de control aumentó estadísticamente su nivel de vocabulario, pero en menor grado que el grupo de tratamiento. Los resultados indicarían que un entrenamiento a través del uso del hipervínculo léxico es efectivo para desarrollar tanto la comprensión como el vocabulario receptivo en aprendientes con un nivel básico de inglés en L2.

Palabras clave: Comprensión lectora en L2, vocabulario en L2, plataformas virtuales de aprendizaje, glosa hipermedial.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

Actualmente, en Lingüística Aplicada prevalece la búsqueda por desarrollar metodologías de enseñanza efectivas en el ámbito de la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE) debido, en parte, a que el inglés es la actual lengua franca. Esto quiere decir que el inglés se ha transformado en las últimas décadas en el vehículo que permite a las personas de todas las naciones comunicarse en distintos ámbitos: diplomáticos, comerciales, científicos, entre otros (Rodríguez, 2012). Dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (L2), las investigaciones en torno al desarrollo de la comprensión lectora (de acá en adelante CL) han comenzado a prosperar desde los 90. Esto debido principalmente a que es a través de la lectura en inglés que las personas pueden acceder al conocimiento del mundo globalizado.

Desde una mirada lingüística, comprender un texto en una L2 es un proceso cognitivo complejo que aún se investiga. Los estudios en torno a esta problemática han sido impulsados, en parte, por Alderson y Urquhart (1984) quienes abordaron el problema de la CL en L2 estudiando si era un problema de comprensión (como habilidad) o del nivel de competencia de la lengua meta de cada aprendiente. Desde entonces, variadas investigaciones han tratado de determinar los factores que influyen en la comprensión lectora en L2 y cómo estos interactúan entre sí. Desde el campo de la cobertura léxica, se propone que aquellos aprendientes con un nivel de competencia básico en L2 no pueden alcanzar niveles de comprensión profundos al no tener un amplio conocimiento de léxico receptivo. Nation (2006) y van Zeeland y Schmitt (2012) proponen que los aprendientes deben conocer un 98% del vocabulario presente en el texto para poder comprenderlo. La institución Cambridge ESOL en conjunto con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Capel, 2010, 2012) operacionalizan este porcentaje en 6 listas de vocabulario—una para cada nivel ALTE: A1, A2, B1, B2, C1 Y C2. De esta manera, para un nivel A1, la lista corresponde a 779 palabras y para un nivel A2 esta asciende a 1.529. Por otra parte, Nation (2006) postula 14 listas de vocabulario dirigidas a aprendientes del

inglés como L2, compuestas cada una por 1.000 familias de palabras. De acuerdo a este autor, para lograr el 98% de cobertura léxica y así la comprensión de un texto escrito, el aprendiente debe conocer entre 8.000 y 9.000 familias de palabras de manera receptiva.

Estas cifras presentan un gran desafío para aprendientes del inglés como L2, especialmente para aquellos que no están inmersos en un contexto angloparlante, como es el caso de aprendientes chilenos. En este país monolingüe, donde el español es la única lengua oficial, los aprendientes del inglés como L2 tienen una mayor dificultad al adquirir vocabulario—tanto receptivo como activo—, pues al no estar inmersos en la lengua meta las posibilidades de adquisición de vocabulario incidental disminuyen.

Así, los investigadores han buscado desarrollar el léxico en los aprendientes utilizando distintas técnicas y estrategias bajo dos perspectivas: el desarrollo del vocabulario de manera explícita e implícita. En la primera, el vocabulario es deliberado, mientras que en la segunda, el vocabulario es de carácter incidental. Estos estudios han usado técnicas como la glosa hipermedial, el *eye tracking* (movimiento ocular), distintos soportes visuales (computador vs papel), y plataformas virtuales (desarrolladas con propósitos de la investigación) para investigar sobre la adquisición y aprendizaje del léxico.

Uno de los estudios destacados en el área, es aquel llevado a cabo por Tozcu y Coady (2004) quienes investigaron el efecto del aprendizaje del vocabulario de manera explícita utilizando un tutorial CALL sobre 1) el conocimiento del vocabulario, 2) la comprensión lectora y 3) la velocidad de reconocimiento de palabras. Este estudio experimental demostró que los estudiantes que utilizaron el tutorial, en comparación al grupo de control, aprendieron un número mayor de palabras, disminuyeron su tiempo de reacción para el reconocimiento frecuente de estas y alcanzaron un mayor nivel de comprensión lectora. Los estudiantes en el grupo experimental estudiaron aproximadamente 2.000 de las 14.000 palabras con alta frecuencia en inglés utilizando el tutorial durante 3 horas por semana durante 6 semanas, mientras que

los estudiantes en el grupo de control pasaron la misma cantidad de tiempo leyendo textos y haciendo ejercicios de comprensión de lectura.

Otro estudio importante de mencionar es el de Garrett-Rucks, Les Howles, y Lake (2014) quienes estudiaron los textos hipermediales en L2 a través del uso combinado de glosas audiovisuales: (a) imágenes contextualizadas, (b) traducciones transferibles, (c) información cultural, (d) explicaciones de audio y (e) ejercicios de verificación de comprensión. Específicamente, estudiaron las percepciones de los estudiantes sobre estas lecturas para determinar la influencia del uso combinado de glosas audiovisuales sobre la atención de la CL. El grupo de control leyó los textos de manera tradicional en papel y el grupo experimental utilizó los distintos medios audiovisuales. Los hallazgos demostraron que los aprendientes prefieren utilizar textos hipermediales con acceso a glosa a impresos ya que para ellos facilitan la lectura.

A pesar de que la comprensión lectora en inglés como L2 ha sido estudiada desde el rol que cumple el léxico, es necesario continuar investigando en contextos actuales. Debido a que la glosa hipermedial para apoyar la decodificación de léxico en aprendientes de inglés como L2 está siendo abordada en otros países como una metodología efectiva, sería interesante conocer los efectos que esta tendría en un contexto chileno. Es importante, a su vez, destacar la importancia que tiene para el Estado de Chile mejorar el nivel de competencia del inglés como L2 en la población, especialmente la comprensión lectora en esta lengua. Así ha quedado demostrado desde el 2013 con el cambio al currículum vigente con énfasis en la CL y los recursos tecnológicos entregados a las escuelas públicas para mejorar los niveles de inglés en el país (Ministerio de Educación, 2015; Subsecretaría de la Educación, 2017).

Bajo este contexto, en esta tesis se llevó a cabo un estudio cuasiexperimental con pre y post test para evaluar los efectos de una glosa hipermedial específica, acá llamada “hipervínculo léxico”. La presente investigación intentó determinar la incidencia del hipervínculo léxico en la comprensión lectora de textos expositivos en inglés como L2 en un contexto de aula con aprendientes de nivel básico de la lengua meta. Para tales efectos, se

intervinieron las clases regulares de la asignatura de inglés en dos liceos públicos de la región de Valparaíso en un nivel 2° medio por un periodo de dos meses. Al azar y luego de una prueba normativa, un curso fue seleccionado como grupo de tratamiento y el otro curso fue grupo de control. Cada sesión de la fase de lectura tuvo una duración de 45 minutos, siendo en total 4 sesiones. En cada sesión los estudiantes de ambos grupos leyeron los mismos textos expositivos y respondieron las mismas preguntas de comprensión en la misma plataforma virtual “Módulo de lectura en inglés” alojada en *Google Sites* utilizando los computadores del laboratorio de inglés de ambos establecimientos. La diferencia entre ambos grupos radicó en que en los textos para el grupo de tratamiento, las palabras de contenido fueron enlazadas a un hipervínculo léxico (traducción y pronunciación) que aparecía como una nueva pestaña al hacer clic sobre la palabra consultada. Por otra parte, los participantes del grupo de control no tuvieron ayuda léxica de ningún tipo.

Para evaluar los efectos de los hipervínculos léxicos en la comprensión lectora se aplicaron dos instrumentos antes y después del tratamiento a ambos grupos, los cuales corresponden a 1) una prueba de comprensión de lectura basada en una prueba estandarizada para niveles básicos de inglés como L2 y 2) una prueba de conocimiento de vocabulario receptivo. Estos instrumentos permitieron dar respuestas a las preguntas de investigación planteadas en este estudio.

1.1 Planteamiento del problema y justificación del estudio

El Estado de Chile ha declarado su política de lengua respecto al inglés en Chile: desea que sea un país bilingüe con español como lengua materna e inglés como lengua extranjera. A pesar de la existencia de esta política, la realidad chilena es otra. Los resultados de la última prueba SIMCE de inglés aplicada en el año 2014 a nivel nacional demostraron, una vez más, que los estudiantes de inglés de los liceos públicos no alcanzan los estándares mínimos exigidos (A2-B1 en niveles ALTE). Profundizando sobre estos resultados, solamente el 18% de los

estudiantes que rindieron esta prueba el año 2014 la aprobaron. Es más, el 99% de los estudiantes que aprobaron esta prueba pertenece a establecimientos privados (Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2014).

Debido a los continuos malos resultados en el SIMCE (este ha sido aplicado a nivel nacional el 2010, 2012 y 2014 con una tendencia similar), y queriendo cumplir con su política de lenguas, el Estado ha implementado diversas acciones llevadas a cabo por el Ministerio de Educación (Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2014). La primera de ellas fue suspender la aplicación nacional del SIMCE con el objetivo de ejecutar un plan a largo plazo para mejorar el inglés en Chile, dejando así solo evaluaciones muestrales cada 3 años. En el año 2017, se aplicó el único estudio nacional que se ha aplicado desde la suspensión del SIMCE. Participaron 7.340 estudiantes de 137 establecimientos en todo el país. Los resultados mostraron una leve mejora, sin embargo, la mayoría de los estudiantes (68%) tiene un nivel A1 o inferior, mientras que una minoría (32%) tiene un nivel A2 o superior. A pesar de que estos resultados muestran un aumento en el nivel de inglés, en comparación con las pruebas SIMCE anteriores, los estudiantes de enseñanza media no logran alcanzar el nivel mínimo que se requiere de un 8vo básico en Chile. Si bien este estudio nacional no distingue entre colegios municipales y privados, sí revela una alta brecha en relación a las clases sociales, pues sólo el 9% de todos los estudiantes vulnerables lograron obtener un nivel A2 o superior, en comparación al 85% de los estudiantes de clase alta (Agencia de Calidad de Educación, 2017).

La segunda de las acciones llevadas a cabo por el Estado fue la implementación del nuevo currículum nacional para 5° básico a 2° medio, y su posterior revisión el año 2015. A partir de este cambio en el currículum, se han implementado medidas como promulgación de nuevos libros escolares para estudiantes y profesores que incluyen una ayuda definida: sugerencias para la planificación y evaluación, unidades flash USB con material extra y material concreto para trabajar en la asignatura. A su vez, el MINEDUC ha enviado a los colegios públicos tabletas, computadores, computadores portátiles, pantallas interactivas y libros en inglés para las bibliotecas escolares. Además, se han

implementado laboratorios de inglés y/o salas de computación. Otra de las medidas implementadas, es la sugerencia de lecturas complementarias con editoriales específicas (*Oxford Dominoes, Cambridge University Press*) para incentivar la lectura en inglés, propuesta explicitada en las bases curriculares. Por último, el MINEDUC ha capacitado desde el año 2013 a los docentes que ejercen la asignatura en términos de desarrollo de la comprensión lectora, uso de la tecnología en el aula, y estilos de aprendizaje. Todas estas medidas se originan a partir del cambio en el currículum nacional, donde se enfatiza el interés del Estado en mejorar la comprensión lectora en inglés debido a que leer en inglés permite 1) acceder al conocimiento en este mundo globalizado, 2) mejorar la futura empleabilidad laboral, y 3) expandir el vocabulario adquirido en inglés (MINEDUC, 2015). Adicionalmente, es importante mencionar que una de las metas del Estado de Chile a largo plazo es enseñar matemática y ciencia en inglés, partiendo por los textos escolares como programa piloto, por lo tanto desarrollar en los chilenos una competencia lectora en inglés es impostergable (MINEDUC, 2015).

A partir de lo recién planteado, se origina la problemática más compleja de abordar, ¿cómo desarrollar la comprensión lectora en inglés en estudiantes con un nivel básico? Si bien no hay una única respuesta debido a los diversos factores que interactúan en la CL en L2, desde la Lingüística Aplicada se ha comprobado empíricamente el imprescindible rol que tiene el conocimiento del léxico, especialmente en aquellos estudiantes con un nivel básico de inglés (Alderson y Urquhart, 1984; Carroll, 1993; Hilton y Hyder, 1995; Meara y Jones, 1990; Nation, 2006; Stahl y Nagy, 2006). Específicamente, se ha establecido que 1) el volumen del léxico es un buen predictor de la comprensión lectora (Coady, 1993, Cain y Oakhill, 2014; Ouellette, 2006; Roth, Speece, y Cooper, 2002; Tannenbaum, Torgesen y Wagner, 2006; Motallebzadeh, y Ganjali, 2011), 2) las palabras de contenido facilitan la comprensión y velocidad de lectura (Kintsch y van Dijk, 1978), y 3) la alta frecuencia de palabras aumenta el procesamiento y disminuye la dificultad de la comprensión (Just y Carpenter, 1980).

Esta relación entre léxico y comprensión lectora en L2 ha motivado este presente estudio, que pretendió indagar en los efectos que podría tener la

estrategia del hipervínculo léxico en textos expositivos para mejorar la comprensión. Este hipervínculo corresponde a la 1) traducción inglés-español y 2) la pronunciación de la palabra. Estas dos técnicas permitirían a un aprendiente conocer un ítem léxico para poder comprender el texto. Así, este estudio combina un desarrollo directo-indirecto del léxico pues los aprendientes conocieron vocabulario a través de una estrategia guiada (desarrollo directo), pero con un foco en la comprensión lectora (desarrollo indirecto).

1.2 Preguntas de Investigación

Las preguntas de investigación que guiaron este estudio fueron:

- [1.] ¿Qué efectos tiene el uso del hipervínculo léxico en la comprensión lectora de textos expositivos en inglés como L2 en aprendientes que cursan 2° medio en un liceo público de la región de Valparaíso con un nivel básico de la lengua meta?
- [2.] ¿Qué efectos tiene el uso del hipervínculo léxico en el conocimiento de vocabulario receptivo en inglés como L2 en aprendientes que cursan 2° medio en un liceo público de la región de Valparaíso con un nivel básico de la lengua meta?

1.3 Objetivos

El objetivo general de esta investigación fue:

“Determinar el efecto del uso del hipervínculo léxico en la comprensión lectora de textos expositivos en inglés como L2 en aprendientes con un nivel básico que cursan 2° medio en un liceo público de la región de Valparaíso, Chile”.

Para cumplir con dicho objetivo, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Precisar el nivel de comprensión lectora en inglés en ambos grupos antes y después del tratamiento.
2. Precisar el nivel de conocimiento de vocabulario receptivo en ambos grupos antes y después del tratamiento.
3. Comparar los resultados obtenidos por los grupos antes y después del tratamiento.
4. Establecer relaciones entre el conocimiento de vocabulario receptivo y niveles de comprensión lectora.
5. Conocer la percepción de los estudiantes en relación al módulo de lectura implementado en su escuela.



1.4 Hipótesis

Las hipótesis que se presentaron en esta investigación fueron:

H01: No se evidencia un incremento en el nivel de comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes con un nivel básico de inglés como L2 debido al uso del hipervínculo léxico.

H1: Se evidencia un incremento en el nivel de comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes con un nivel básico de inglés como L2 debido al uso del hipervínculo léxico.

H02: No se evidencia un incremento en el conocimiento de vocabulario receptivo en estudiantes con un nivel básico de inglés como L2 debido al uso del hipervínculo léxico.

H2: Se evidencia un incremento en el conocimiento de vocabulario receptivo en estudiantes con un nivel básico de inglés como L2 debido al uso del hipervínculo léxico.

En este capítulo introductorio se expuso la problemática de este estudio, su justificación y relevancia tanto en el ámbito científico como en el contexto social inmediato. En el próximo capítulo se profundizará sobre los conceptos fundamentales que aborda esta tesis desde una perspectiva teórica.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo, se presentan y desarrollan los principales fundamentos teóricos que sustentan esta investigación, entre los cuales destacan la comprensión lectora en L2, la competencia léxica, y la Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (abreviada CALL por sus siglas en inglés: Computer Assisted Language Learning).

2.1 Comprensión lectora en L2

La lectura es una actividad personal e introspectiva. Su naturaleza es artificial, pues fue creada por el ser humano para solventar la necesidad de comprender el código escrito (Wolf, 2007). En este sentido, leer es una habilidad que se aprende y se desarrolla (Peredo, 2001).

Dentro de los estudios de la lingüística, la comprensión lectora se ha convertido en uno de los temas más investigados desde finales del siglo pasado (Parodi, 2005). A contar de las primeras investigaciones hasta la actualidad, la manera de concebir la CL ha cambiado rotundamente. Estos cambios pueden resumirse en 3 perspectivas o modelos: ascendente (bottom-up), descendente (top-down), e interactivo.

Bajo el modelo ascendente, la comprensión lectora equivale a decodificar el texto de manera lineal o secuencial (Gough, 1972; LaBerge y Samuels 1974). Es decir, esta decodificación sucede en pasos secuenciales: uniendo sonidos, sílabas, palabras, frases, y párrafos. Bajo esta mirada, la comprensión reside en el texto, y el lector es meramente un decodificador. Esta forma de definir la comprensión lectora se origina, a su vez, como resultado del paradigma imperante de la época, el conductismo (Skinner, 1945, 1953, 1957). Como contrapropuesta, nace el modelo descendente que ve la comprensión lectora como la interacción que se da entre el texto y el conocimiento previo del lector (Goodman, 1967; Smith, 1997). Por su parte, los modelos integradores incorporan ambas propuestas, siendo van Dijk y Kintsch (1983) los pioneros al proponer 3 niveles de

representación: código de superficie, texto-base y modelo de situación. Más adelante, Kintsch (1988, 1998) retoma estos niveles y propone su modelo de construcción-integración, que es el que será usado como base para definir y, más tarde, operacionalizar la comprensión lectora en este estudio.

En base a las investigaciones llevadas a cabo en los últimos 70 años, existe consenso en la descripción de la comprensión lectora como un proceso cognitivo complejo e interactivo, en donde el lector interactúa con el texto escrito para poder comprenderlo, creando una representación mental de éste. Dicha interacción se da gracias a las propiedades del texto y al conocimiento de mundo del lector (Parodi, 2005). Igualmente, la comprensión lectora se ha descrito como un proceso complejo porque leer es una actividad altamente demandante desde un aspecto cognitivo. Los lectores competentes, por ejemplo, comprenden un texto con su conocimiento previo, habilidades de deducción y de decodificación de palabras, habilidades metacognitivas, y estrategias de lectura, principalmente (Graesser, Millis, y Zwaan, 1997; Sanhueza, 2012).

En cuanto a la lectura en una segunda lengua, el calificativo de “complejo” se acrecienta aún más, pues poder leer en una segunda lengua involucra factores adicionales que no están del todo presentes al leer en una L1. Estos factores son principalmente: el nivel de proficiencia en la L2, la habilidad lectora en L1, la similitud entre la L1 y L2 (Grabe, 2009), la complejidad de los textos escritos (Crossley, Skalicky, Dascalu, McNamara y Kyle 2017), los propósitos de lectura (Knutson, 1997), el conocimiento del léxico (Nation, 2006) y el rol del conocimiento previo (Kintsch, 1988).

Para dar cuenta de los procesos cognitivos que atañan a la lectura, se han propuesto diversos modelos de comprensión, como por ejemplo el modelo de indexación de eventos (Zwaan, Langston y Graesser, 1995), el modelo de construcción de estructuras (Gernsbacher, 1990), y el modelo de estrategias (Kintsch y van Dijk, 1983), por nombrar algunos. Todos estos modelos fueron desarrollados para abordar la lectura en L1. En cuanto a la lectura en L2, esta no ha sido investigada tan exhaustivamente como la lectura en L1 debido a los distintos factores que atañen a la CL en L2 nombrados anteriormente (Grabe,

2009). Ha sido muy complejo para los investigadores, crear un modelo que aúne todos estos factores y sea aplicable a todas las lenguas del mundo.

En inglés como L2, el modelo de CL más utilizado es el modelo de construcción-integración propuesto por Kintsch (1988, 1998).

2.1.1 Modelo de construcción-integración

En el presente proyecto de investigación, la comprensión lectora se entiende como un proceso cognitivo interactivo, en donde el lector interactúa con el texto escrito para poder crear una representación mental de éste. De este modo, el sustento teórico se enmarca en el modelo de Construcción-Integración (CI) postulado por Walter Kintsch (1988,1998). En este modelo, el lector construye el significado semántico del texto e integra su conocimiento previo para alcanzar una comprensión acabada de él. En la fase de construcción, se elaboran los procesos de primer nivel—decodificación, recuperación de palabras, análisis gramatical—y se genera un cambio en la presentación de la información: la información lingüística del texto se transforma en proposiciones en la mente del lector. Estas proposiciones se almacenan en una red de coherencia en la memoria de trabajo y durante la fase de integración a través de mecanismos inhibitorios, es posible mantenerla activa, desactivando proposiciones inapropiadas contextualmente. En esta fase se integran los conocimientos previos del lector, generando así, una representación mental coherente del texto alojada en la memoria de largo plazo.

En este sentido, el modelo de CI se enmarca dentro de los modelos interactivos de CL, combinando un enfoque ascendente y descendente. Es ascendente (*bottom-up*) porque para construir el significado semántico del texto, este se procesa por partes: el lector procesa las relaciones presentes entre cláusulas y oraciones para lograr la comprensión global del texto. Es, a su vez, descendente (*top-down*) ya que integra los conocimientos previos del lector para poder comprender el texto.

Dentro del modelo de CI, se distinguen 3 niveles de representación: nivel de superficie, nivel texto-base y modelo situacional, siendo estos dos últimos los más importantes en la comprensión. El primer nivel, equivale más bien al aspecto verbal del lenguaje, incluyendo la decodificación de palabras y de las relaciones sintácticas entre ellas. En el nivel de texto-base, el lector construye proposiciones a partir de la información lingüística presente en el texto y activa nodos en su red cognitiva, elaborando así un breve registro de éste en la memoria a corto plazo. Esta construcción de proposiciones se genera en base al conocimiento sintáctico, semántico y pragmático de la lengua por parte del lector. El lector, a su vez, modifica y organiza estas proposiciones, seleccionando así las necesarias para la construcción de su red conceptual (Kinstch, 1988). Tijero (2009) y Herrada-Valderde y Herrada (2017) aseveran que el texto-base posee un carácter semántico-proposicional y es cercano al significado literal del texto. El tercer nivel, modelo de situación, se refiere a la integración del conocimiento previo del lector sobre la construcción semántica del texto construida en el nivel texto-base. Es importante destacar que si bien se distinguen estos 3 niveles, éstos ocurren al mismo tiempo y sólo se separan con fines investigativos para poder estudiar la CL.

En este estudio se trabajó a nivel de texto base para poder impactar en la creación del modelo de situación.

2.1.2 Lectura de textos expositivos

La atención por estudiar el texto expositivo es bastante reciente, pues aunque el tipo de texto ha sido estudiado como un factor incidente en la CL, las investigaciones se enfocaban principalmente en el texto narrativo (Irrázabal y Saux (2005). Esta atención reciente al texto expositivo se debe a que es el texto más usado en el ámbito científico y en el escolar de acuerdo a McNamara (2004), quien además plantea que es el tipo de texto que presenta más dificultades para ser comprendido. Ahondando en el ámbito escolar, Goldman y Bisanz (2002) sostienen que a medida que se avanza en la escolaridad, la lectura de textos expositivos adquiere mayor protagonismo dentro del aula, pues estos se

transforman en vehículos que entregan un contenido curricular dentro de las distintas asignaturas. Debido a esto, las lecturas de estudiantes de 2° medio, por ejemplo, son principalmente de textos expositivos, y ya que son los textos más difíciles para ellos, es importante continuar profundizando en cómo se comprenden.

Desde la lingüística, se ha establecido que los textos expositivos tienen por lo general un carácter informativo y se diferencian del narrativo principalmente en que no están organizados en torno a una historia, más bien se organiza en función del propósito del autor. Van Dijk (1980: 66) plantea que los textos expositivos “exhiben una estructura semántica en la que se trata sistemáticamente cualquiera de los aspectos interesantes del mundo: objetos o nociones involucradas, sus propiedades y relaciones y su organización general; qué sucede si interferimos en estados o procesos, etc.” En otras palabras, los textos expositivos pueden explicar, describir, o divulgar hechos del mundo.

Anteriormente, se postuló el desafío que representa para el lector comprender un texto expositivo, pues desde una perspectiva cognitiva requiere una lectura más lenta y enfocada (Graesser, Golding y Long, 1991) ya que su estructura varía, a diferencia de los narrativos. Por ejemplo, un artículo científico tiene una estructura diferente a un artículo de una ley y, a su vez, es diferente a los presentados en un texto escolar.

En este estudio, los textos expositivos que formaron parte del módulo de lectura fueron seleccionados de la parte 4 de la prueba Key English Test (KET) desarrollada por la Universidad de Cambridge. Estos textos siguen una misma estructura y fueron diseñados para una audiencia joven. Los detalles sobre los textos expositivos de este estudio se abordarán en el acápite 3.6.2.

2.1.3 Lecturabilidad

Como se expuso en el párrafo anterior, comprender un texto expositivo en una L2 es muy complejo. Por esta razón, es importante como investigador o profesor de lengua tener un criterio para escoger los textos que los estudiantes

leerán con el fin de seleccionar aquellos textos más idóneos para los aprendientes con los que se trabajará. En el caso de que estudiantes con un nivel básico en una L2 necesiten mejorar su comprensión lectora, escoger los textos adecuados sin criterios predefinidos es una tarea imposible. Esto debido a que a pesar de que se pueda escoger, por ejemplo, el artículo científico como texto expositivo, definir el área (biología, química, psicología) y los temas que pueda abordar, aún no es posible determinar que todos los textos que los estudiantes vayan a leer sean similares. Las propuestas para abordar este fenómeno, donde se analiza la selección de los textos para el desarrollo de la comprensión lectora se trabajan bajo el concepto de lecturabilidad (Crossley, Skalicky, Dascalu, McNamara y Kyle, 2017). Siguiendo a Dubay (2004), la lecturabilidad se puede definir como “lo que hace que algunos textos sean más fáciles de leer que otros” (2004: 3).

Dentro del campo de la lecturabilidad, se ha planteado la dificultad de normar criterios para seleccionar textos, y medirlos de una manera sencilla. Este problema se origina a partir de la naturaleza de la CL en L2, pues leer en una lengua extranjera involucra distintos factores (ver en la sección 2.1). A pesar de esto, se han planteado diversas fórmulas de lecturabilidad que pretenden medir la complejidad de un texto.

La primera fórmula que logró entregar un índice de complejidad fue la propuesta por Flesch (1948). En esta fórmula los criterios fueron: extensión promedio de palabras en oraciones, promedio de extensión de sílabas en palabras, promedio de palabras personales y promedio de oraciones personales. Flesch desarrolló dos fórmulas independientes: la fórmula de facilidad de lectura y la fórmula de interés humano. La fórmula de facilidad de lectura se compone de los 2 primeros indicadores:

$$206.835 - 1.015 \left(\frac{\text{total de palabras}}{\text{total de oraciones}} \right) - 84.6 \left(\frac{\text{total de sílabas}}{\text{total de palabras}} \right)$$

Figura 1. Fórmula de Facilidad de Lectura. Adaptado de Flesch, 1948.

La fórmula de interés humano toma en cuenta los otros dos indicadores: palabras personales (pw) y oraciones personales (ps). La fórmula es la siguiente:

$$3.635 \left(\text{palabras personales} \right) + 0.314 \left(\text{oraciones personales} \right)$$

Figura 2. Fórmula de Interés Humano. Adaptado de Flesch, 1948

Los resultados de ambas fórmulas se interpretan en una escala de 0 a 100. Las siguientes tablas fueron propuestas por Flesch (1948) para facilitar la interpretación de los datos:

Tabla 1

Patrón de Puntajes de Facilidad de Lectura.

Puntaje	Descripción
0 a 30	Muy difícil
30 a 50	Difícil
50 a 60	Relativamente difícil
60 a 70	Estándar
70 a 80	Relativamente fácil
80 a 90	Fácil
90 a 100	Muy fácil

Nota. Adaptada de Flesch, 1948¹

¹ Esta tabla fue adaptada desde Flesch (1948) en su versión original en inglés y traducida al español por la autora de este trabajo

Tabla 2
Patrón de puntajes de Interés Humano

Puntaje	Descripción
0 a 10	Apagado
10 a 20	Medianamente interesante
20 a 40	Interesante
40 a 60	Altamente interesante
60 a 100	Dramático

Nota. Adaptada de Flesch, 1948²

A pesar de la existencia de ambas fórmulas, la mayoría de los estudios posteriores han utilizado exclusivamente la fórmula de facilidad de lectura (Crossley, et al., 2011); es más, esta fórmula ha adquirido tanta popularidad que es usada en Microsoft Word.

Kincaid, Fishburne, Rogers y Chissom (1975) proponen una nueva fórmula que nace desde la intención de los investigadores de calcular la lecturabilidad de textos en la Armada. Lo novedoso de la fórmula de Kincaid et al. (1975) es que propone una conversión de la fórmula al nivel de estudio escolar (cursos o grados). Esta fórmula es conocida actualmente como la fórmula Flesch-Kincaid y ha logrado superar el uso de la fórmula original debido a su practicalidad. La siguiente figura ilustra el cálculo de esta fórmula:

$$0.39 \left(\frac{\text{total de palabras}}{\text{total de oraciones}} \right) + 11.8 \left(\frac{\text{total de sílabas}}{\text{total de palabras}} \right) - 15.59$$

Figura 3. Fórmula Flesch-Kincaid. Adaptada de Kincaid, Fishburne, Rogers y Chissom, 1975

² Esta tabla fue adaptada desde Flesch (1948) en su versión original en inglés y traducida al español por la autora de este trabajo.

La siguiente tabla interpreta los resultados obtenidos según el nivel escolar:

Tabla 3
Interpretación de los resultados de la fórmula Flesch-Kincaid

Puntaje	Nivel escolar
12	12° grado (4° Medio en Chile)
11	11° grado (3° Medio en Chile)
10	10° grado (2° Medio en Chile)
9	9° grado (1° Medio en Chile)
8	8° grado
7	7° grado
6	6° grado
5	5° grado
4	4° grado
3	3° grado
2	2° grado
1	1° grado

Nota. Adaptado de Kincaid, Fishburne, Rogers y Chissom, 1975³

Si bien estas fórmulas tradicionales son muy populares y ampliamente utilizadas por investigadores, editoriales y profesores, no han estado exentas de críticas. La principal es que sólo consideran en sus fórmulas los componentes léxicos y sintácticos, dejando de lado las teorías propias de la comprensión lectora (Crossley et al., 2017).

Como un enfoque actualizado, Graesser, McNamara y Louwerse (2003), proponen el programa computacional Coh-Metrix. Este enfoque, más que una automatización de las fórmulas de lecturabilidad clásicas, pretende abordar aquellos aspectos dejados de lado por las fórmulas tradicionales. Coh-Metrix

³ Esta tabla fue adaptada desde Adaptado de: Kincaid, Fishburne, Rogers y Chissom (1975) en su versión original en inglés y traducida al español por la autora de este trabajo.

utiliza técnicas de procesamiento de lenguaje natural que entrega 106 índices asociados a propuestas teóricas del proceso de lectura (Crossley et al., 2017). Para lograr analizar los textos y determinar su nivel de complejidad, éste programa computacional utiliza lexicones, etiquetaje gramatical, analizadores sintácticos y análisis semántico latente (McNamara, Graesser, McCarthy y Cai, 2014). El sitio web www.tool.cohmetrix.com permite procesar en línea un texto y obtener los resultados de manera inmediata.

De los 106 índices que Coh-Metrix entrega para cada texto, 3 corresponden específicamente a fórmulas de lecturabilidad: la fórmula de facilidad de lectura de Flesch (índice 104), la fórmula del nivel de escolaridad de Flesch- Kincaid (índice 105) y un índice específico para lecturabilidad del inglés como L2 llamado “Coh-Metrix L2 reading index” (RDL 2) (índice 106). La fórmula es la siguiente:

$$- 45.032 + (52.230 \times \text{CRFCWO1}) + (61.306 \times \text{SYNSTRUTa}) + (22.205 \times \text{WRDFRQmc})$$

Figura 4. Fórmula de Lecturabilidad en L2. Adaptado de McNamara, Graesser, McCarthy, y Cai, 2014⁴

El índice RDL 2 considera la superposición de palabras de contenido (CRFCWO1), similitud sintáctica de oraciones adyacentes (SYNSTRUTa) y frecuencia de palabras (WRDFRQmc) (Crossley, Greenfield y McNamara, 2008). De esta manera, esta fórmula logra dar cuenta de la dificultad de los textos al nivel de la palabra y la oración, pero también considera la cohesión entre las distintas oraciones presentes en el texto.

En este estudio, los textos se seleccionaron usando los índices de lecturabilidad descritos. Es decir, se tomaron en cuenta los índices de Flesch, Flesch-Kincaid y L2 readability. Estos datos se obtuvieron al utilizar el programa COH-METRIX. Los detalles sobre la selección de estos textos se encuentran en el acápite 3.6.2.

⁴ Esta imagen fue adaptada por la autora de este trabajo basándose en lo propuesto por McNamara, Graesser, McCarthy, y Cai (2014).

2.2 Competencia Léxica

En términos generales, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) define la competencia léxica como el conocimiento del vocabulario y la capacidad para usarlo. Por conocimiento de vocabulario, el MCER se refiere solamente a la cantidad de palabras que un aprendiente tiene en su lexicón mental y puede o no utilizar. Al profundizar en el concepto de vocabulario, autores como Medellín y Rodríguez (2014) lo visualizan como un constructo multidimensional, el cual abarca tanto amplitud (tamaño) como profundidad (calidad), y vocabulario de carácter receptivo como activo. Vermeer (2001) propone que en realidad estos conceptos no son dimensiones distintas o polos opuestos, sino que más bien son complementarios y permiten al aprendiente formar redes más densas y robustas en el lexicón mental.

Con respecto al concepto de “palabra”, este resulta difícil de operacionalizar, por lo que en el campo de la cobertura léxica se ha optado por emplear el concepto de “familias de palabras” en lugar de “palabra”. De esta manera, una familia de palabras es la forma base de una palabra más sus formas inflexas y formas derivadas. Este concepto, a su vez, aplica únicamente a las palabras de contenido—verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios—pues las palabras funcionales o gramaticales se consideran objetos de estudio de la gramática (Bauer y Nation, 1993). A esto, Corver y van Riemsdijk (2001) añaden que las palabras de contenido nombran objetos, eventos, propiedades, y ubicaciones, tienen un contenido semántico, y contienen el significado principal de la oración.

En el área del Inglés como lengua extranjera (ILE), existen en la actualidad, diversas propuestas de bandas o listas de familias de palabras de acuerdo a la frecuencia (Laufer y Nation, 1995; Nation, 2004) y otras de acuerdo a los niveles de competencia de los hablantes (Capel, 2010, 2012); así como también pruebas para medir el conocimiento (Nation, 1990; Meara, 1992), discusión que se llevará a cabo en profundidad en la sección 2.3.

2.2.1 Léxico receptivo

Existe un consenso prácticamente universal en el que el vocabulario se clasifica en pasivo o receptivo y activo o productivo. Nattinger (1988) define al primero como la comprensión del significado de las palabras almacenadas en la memoria, mientras que el vocabulario activo es la recuperación y uso de esas palabras almacenadas en situaciones específicas. A esto, Nation (1990) añade que por una parte, el conocimiento del vocabulario receptivo significa reconocer una palabra y recordar su significado. Por otra parte, el conocimiento activo implica la capacidad de producir el vocabulario en un momento adecuado.

Para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en una L2, autores como Palapanidi (2013), Sanhueza, Ferreira y Sáez (2018) plantean que se ha establecido una correlación entre el conocimiento de vocabulario receptivo en las habilidades receptivas (comprensión auditiva y lectora) y el conocimiento del vocabulario activo en las habilidades productivas (expresión oral y escrita). De ahí, la importancia del vocabulario receptivo en esta investigación, que se enfoca en el desarrollo de la comprensión lectora.

2.2.2 El rol del vocabulario receptivo en la comprensión lectora

Kintsch (1998) destaca la importancia del conocimiento del vocabulario receptivo en la comprensión de un texto escrito, pues la percepción visual de la palabra es el primer paso que desencadena operaciones tanto fonológicas, como gramaticales (código de superficie), cuyo producto es una representación cognitiva de carácter semántico alojada en la memoria de trabajo (texto-base), remodelada en torno al conocimiento previo del lector, logrando así el objetivo final que es la interpretación o comprensión del texto (modelo de situación). Esta descripción que entrega Kintsch (1998), está enmarcada en su modelo de Construcción-Integración descrito en la sección 2.1.1 el cual da cuenta de los procesos cognitivos que ocurren en la mente del lector al leer un texto.

Perfetti (2010) coincide con Kintsch, postulando que existe una relación de interdependencia entre la decodificación de vocabulario y la comprensión, pues éste habilita (o inhabilita) la comprensión de un texto escrito. Perfetti (2007) profundiza lo planteado, exponiendo que el conocimiento de vocabulario receptivo altera el proceso de lectura, pues modifica los tiempos de decodificación. Graesser et al. (1997) expande este punto postulando que sin conocer la palabra escrita, el proceso de decodificación se interrumpe, pausando así todos los procesos posteriores. Los buenos lectores pueden aplicar estrategias de deducción a partir del contexto, y dependiendo si las palabras se pueden inferir o no, el lector podrá continuar con el proceso, o quedarse con ese vacío que afectará la creación de la representación mental al final del proceso lector.

2.2.3 El uso de la glosa hipermedial

Como se mencionó en la introducción, una estrategia que se ha estado trabajando desde los años 90 es el uso de glosas hipermediales para solventar la falta de vocabulario al leer. A través de una revisión sistemática y extensa de variados estudios llevados a cabo en un periodo de 20 años que la usaban como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora y el vocabulario incidental, Xu (2010) argumenta que la glosa hipermedial es altamente eficaz para desarrollar tanto la lectura como el vocabulario incidental. Esta autora menciona que esta estrategia puede entregarles a los estudiantes una gran cantidad de información en múltiples modalidades, generando así un entorno óptimo para el aprendizaje y el desarrollo autónomo del aprendizaje. En relación a cuál tipo de glosa es más efectiva (definición, en L1 o L2, traducción a L1, ejemplos en L2, imágenes, pronunciación) o cuál ubicación es la más óptima (al margen, como ventana emergente, o hipervínculo), la autora concluye que no hay estudios suficientes para poder escoger una por la otra.

Desde la publicación del artículo de Xu (2010), se han realizado numerosas investigaciones que abordan el uso de la glosa hipermedial. Uno de ellos, es el de Salimi y Mirian (2019), quienes estudiaron el efecto de la glosa hipermedial en L1

en la comprensión lectora en inglés como L2. La muestra fue conformada por 60 estudiantes de idiomas en una universidad en Persia, divididos en dos grupos: experimental y control. El grupo experimental leyó textos usando la glosa hipermedial en L1, mientras que el grupo de control usó glosas en la L2. Los resultados de este estudio los participantes del grupo experimental superaron a sus compañeros que recibieron glosa en L2. En términos cualitativos, los participantes prefirieron ocupar glosas en su L1.

Un segundo estudio es el de Alharbi (2018) quien exploró los diferentes tipos de glosas hipermediales y cómo afectan el vocabulario y la comprensión. Los participantes fueron 72 estudiantes varones de una universidad en Arabia Saudita, estudiantes de inglés como L2 con un nivel intermedio. Fueron divididos en cuatro grupos de acuerdo al tipo de glosa que podían consultar: definición en L1, definición en L2, definición en L1 y L2, y ninguna glosa. Los resultados del estudio revelaron una diferencia significativa con respecto a la comprensión de los textos entre los grupos experimentales cuando se correlacionaron con el grupo de control. Los 3 grupos experimentales aumentaron tanto su comprensión lectora como su nivel de vocabulario. Por otra parte, no se observaron cambios significativos en el nivel de comprensión lectora ni en el de vocabulario entre los grupos experimentales. Sin embargo, los participantes mostraron una alta preferencia hacia la glosa dual, en L1 y L2.

Un tercer estudio muy interesante es aquel llevado a cabo por Lee, Warschauer y Lee (2017), quienes investigaron los efectos de dos tipos glosas electrónicas (en este estudio llamadas líneas de concordancias) sobre el vocabulario y la comprensión lectora. La muestra corresponde a 138 estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera, que fueron divididos en 3 grupos: 2 grupos experimentales y uno de control. El primer grupo podía consultar glosas que mostraban un ejemplo de uso real con la palabra meta, lo que permitiría a los aprendientes inferir su significado. EL segundo grupo además de poder ver el ejemplo, su glosa también contenía una definición. El tercer grupo no tuvo ayuda léxica. Los participantes completaron una pre-prueba y post-prueba de vocabulario a través de ejercicios de lectura. Los resultados mostraron que el segundo grupo

obtuvo mejores resultados en vocabulario que los del primer grupo y el grupo de control. Por otra parte, al analizar el uso de las glosas en las distintas palabras, no es posible establecer un patrón de búsqueda o una carga de aprendizaje para cada palabra, por lo que se sugiere cada elemento léxico objetivo necesita diferentes tratamientos para que así se pueda recuperar de manera más eficiente y efectiva.

El artículo aunador de Xu (2010) y los estudios recientes presentados en este acápite evidencian la eficacia de la glosa hipermedial para el desarrollo del vocabulario y la comprensión lectora en inglés como L2. A su vez, también manifiestan la necesidad de continuar profundizando en el rol de esta estrategia.

2.2.4 ¿Qué significa conocer una palabra de manera receptiva?

En la sección anterior, se estableció la diferencia entre el vocabulario activo o productivo y el pasivo o receptivo, destacando la relevancia de éste último para lograr la comprensión de un texto.

Se ha repetido a lo largo de este trabajo que conocer las palabras presentes en el texto ayuda a lograr la comprensión de éste, pero hasta el momento no se ha delimitado qué se entiende por conocer un ítem léxico. A primera vista, pareciera fácil poder entregar una definición clara sobre este concepto. Lo primero que se les vendría a la mente de muchas personas es que conocer una palabra significa conocer su significado, y aunque esta definición es compartida y aceptada no logra abarcar todas las dimensiones de una palabra.

La discusión en torno a qué se entiende por conocer una palabra no es nueva; es más, investigadores llevan alrededor de 20 años tratando de definir este concepto para llegar a la conclusión de que conocer una palabra distingue entre múltiples niveles, dimensiones o aspectos. En esta investigación se seguirá la definición general planteada por Nation (2001) quien sugiere que conocer una palabra es conocer su forma, significado y uso. El autor explica a qué se refiere con cada uno de estos aspectos en la tabla 4, donde además distingue entre conocer una palabra de manera activa y receptiva.

Tabla 4

Resumen sobre lo que implica conocer una palabra

FORMA	Vocabulario receptivo
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo suena la palabra? • ¿A qué se parece la palabra? • ¿Qué partes son reconocibles en la palabra?
	Vocabulario activo
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se pronuncia la palabra? • ¿Cómo se escribe y deletrea la palabra? • ¿Qué partes de la palabra se necesitan para expresar el significado?
SIGNIFICADO	Vocabulario receptivo
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significado señala esta forma de la palabra? • ¿Qué se incluye en el concepto? • ¿En qué otras palabras nos hace pensar esta palabra?
	Vocabulario activo
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué forma de palabra se puede utilizar para expresar este significado? • ¿A qué elementos puede referirse el concepto? • ¿Qué otras palabras podríamos usar en lugar de esta?
USO	Vocabulario receptivo
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Bajo qué patrones aparece la palabra? • ¿Qué palabras o tipos de palabras aparecen junto a esta? • ¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia esperaríamos encontrar esta palabra?
	Vocabulario activo
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Bajo qué patrones debemos usar esta palabra? • ¿Qué palabras o tipos de palabras debemos usar junto a esta? • ¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?

Nota. Adaptado de Nation, 2001⁵

⁵ Esta tabla fue creada por la autora de este trabajo, traduciendo del inglés al español lo expresado en Nation (2001)

De acuerdo a lo presentado por Nation (2001), conocer una palabra de manera receptiva implicaría conocer su escritura, su pronunciación, su significado, sus sinónimos, el contexto en el que aparece, y su frecuencia en el texto. Con respecto a aprendientes con un nivel básico de la L2, la traducción literal es la manera más rápida, y a la vez efectiva, de comprender el significado de un ítem léxico (Lyman-Hager y Davis, 1996; Tozcu y Coady, 2004; Sakar y Ercetin, 2005). Por esta razón, este estudio optó por incorporar esta información en el hipervínculo léxico.

En términos del desarrollo del vocabulario receptivo para mejorar la CL en aprendientes de una L2, autores como Krashen (1989) postulan que el vocabulario se adquiere de manera implícita al leer en una L2, y que, por lo tanto, no es necesario que se aprenda directamente. A esto, Perffeti (2007, 2010) agrega que si se logra la comprensión de un texto en el que aparecen palabras desconocidas, entonces se aprenden esas unidades léxicas. A esto se suma lo planteado por Schmidt (1990) en su *noticing hypothesis*, donde propone que los aprendientes no lograrán retener un ítem léxico o gramatical a menos que lo noten. En otras palabras, es indispensable que los aprendientes se fijen en el ítem léxico o gramatical destacado en un texto para que puedan aprenderlo. Sin embargo, hay palabras que son más 'fáciles' de aprender que otras, por lo que a pesar de que la palabra se destaque en un texto, su aprendizaje variará de acuerdo a la carga que tenga para cada aprendiente.

Nation (1990) acuñó el término 'carga de aprendizaje' para denotar el esfuerzo que hace un aprendiente para aprender un ítem léxico. Este autor propone que todas las palabras tienen una carga distinta para cada aprendiente, pues depende de 3 factores principales: la experiencia previa del alumno y su lengua materna, el modo en que la palabra se aprende o se enseña y la dificultad intrínseca de la palabra (Santiago, 2005). De esta manera, si una palabra tiene una menor carga de aprendizaje, existe una menor dificultad para aprenderla. En el caso de cognados y préstamos lingüísticos, por ejemplo, la carga de aprendizaje es menor ya que la escritura y significado en ambas lenguas es similar. Por otro lado, la frecuencia de las palabras también influiría en su

aprendizaje, por lo que palabras frecuentes tendrían una menor carga que palabras menos frecuentes.

2.2.5 Listas de familias de palabras y su evaluación

Hay diversas propuestas en relación con la clasificación de palabras en la lengua inglesa. Una de ellas es el Perfil de Vocabulario Inglés (EVP), lista de palabras desarrollada por la institución Cambridge ESOL en conjunto con el MCER. Este Perfil de Vocabulario es una lista de palabras, locuciones verbales, verbos frasales y expresiones idiomáticas que debería conocer cada aprendiente según su nivel de proficiencia de la lengua. El perfil ofrece dos listas para cada nivel ALTE— A1, A2, B1, B2, C1 y C2— una lista con la variante americana y otra lista con la variante británica.

Esta lista fue creada a partir del English Profile Program (EPP) basada en una extensa investigación utilizando el Cambridge Learner Corpus (CLC), una colección de miles de exámenes escritos por alumnos de todo el mundo, pruebas estandarizadas, listas de vocabulario de exámenes y materiales para el aula. Así, el CLC confirma lo que los alumnos pueden y no pueden hacer en cada nivel. Este Perfil de Vocabulario se ha estado actualizando desde el año 2012, estableciendo incluso una revista llamada EVP que acepta estudios que investiguen la validez del EVP, el desarrollo de vocabulario utilizando las bandas propuestas, y el desarrollo de habilidades lingüísticas. En el sitio web <http://vocabulary.englishprofile.org> se encuentran alojadas las listas para cada nivel.

Por otra parte, existen listas basadas en la frecuencia en que ocurren estas palabras en inglés (Nation, 2006). Este autor desarrolló 14 listas de 1000 palabras de alta frecuencia del idioma inglés utilizando datos del *British National Corpus*. Estas listas se generaron bajo la premisa de que palabras de alta frecuencia se aprenden antes que las palabras de baja frecuencia. Con respecto al corpus, éste es principalmente escrito. Se utilizaron los factores de rango, frecuencia y dispersión para clasificar a las palabras dentro de las bandas.

Teniendo estas listas ya definidas, se han realizado variadas propuestas para poder medir el léxico. La primera que se mencionará acá es la medición de palabras de un texto. Como se expuso anteriormente, en el campo de la cobertura léxica, se ha optado por el concepto de familias de palabras en lugar de palabras; sin embargo, la utilización de este concepto por sí sólo no resuelve el problema de cómo contar las palabras de un texto. Para esto, se han utilizado los conceptos de caso (*token*) y tipo (*type*). Caso se refiere a la cantidad de palabras totales presentes en el texto, mientras que tipo se refiere a las palabras diferentes (sin contar las repetidas). Igualmente, se origina el concepto de la relación tipo-caso, que es una medida utilizada al estudiar la diversidad léxica presente en un texto. Esta proporción se obtiene al dividir la cantidad de tipos por la cantidad de casos. Una alta cifra en esta proporción significa una alta variedad léxica en un texto.

Para medir el conocimiento del vocabulario receptivo existen instrumentos desarrollados por Meara (1992, 2010). Estas pruebas fueron desarrolladas para aprendientes de inglés como lengua extranjera y han sido probadas en aprendientes con distintas lenguas maternas. Esta prueba de vocabulario tiene 6 niveles de dificultad, existiendo 20 pruebas para cada nivel, evaluando 1000 palabras por prueba. Los niveles básicos corresponden a las pruebas 1 y 2, pues de acuerdo a Meara (2010), aprendientes con un vocabulario menor a 2000 palabras pueden considerarse de un nivel básico. Los aprendientes se demoran aproximadamente 5 minutos en responder la prueba y para los investigadores, entre 10 a 15 minutos revisarla. De acuerdo al autor de esta prueba, los resultados entregan una alta predicción para las habilidades receptivas como la comprensión auditiva y lectora además de la gramática. Meara (1992) advierte que no es un gran predictor para la expresión oral.

A diferencia de las pruebas generales de vocabulario que son de opción múltiple o completación, en esta prueba, los estudiantes seleccionan las palabras que conocen de una lista de 60: 40 reales y 20 imaginarias. Incluir estas palabras imaginarias permite al investigador tener una mayor confiabilidad en los resultados de la prueba. Para calcular los resultados, se cuentan todas las palabras

marcadas asertivamente, y las imaginarias. Luego se cotejan los resultados en la tabla 5.

Tabla 5

Tabla para calcular los resultados de la prueba de vocabulario receptivo.

	0.0	0.5	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	6.0	7.0	8.0	9.0	10.0
40	100	98	95	93	90	88	85	83	80	78	75	70	65	60	55	50
39	98	95	92	90	87	84	82	79	76	74	71	66	60	55	49	44
38	95	92	90	87	84	81	78	76	73	70	67	61	56	50	44	37
37	93	90	87	84	81	78	75	72	69	66	63	57	51	44	38	31
36	90	87	84	81	78	75	72	68	65	62	59	52	46	37	32	24
35	88	84	81	78	74	71	68	65	62	58	55	48	41	34	26	18
34	85	82	78	75	72	68	66	61	59	54	52	43	37	28	20	11
33	83	79	76	72	68	66	61	58	54	50	46	39	31	22	14	4
32	80	76	73	69	65	62	58	54	50	46	42	34	26	17	7	
31	78	74	70	66	62	58	54	50	46	42	38	29	20	11	1	
30	75	71	67	63	59	55	51	46	42	38	33	24	15			
29	73	68	64	60	56	51	47	43	38	34	29	19	9			
28	70	66	61	57	52	48	43	39	34	29	24	14	3			
27	68	63	59	54	49	44	40	35	30	25	20	9				
26	65	60	56	51	46	41	36	31	26	20	15	4				
25	63	56	53	48	42	37	32	27	21	16	10					
24	60	5	50	44	39	34	28	23	17	11	5					
23	58	52	47	41	35	30	24	18	12	6						
22	55	49	44	38	32	26	20	14	7	1						
21	53	47	41	34	28	22	16	9	3							
20	50	44	37	31	24	18	11	4								
19	48	41	34	28	21	14	6									
18	45	38	31	24	17	9	2									
17	43	35	28	20	13	5										
16	40	32	24	16	8	2										
15	38	29	21	12	4											
14	35	26	17	8												
13	33	23	13	4												
12	30	20	9													
11	28	17	6													
10	25	13	1													

Nota. Adaptado de Meara, 2010

2.3 Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (CALL)

La enseñanza de Lenguas Asistida por Computador puede ser definida en palabras de Levy (1997) como la búsqueda y el estudio de las aplicaciones del computador en la enseñanza y el aprendizaje. Si bien la definición entregada por

Levy es la más aceptada y ampliamente difundida, al pasar los años esta definición ha quedado incompleta pues excluye las otras variedades de CALL. A pesar de que la Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador es una metodología que busca integrar el computador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, los recursos no se limitan al él; más bien, busca integrar las tecnologías en general y el computador en particular. Actualmente, CALL incluye el uso de la pizarra interactiva, la Comunicación mediada por computador (CMC) y Aprendizaje de lenguas asistido por dispositivos móviles (MALL, por sus siglas en inglés: *Mobile Assisted language learning*), que busca integrar los dispositivos móviles (por ejemplo: celulares, tabletas, *kindles*) a la enseñanza de una lengua.

Las investigaciones realizadas en este ámbito se han incrementado a lo largo de los años. Una de las razones tras este fenómeno se debe a la pluralidad que CALL ha adoptado desde los años 90; ha colaborado con otras disciplinas como la lingüística aplicada, informática educativa, adquisición de segundas lenguas, entre otras, para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Gracias a esta colaboración, los equipos de trabajo en CALL son más variados e investigadores desde distintas disciplinas han podido incorporar los lineamientos que presenta esta disciplina en sus estudios.

Otra de las razones por las que CALL es ampliamente utilizado, se debe a que reconsidera los roles tradicionales de profesor y alumno en concordancia con la era tecnológica en la que estamos viviendo. Los softwares, aplicaciones y cursos basados en CALL ponen énfasis en que los materiales utilizados promuevan la autonomía del aprendiente. El fin último de CALL es que los estudiantes aprendan de manera independiente y el profesor actúe como un facilitador del aprendizaje. El uso del computador y las tecnologías, a su vez, permite entregar un input auténtico y facilita la adaptación de recursos a las necesidades de los estudiantes. Actualmente, esta metodología desarrolla cursos en tres modalidades: presencial, semi-presencial y no presencial.

En relación a sus orígenes, estos pueden rastrearse a los años 60, tiempo en el cual se desarrollaban programas informáticos en computadoras de gran

tamaño en las universidades americanas. Uno de los hitos dentro de la historia de CALL, es la realización del proyecto PLATO (*Programmed Logic for Automated Teaching Operations*, por sus siglas en inglés) por parte de la Universidad de Illinois que pretendía ser un apoyo para aprender el idioma ruso basándose en el método de traducción literal (Levy, 1997).

Todos los programas, libros y artículos publicados sobre CALL eran consecuentes, a su vez, con la teoría de aprendizaje imperante de la época que era el conductismo, esto se reflejó en el término acuñado para referirse en un primer momento a CALL “Instrucción Asistida por Computador” (CALI por sus siglas en inglés: *Computer Assisted Language Instruction*).

A finales de los 70, el uso del computador (PC, *personal computer* por sus siglas en inglés) se expandió entre la población (Butler-Pascoe, 2011) con lo que el alcance de CALL fue ampliándose cada vez más. En los 80, se fundió con el enfoque comunicativo, desarrollando programas adscritos a este nuevo enfoque. Debido al nuevo enfoque de enseñanza, CALL reemplazó a CALI como el término dominante. En los 90, CALL da un salto gigantesco incorporando los avances tecnológicos de la época (desarrollo de la tecnología multimedia y la red internet) para lograr un aprendizaje efectivo de una lengua más allá del aula (Levy, 1997).

Hasta hoy, la tecnología no ha dejado de avanzar, por lo que CALL ha tenido que ir continuamente evolucionando e integrando todas estas nuevas tecnologías. En términos de investigación, CALL ha sido utilizada por lingüistas en todo el mundo como una metodología de investigación para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Chile no es la excepción, destacando las investigaciones de Cárdenas-Claros y Gruba (2010, 2012), Cárdenas-Claros (2014), Cárdenas-Claros y Oyanedel (2015) y Bañados (2004, 2006, 2008) en el área del ILE.

2.3.1 Modelo metodológico de CALL

Hubbard (1996) propone un modelo metodológico de CALL que entrega directrices para los investigadores. Este modelo destaca la coherencia que debe

existir entre el modelo de CALL y las distintas metodologías de enseñanza de lenguas, es decir, el modelo metodológico de CALL se complementa con dichas metodologías. El modelo consiste en 3 módulos cíclicos: desarrollo, implementación y evaluación, como lo muestra la figura 5.

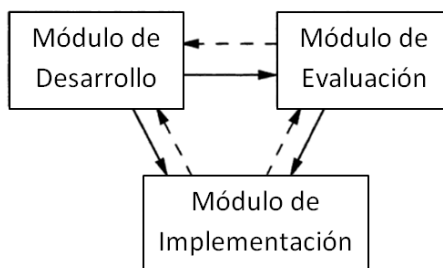


Figura 5. Enfoque metodológico de CALL. Adaptado de Hubbard, 1996

En esta figura, las líneas indican las relaciones entre los módulos. El módulo de desarrollo ocurre primero, por lo que está relacionado con los otros a través de una línea continua en dirección hacia ellos. A su vez, el módulo de implementación es el último en llevarse a cabo. Las líneas discontinuas indican la retroalimentación que ocurre entre módulos. La evaluación puede entregar información al módulo de desarrollo y las actividades de implementación pueden apoyar al módulo de desarrollo como también al de evaluación.

2.3.1.1 Módulo de desarrollo

El módulo de desarrollo delimita los elementos esenciales a tomar en cuenta al momento de planificar la incorporación de las tecnologías. Este módulo se ilustra en la figura 6.

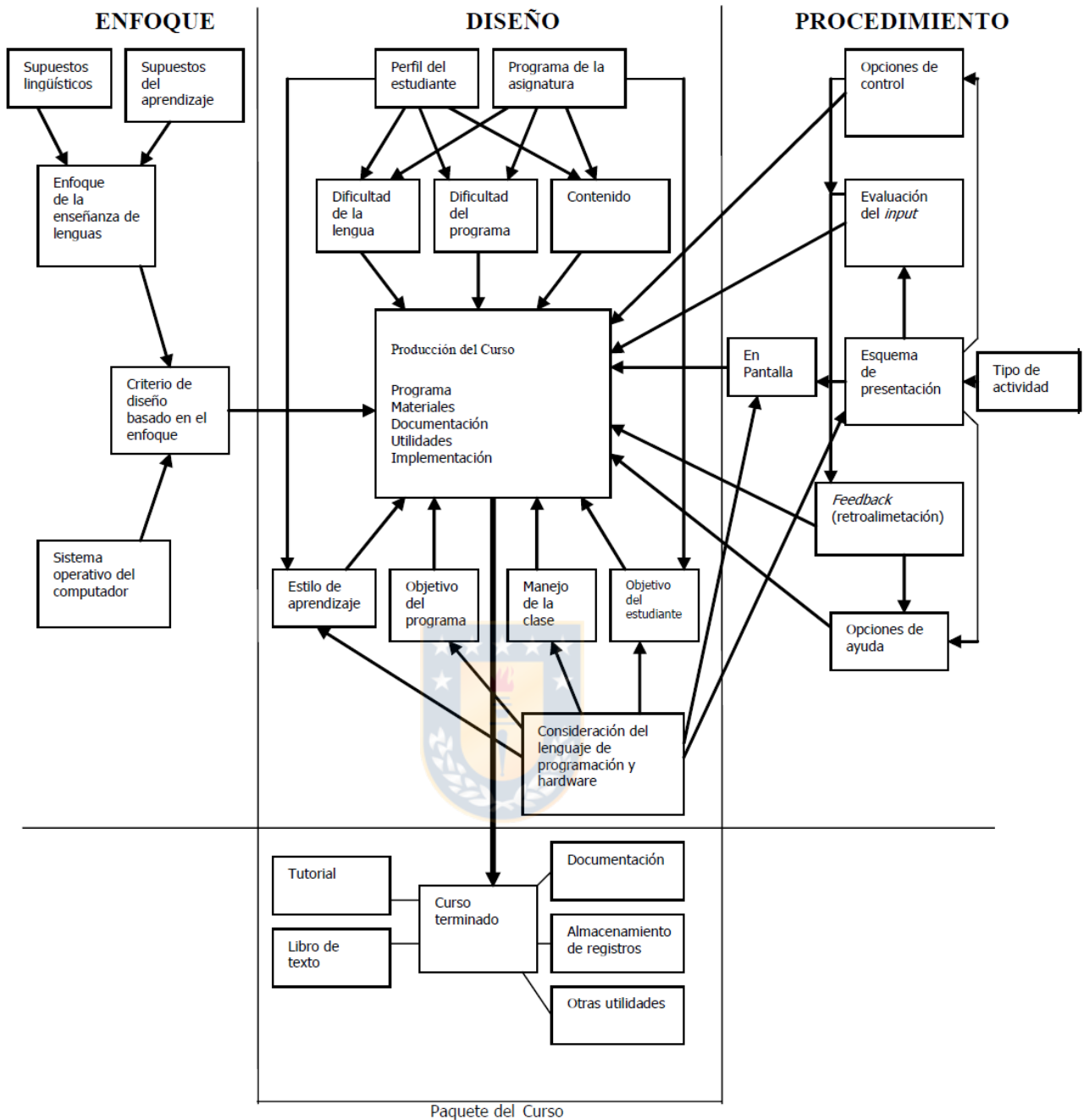


Figura 6. Módulo de Desarrollo. Recuperado de Martínez, 2006

Esta figura ilustra los 3 elementos esenciales de los que se compone éste módulo: el enfoque de enseñanza, el diseño y el procedimiento.

El enfoque de enseñanza se subdivide en supuestos de aprendizaje y supuestos lingüísticos. El primero, se refiere a la lengua que se busca desarrollar y al mismo tiempo ahonda en cómo el investigador concibe la adquisición de esa

lengua. El supuesto lingüístico, se refiere a cómo se enseña una lengua, ahondando en las distintas metodologías de enseñanza de lengua que existen en el mundo. Finalmente, el enfoque de enseñanza sustenta la metodología del estudio.

En el diseño, se busca determinar los propósitos de la metodología y cómo será operacionalizada. Este proceso se lleva a cabo a través del programa de estudios y el establecimiento de roles. El primero debe dar cuenta los objetivos de aprendizaje, y los contenidos que serán abordados, además de delimitar la función que va a tener el computador y las tecnologías para lograr alcanzar el objetivo del curso. El segundo toma en cuenta el perfil de los estudiantes, es decir, a quién o quiénes está dirigido el curso. Generalmente, en este módulo se aplica un instrumento para conocer datos como edad, lengua materna, nivel de la lengua meta, motivación por aprender la lengua, preferencias de actividades o temas, entre otros. En el diseño también se planifican los roles del profesor y los estudiantes durante la intervención lingüística, por ejemplo, si los alumnos trabajarán en pares o de manera individual y qué hará el profesor mientras se desarrollan las actividades. A su vez, también se diseñan las actividades que los estudiantes realizarán y el rol que cumplirá el aparato tecnológico y el software en el desarrollo de dichas actividades.

Finalmente, la etapa de procedimiento se refiere a todos los aspectos técnicos a la hora de implementar un programa, por ejemplo la selección del aparato, del software, el desarrollo de la plataforma, entre otros. Todas las actividades que se creen durante esta fase, deben estar relacionadas directamente con todas las decisiones tomadas en la etapa anterior. En otras palabras, la aplicación tecnológica que será ocupada debe reflejar el enfoque de enseñanza de lenguas que sustenta la investigación, el plan de estudios y la población a la que se dirige la intervención. El resultado de este módulo es el “paquete del curso”.

2.3.1.2 Módulo de implementación

El módulo de implementación se relaciona con el desarrollo de la intervención. En la figura 7, se puede apreciar con más detalle cada una de las actividades que esto conlleva.

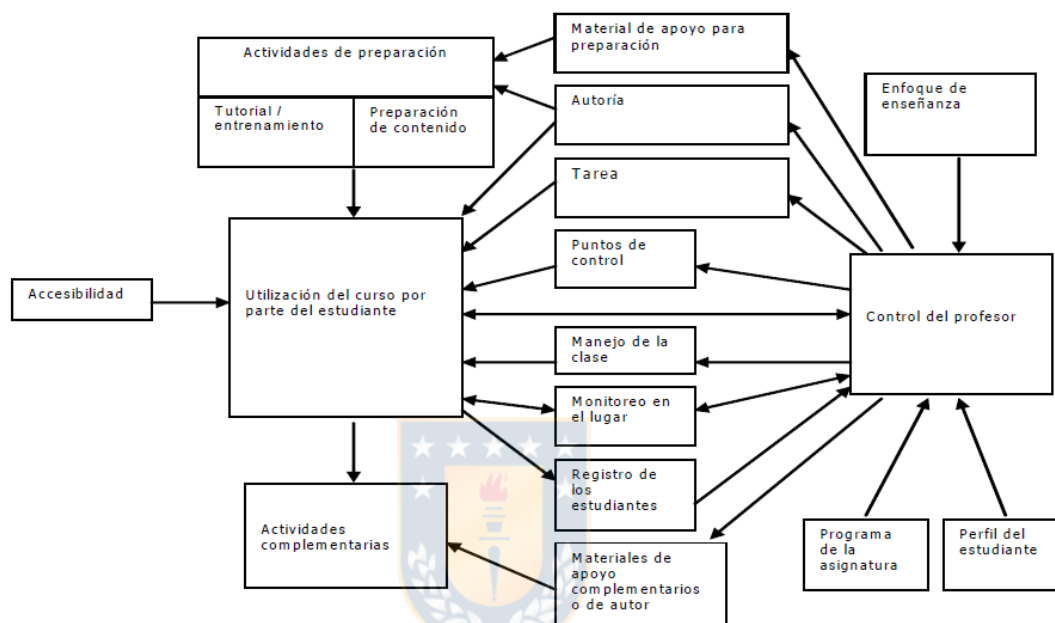


Figura 7. Módulo de Implementación. Recuperado de Martínez, 2006

Como se puede observar en la figura 7, este módulo contempla todo lo relacionado con la intervención en sí. Por ejemplo, la accesibilidad al aparato tecnológico, el tiempo y condiciones de uso, además de las actividades (principales, preparatorias y de seguimiento). El profesor a cargo de la intervención es el responsable por desarrollar los materiales complementarios, llevar un registro de los estudiantes, manejar la clase y monitorear a los estudiantes.

De acuerdo a Gómez (2014) en este módulo es donde ocurre el aprendizaje en sí y por ende es el más importante.

2.3.1.3 Módulo de evaluación

El módulo de evaluación, como su nombre indica es la instancia en que se evalúa el logro de los objetivos planteados. Esta evaluación se realiza durante y al término de la intervención lingüística. Como se mencionó, el módulo de evaluación surge luego del módulo de desarrollo y esto se debe a que es necesario ir evaluando la intervención a medida que avanza. La figura 8 muestra todos los aspectos que son evaluados durante y al término de la intervención.

Al término de ella, también es necesario evaluar, y si bien Hubbard (1996) no entrega instrumentos específicos para aplicar dicha evaluación, algunos autores (Ferreira, Vine y Elejalde, 2014; Castro, Suarez y Soto, 2016) han utilizado una escala Likert, pues permite conocer la opinión de los estudiantes con respecto a la intervención en sí y también con respecto al aparato tecnológico. El uso y efectividad de esta escala es un aspecto interesante dentro de esta área de la lingüística aplicada.

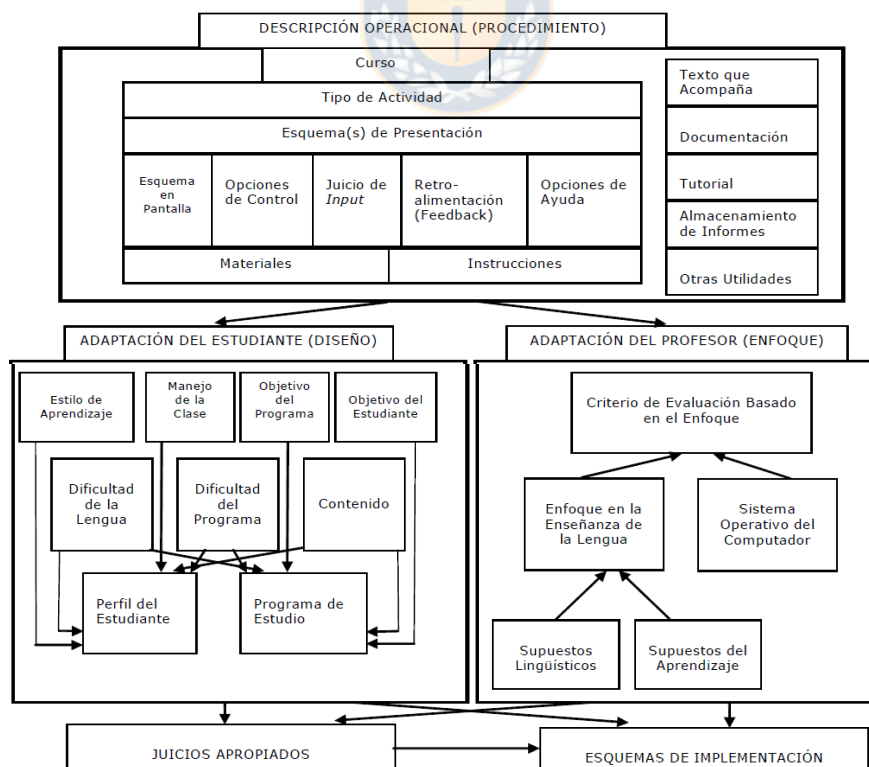


Figura 8. Módulo de evaluación. Recuperado de Martínez, 2006

En este capítulo se expuso la fundamentación teórica que da sustento al presente estudio. Se revisaron conceptos como la comprensión lectora, la competencia léxica y la metodología de CALL. Dentro de la primera destacan conceptos como el modelo de construcción-integración, la lecturabilidad y lectura de textos expositivos; mientras que dentro de la competencia léxica destacan conceptos como el vocabulario receptivo y su rol en la comprensión lectora y la evaluación de vocabulario. En el próximo capítulo se presenta la metodología de la investigación.



CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Diseño de la investigación

Esta investigación consistió en un estudio cuasiexperimental con pre y post test de corte cuantitativo con grupo control, en un contexto escolar. La muestra estuvo conformada por dos cursos de 2° medio de distintos establecimientos municipales de la misma provincia y características similares. Por otra parte, el alcance fue de tipo correlacional pues se pretendía establecer relaciones entre el uso del hipervínculo léxico y la CL, el uso del hipervínculo léxico y niveles de CL y niveles de CL y conocimiento de vocabulario. Además, también tiene un alcance exploratorio, pues el hipervínculo léxico como estrategia para abordar el vocabulario que dificulte la lectura se ha estado probando de manera reciente en contextos de enseñanza del inglés como L2. Las investigaciones se han enfocado en aprendientes con un nivel intermedio de la lengua, en un contexto universitario, en donde los hipervínculos funcionan dentro de un software creado para la investigación. En el presente estudio se trabajó con aprendientes de un nivel básico de la lengua, en un contexto escolar, en donde los hipervínculos funcionaron dentro de una plataforma virtual, creada a partir de una herramienta gratuita de fácil acceso. De esta manera, esta investigación planea ser un aporte para la comunidad científica y para la comunidad TEFL en Chile contribuyendo a la mejora del aprendizaje léxico y de la CL.

3.2 Población y muestra

La población corresponde a estudiantes de 2° medio de establecimientos municipales de Chile con un nivel básico a básico de la lengua inglesa en comprensión lectora. Al estar matriculados en un liceo público, estos aprendientes estudian bajo el decreto de ley n° 369/2015. Este decreto establece nuevas bases curriculares para dicho nivel, donde existe un énfasis en el desarrollo de la comprensión lectora a través de la tecnología.

La muestra corresponde a 47 participantes que cursan 2° medio en un liceo público de la región de Valparaíso con un nivel básico de inglés como L2 en CL, determinado así por la prueba de normalización aplicada al inicio de éste estudio.

3.2.1 Participantes del estudio

Los participantes del estudio son estudiantes que cursan 2° medio en un liceo público en la provincia de Quillota, región de Valparaíso. Se trabajó con dos cursos provenientes de establecimientos diferentes pero con características similares: ambos son establecimientos urbanos, tienen un número similar de estudiantes por curso (30 a 35), tienen la misma jornada (7 horas diarias), utilizan los mismos textos de estudio (enviados por el MINEDUC), han tenido resultados similares en el SIMCE de inglés (0 a 1 estudiante certificado); y la enseñanza del inglés comienza en 1° básico.

La muestra total asciende a 47 sujetos, 19 pertenecen al grupo de tratamiento y 28 al grupo de control. Cada curso tiene 4 horas pedagógicas de enseñanza formal de la lengua inglesa a la semana, lo que se traduce en dos sesiones de 1,5 horas cronológicas a la semana, distribuidas en diferentes días.

3.2.2 Grupo de tratamiento

El grupo de tratamiento está conformado por 19 sujetos, correspondientes al curso 2° medio de un liceo en la provincia de Quillota, Valparaíso. De ellos, 13 son mujeres y 6 son hombres. De esta población, el 90% tiene un alto índice de vulnerabilidad; esto quiere decir que están dentro del 80% más pobre de la población chilena. Su edad fluctúa entre 14 y 17 años.

En relación a la enseñanza del inglés, el 100% de los participantes piensa que su nivel de inglés es básico, a pesar de que la mayoría de los estudiantes (53,3%) haya empezado sus clases en 1° básico. No obstante, el 53,3% cree que sus clases de inglés son muy importantes.

En relación a la lectura, el 57,1% reconoce que no le gusta mucho leer, mientras que la mayoría (53,6%) raramente lee por placer. El 69% considera que es bueno leer en español. Sobre los textos que más leen, creen que se trata de las redes sociales (73,3%), desde el celular (83,3%).

Con respecto al aspecto que dificulta la lectura en inglés, la mayoría marcó vocabulario (76,7%) y pronunciación (63,3%).

3.2.3 Grupo de control

El grupo de control estuvo conformado por 28 estudiantes, correspondientes a un 2° medio de un liceo público en la provincia de Quillota, Valparaíso. De ellos, 19 son mujeres y 9 son hombres. De esta población, el 92% tiene un alto índice de vulnerabilidad; esto quiere decir que están dentro del 80% más pobre de la población chilena. Su edad fluctúa entre 14 y 16 años.

En relación a la enseñanza del inglés, el 100% de los participantes piensa que su nivel de inglés es básico, a pesar de que la mayoría de los estudiantes (57,1%) haya empezado sus clases en 1° básico. No obstante, el 53,5% cree que sus clases de inglés son muy importantes.

En relación a la lectura, el 67,8% reconoce que no le gusta mucho leer, mientras que la mayoría (71,4%) raramente lee por placer. El 82,1% considera que es bueno leer en español. Sobre los textos que más leen, creen que se trata de las redes sociales (89,2%), desde el celular (92,8%).

Con respecto al aspecto que dificulta la lectura en inglés, la mayoría marcó vocabulario (96,4%) y pronunciación (92,8%).

3.3. Variables

En este estudio, se medirán los efectos de la variable independiente—el uso del hipervínculo léxico—sobre dos variables dependientes—1) nivel de comprensión lectora de textos expositivos en inglés como L2 y 2) conocimiento de

vocabulario receptivo. Esta medición se llevará a cabo a través de un grado mínimo de presencia-ausencia.

La siguiente figura ilustra las variables que se medirán en esta investigación.

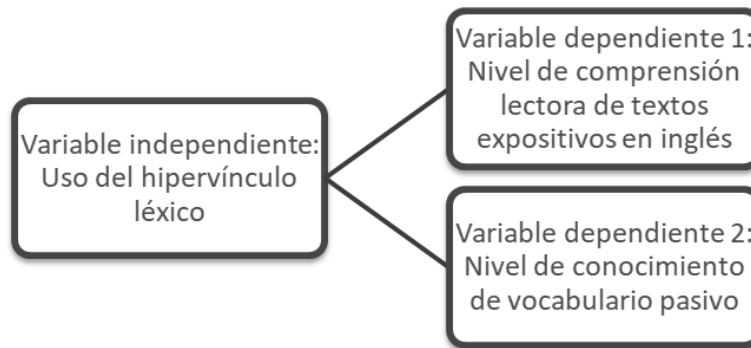


Figura 9. Variables de la investigación. Elaboración propia



3.3.1 Operacionalización de las variables

La variable dependiente número 1—nivel de comprensión lectora de textos expositivos en inglés como L2—se midió a través de una prueba basada en la prueba estandarizada Key English Test (KET por sus siglas en inglés). Esta prueba ha sido desarrollada por la Universidad de Cambridge, y aplicada por más de 20 años para medir y certificar un nivel básico de la lengua inglesa. En este sentido, la medición de esta variable independiente fue el puntaje que cada participante obtuvo en esta prueba (este instrumento se detalla en el acápite 3.5.2). El puntaje total es de 27 puntos. De acuerdo al puntaje obtenido, los niveles son los siguientes:

Tabla 6

Operacionalización de la variable dependiente 1.

Puntos	Porcentaje	Nivel	
24-27	90%-100%	B1	Intermedio
21-23	80%-89%	A2+	Básico
16-23	60%-79%	A2	Básico
11-15	40%-59%	A1	Básico
1-10	-40%	Pre- A1	Básico

Nota. Elaboración propia basada en la prueba KET

La segunda variable dependiente—conocimiento de vocabulario receptivo—se midió a través de la prueba de nivel de vocabulario propuesta por Meara (1992, 2010). Este instrumento entrega un porcentaje de 0% a 100%, donde 0 implica nulo conocimiento y 100% conocimiento total. Este instrumento se detalla en el acápite 3.5.3.

La variable independiente se midió a través de la frecuencia de uso de los hipervínculos léxicos. Para determinarla, se monitorearon las actividades que los participantes realizaron en la plataforma virtual, contando las veces que ocuparon los hipervínculos léxicos por cada texto para luego obtener un promedio general. Se establecieron 3 categorías para determinar la frecuencia: 1) poco uso del hipervínculo léxico, 2) mediano uso del hipervínculo léxico, y 3) alto uso del hipervínculo léxico. La siguiente tabla detalla estas categorías:

Tabla 7
Frecuencia de uso de los hipervínculos léxicos

Cantidad de consultas hechas a las palabras a través del hipervínculo léxico	Categoría
1% a 40%	Poco uso del hipervínculo léxico
41% a 80%	Mediano uso del hipervínculo léxico
81%-100%	Alto uso del hipervínculo léxico

Nota. Elaboración propia

3.3.2 Control de variables

La variable que se controló en esta investigación fue la equivalencia inicial de los grupos, en relación al nivel de inglés de los participantes. Esta se controló a través de una aplicación de una prueba estandarizada de comprensión lectora en inglés como L2 basada en la prueba KET.

3.4 Validez interna de la investigación

La validez interna en este estudio se alcanzó a través del uso de dos grupos de comparación: un grupo de tratamiento y un grupo de control. Esta decisión metodológica (tener dos grupos de comparación) se estableció como necesaria al comienzo de la investigación para poder obtener resultados confiables; pudiendo así atribuir al uso de los hipervínculos léxicos el posible incremento de la comprensión lectora al final del periodo de tratamiento.

Ya que ambos grupos ya estaban conformados de manera previa a la investigación, al azar, un curso se consideró como el grupo de tratamiento y el otro grupo fue el grupo de control. Ambos grupos fueron equivalentes en todo excepto

en la manipulación de la variable independiente. En la siguiente sección se describe en detalle este criterio.

3.5 Instrumentos de recolección de datos

Todos los instrumentos que se ocuparon en este estudio fueron recolectados en línea a través de la plataforma virtual diseñada para la investigación. A continuación, se describen cada uno de ellos.

3.5.1 Prueba de comprensión lectora

El primer instrumento que se aplicó fue la prueba de comprensión lectora en inglés como L2 basada en la prueba estandarizada KET (anexo 1). Esta prueba es desarrollada por la Universidad de Cambridge, y mide hasta un nivel A2 en inglés como L2 según el MCER. La sección de comprensión lectora de la prueba KET dura 1 hora 10 minutos, pues está combinada con la producción escrita. En esta investigación, se ocupó solamente la sección de comprensión lectora de la prueba original de KET. Esta prueba consta de 5 partes, pero en este estudio solamente se ocuparon las secciones 1, 2, 3, y 4. En términos lingüísticos, esta prueba busca que los estudiantes puedan extraer la idea principal e ideas específicas del texto, realizando inferencias a partir del texto leído. A continuación se detallarán las distintas secciones de la prueba:

- En la Sección 1, los candidatos son evaluados en su capacidad para comprender el mensaje principal de un texto muy corto, como un aviso o un cartel. Estos textos generalmente se encuentran en carreteras, tiendas, oficinas o escuelas. En esta sección, los estudiantes deben unir el aviso con su significado. Hay dos avisos que sobran.
- En la sección 2, los candidatos son evaluados en su conocimiento del vocabulario. Se les pide que completen el espacio en cada una de las cinco oraciones con una de las tres opciones entregadas. Las seis oraciones abordan el mismo tema o están vinculadas a través de una historia simple.

- En la sección 3, los candidatos son evaluados en su capacidad para comprender el lenguaje de la rutina diaria. Las preguntas 11-15 son de opción múltiple, donde los candidatos deben completar conversaciones de dos líneas. En las preguntas 16 a 20, los participantes deben completar un diálogo más largo, utilizando una lista de 8 opciones.
- En la sección 4, los participantes son evaluados en cuanto a su capacidad para comprender las ideas principales e ideas específicas en textos más largos. Estos textos provienen de Adaptado des auténticas, como artículos de periódicos y revistas, pero están adaptados para hacerlos accesibles a los participantes. El tipo de pregunta para esta sección es de opción múltiple (con tres opciones).
- En la sección 5, los candidatos son evaluados en su conocimiento de la estructura gramatical y el uso de ésta en el contexto de la lectura de un texto. Se eliminan palabras del texto y los participantes deben completarlo escogiendo entre 3 opciones. Las eliminaciones se centran principalmente en palabras gramaticales, como formas verbales, determinantes, pronombres, preposiciones y conjunciones.

Se decidió no incorporar la parte 5 del KET debido al objetivo de este estudio. Es decir, ya que el foco de este estudio estaba relacionado con la posibilidad de desarrollar vocabulario para mejorar la comprensión, el conocimiento de palabras gramaticales no contribuía a determinar si aumentaba o no el conocimiento de la comprensión lectora al finalizar el periodo de tratamiento.

De esta manera, la prueba de CL que fue aplicada en esta investigación duró aproximadamente 45 minutos. Esta prueba cumplió 2 roles:

- [1.] Prueba de normalización: A través de esta prueba se logró establecer la equivalencia entre los grupos
- [2.] Pre-test: A través de esta prueba se determinó su nivel de entrada en comprensión lectora en L2.

-

3.5.2 Ficha de datos personales

El segundo instrumento que fue aplicado a los estudiantes antes de comenzar el periodo de tratamiento fue una ficha de datos personales (anexo 2). Esta ficha permite al investigador obtener datos personales de cada sujeto que pueden ayudar a interpretar los resultados.

Este formulario constaba de 25 preguntas, divididas en 5 secciones:

- [1.] Información personal: nombre, edad, curso, género, actividades de tiempo libre.
- [2.] Clases de inglés en la escuela: curso de inicio del inglés, gustos e importancia
- [3.] Lengua inglesa: estimación de su nivel de inglés, familiares bilingües, visitas a países anglosajones.
- [4.] Comprensión lectora: gusto por la lectura en L1, su frecuencia, soporte y tipos de textos. En relación a la lectura en L2, las preguntas estaban orientadas a la lectura fuera de clases, tipos de textos leídos, y los aspectos que dificultan la lectura.

3.5.3. Prueba de vocabulario receptivo

El segundo pre-test corresponde a la prueba de vocabulario receptivo (anexo 3) desarrollada por Meara (1992, 2010). Este instrumento consiste en 120 pruebas divididas en 6 niveles (20 pruebas por nivel). Las pruebas fueron diseñadas de acuerdo a la frecuencia de las palabras en la lengua inglesa, teniendo los dos primeros niveles las palabras más frecuentes. Meara (1992, 2010) sugiere que para determinar el conocimiento de vocabulario de un aprendiente del inglés como L2 sólo bastaría con rendir dos o tres pruebas del mismo nivel. En este estudio se aplicaron las pruebas 108, 110 y 115 correspondientes al nivel 1, ya que estas pruebas miden el vocabulario presente en los textos del estudio. El tiempo de aplicación para estas tres pruebas fue de 20 minutos en total.

Se aplicó este mismo instrumento como post-prueba inmediata.

3.5.4 Encuesta de percepción de usuario

Al finalizar el proceso de intervención, se aplicó una encuesta utilizando una escala tipo Likert, con opción para comentarios finales con el propósito de conocer la percepción de los estudiantes sobre el periodo de tratamiento, y el uso del hipervínculo léxico (anexo 4). Esta prueba consistió en 5 preguntas que se enfocaban en el módulo de trabajo, los textos, la plataforma, el computador, y los hipervínculos. En la última sección, los estudiantes podían hacer comentarios sobre cualquiera de los temas abordados anteriormente en las 5 preguntas.

3.6 Módulo de lectura

Esta investigación contempló un tratamiento lingüístico en un contexto de aula para determinar el efecto que podría tener el hipervínculo léxico en la comprensión lectora en inglés. Este tratamiento fue aplicado en ambos establecimientos educacionales como un módulo de lectura durante los meses de abril y mayo del presente año. Las siguientes secciones detallarán en qué consiste este módulo.

3.6.1 Plataforma virtual

Como se ha venido mencionando desde el capítulo 1, se ha creado una plataforma virtual para el desarrollo de esta investigación. Esta plataforma ha sido denominada como “leyendo en inglés” y está alojada en el sitio web google sites. La plataforma fue desarrollada por la investigadora de este estudio, de manera previa a la investigación empírica. El enlace para acceder a ella es el siguiente <https://sites.google.com/view/reading123456789/home>. El anexo 5 muestra una vista previa de cómo luce la página principal.

Navegar dentro de esta plataforma es bastante sencillo; tiene un menú de navegación en el panel superior, que permite ingresar a diversas pestañas. Cada una de estas pestañas lleva a un instrumento de recolección de datos (una prueba

o los textos del tratamiento, por ejemplo). Todas las evaluaciones y encuestas fueron montadas utilizando los formularios de google y enlazadas a esta plataforma virtual.

3.6.2 Textos expositivos

Los textos que los estudiantes leyeron durante el periodo de tratamiento fueron tomados de la sección 4 de la prueba estandarizada KET descrita anteriormente. Un ejemplo de uno de los textos se encuentra en el anexo 6. Los criterios para su elección fueron los siguientes:

1. Tipo de texto: Todos los textos que los estudiantes leyeron durante el periodo de tratamiento fueron textos expositivos, de carácter descriptivo. Esta decisión se genera en base a lo expresado en las bases curriculares para el nivel de 2° medio.
2. Nivel de inglés de los textos: Todos los textos están dirigidos a estudiantes con un nivel básico de inglés. Esto se asegura al utilizar textos de la prueba Key English Test (KET) que mide un nivel básico en inglés.
3. Complejidad de los textos: Todos los textos tienen una complejidad similar, gracias a que fueron analizados con dos herramientas en líneas: COH-METRIX y Lex-tutor. Los detalles de los análisis de los textos se encuentran en el anexo 7.

Como todos los otros instrumentos de recolección de datos, los textos que los estudiantes leyeron durante el periodo de tratamiento están alojados en la plataforma virtual. Se puede acceder a ellos a través de la navegación superior. El anexo 6 muestra una vista previa de cómo se ve un texto expositivo alojado en la plataforma. En el anexo se puede apreciar el texto con su título y su imagen, y luego un formulario con preguntas de comprensión. Estas preguntas se responden dentro de la plataforma.

3.6.3 Hipervínculo léxico

Dentro de la plataforma, todas las palabras de contenido de los textos expositivos estuvieron enlazadas con un hipervínculo léxico a su traducción y pronunciación. Las palabras de contenido seleccionadas fueron todos los verbos, sustantivos propios y comunes, adverbios y adjetivos calificativos. Los verbos con un auxiliar fueron enlazados juntos como una palabra; por ejemplo, en la oración “*he will need English in the future*”, las palabras subrayadas fueron enlazadas juntas. Esta decisión se tomó siguiendo como base los estudios previos en el área de la glosa hipermedial.

Todas las palabras que estén enlazadas son diferentes a las que no están enlazadas, pues están subrayadas y adquieren otro color, como se puede ver en el anexo 6. Al presionar una de estas palabras, se abrirá rápidamente una nueva ventana, mostrando la traducción y pronunciación de la palabra consultada. La traducción corresponde a la palabra directa del significado en el texto, tomada desde el traductor de Cambridge online. La pronunciación, en su variante americana, fue tomada del diccionario inglés de Cambridge online.

3.6.4 Implementación del módulo de lectura

El módulo de lectura se aplicó durante los meses de abril y mayo. Por razones internas de los establecimientos en los que se llevó a cabo este estudio, el grupo de tratamiento comenzó una semana antes que el de control. Las primeras actividades que se llevaron a cabo tienen relación con la aplicación de los instrumentos de evaluación anteriormente descritos (prueba de comprensión lectora y formulario de datos personales). Luego de la aplicación de estas pruebas y antes de comenzar con el periodo de tratamiento, se diseñó y aplicó una sesión de entrenamiento para que los participantes se familiarizaran con la plataforma, y aprendieran a utilizar los hipervínculos. Luego de esta sesión, comenzó el periodo de tratamiento, el cual incluyó la lectura de un texto durante las primeras dos sesiones y luego dos textos por las siguientes dos sesiones. Cada sesión de

lectura duró 45 minutos de una clase de 1,5 hrs., y fueron 4 sesiones en total. Al finalizar el periodo de tratamiento, se aplicaron los instrumentos post-test y una encuesta de percepción de usuario.

A continuación, se presenta un calendario con las actividades en orden cronológico:

Tabla 8

Calendario de actividades

Actividad	Grupo de tratamiento	Grupo de control
Pre-test: Comprensión lectora	Lunes 01 de Abril	Martes 09 de Abril
Encuesta de satisfacción de usuario	45 minutos	45 minutos
Pre-test: Vocabulario receptivo	Lunes 08 de Abril	Jueves 11 de Abril
Sesión de entrenamiento	45 minutos	45 minutos
Lectura de texto 1	Lunes 15 de Abril	Martes 16 de Abril
	45 minutos	45 minutos
Lectura de texto 2	Lunes 22 de Abril	Martes 23 de Abril
	45 minutos	45 minutos
Lectura de textos 3 y 4	Lunes 29 de Abril	Martes 30 de Abril
	45 minutos	45 minutos
Lectura de textos 5 y 6	Lunes 06 de Mayo	Martes 07 de Abril
	45 minutos	45 minutos
1) Encuesta de percepción sobre el proyecto	Lunes 13 de Mayo	Martes 14 de Abril
	45 minutos	45 minutos
2) Prueba de vocabulario		
3) Prueba de comprensión lectora		

Nota. Elaboración propia

Durante las sesiones de tratamiento, ambos grupos tuvieron la misma estructura de la clase. En primer lugar, y antes de comenzar la lectura, los estudiantes intentaron predecir el contenido del texto leyendo el título. Se trabajó a nivel de grupo curso y se reportó de manera oral. Luego los textos fueron leídos de manera individual, utilizando el computador. Como se mencionó anteriormente cada texto tenía preguntas de comprensión. Mientras los participantes del grupo de control sólo tenían el texto, los participantes del grupo de tratamiento podían apoyarse en los hipervínculos léxicos al leer. Una vez que respondieron las preguntas, los estudiantes podían ver los resultados obtenidos (preguntas correctas o incorrectas) pero sin obtener ninguna retroalimentación. La sesión

finalizaba al tener una conversación oral sobre algún tema planteado en el texto. Todas las conversaciones se realizan de manera oral y en español para no intervenir en el resultado de la investigación.

3.7 Consentimiento informado

Cada apoderado de cada participante de este estudio firmó un consentimiento informado, autorizando tanto la participación del menor como el uso de los datos obtenidos para propósitos investigativos. En la reunión de apoderados llevada a cabo a finales de marzo de cada curso, los apoderados leyeron y firmaron el consentimiento informado. Los estudiantes partícipes a su vez también firmaron un asentimiento (anexo 9). Lo hicieron el primer día del módulo de intervención. Por su parte, ambos directores, firmaron un documento, en donde autorizaban la implementación del módulo de intervención en su establecimiento.



3.7 Análisis de los datos

Los datos se analizaron utilizando el software SPSS 22.0. Las pruebas que se aplicaron fueron:

1. La prueba de Shapiro-Wilk para determinar la distribución normal de los datos.
2. La prueba t de Student para grupos dependientes (antes y después) y prueba t de Student para grupos independientes (antes y después).
3. La prueba de la U de Mann-Whitney para determinar diferencias entre grupos independientes.
4. El coeficiente de correlación de Spearman para el análisis de correlaciones.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo se presentan y discuten los resultados obtenidos, los cuales pretenden dar respuesta a las dos preguntas de investigación planteadas al inicio de este estudio. Estas preguntas abordaban la posibilidad de un incremento tanto en comprensión lectora como en vocabulario receptivo a través del uso del hipervínculo léxico. En términos generales, los resultados muestran que los participantes del grupo de tratamiento, en comparación con el grupo de control, aumentaron significativamente tanto su nivel de comprensión lectora como su conocimiento de vocabulario receptivo.

Para poder ahondar en estos resultados, este capítulo se estructura en 3 partes. En primer lugar, se describen los resultados de las pruebas de comprensión lectora y de vocabulario y el acceso a los hipervínculos de parte del grupo de tratamiento. En segundo lugar, se discuten los resultados expuestos, analizando la eficacia del hipervínculo léxico y sus implicancias pedagógicas, comparando los resultados obtenidos con estudios similares. En tercer lugar, se plantea una interpretación cualitativa de los datos obtenidos que pretende enriquecer la interpretación de los datos obtenidos en este estudio, a partir del análisis a la encuesta de percepción aplicada al final del periodo de intervención.

4.1 Presentación de los resultados

En este acápite se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos aplicados en ambos grupos: grupo de tratamiento y grupo de control. Si bien, ambos grupos participaron del mismo módulo de lectura, donde leyeron los mismos textos utilizando la misma plataforma, sólo los participantes del grupo de tratamiento tuvieron ayuda léxica al leer utilizando el hipervínculo léxico en palabras que dificultaran la lectura.

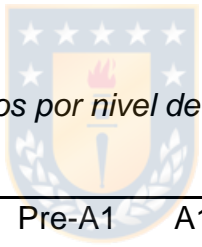
4.1.1 Resultados prueba de normalización

La prueba de normalidad aplicada al inicio de la intervención correspondió a una prueba de comprensión lectora basada en la prueba KET (descrita en el acápite 3.5). Esta prueba se aplicó con tres objetivos. En primer lugar para ratificar el nivel básico de inglés de los participantes. En segundo lugar, para establecer la equivalencia entre ambos grupos. Su último objetivo fue precisar su nivel de comprensión lectora antes del proceso de intervención.

Los resultados demostraron un bajo nivel de proficiencia de la lengua meta. Esto debido a que de acuerdo al puntaje obtenido, el 100% de los estudiantes en ambos grupos se encontraba entre los niveles pre A1, A1 y A2, que son considerados los niveles básicos según el MCER. La tabla 9 muestra el porcentaje de alumnos por nivel en cada grupo:

Tabla 9

Porcentaje de alumnos por nivel de inglés en cada grupo



	Pre-A1	A1	A2	A2+	B1
Grupo de tratamiento	47.3%	42.1%	10.5%	0%	0%
Grupo de control	46.4%	50%	3.5%	0%	0%

Nota. Elaboración propia

El segundo objetivo de la prueba de normalización fue comprobar la equivalencia entre los grupos. La tabla 10 muestra que la media fue similar y que la mediana fue la misma para ambos grupos. Los resultados mostraron que no existen diferencias significativas entre los grupos y, por tanto, son equivalentes y comparables.

Tabla 10

Resultados de la prueba de normalización

Variable	Control (n=28)					Intervenido (n=19)					Estadígrafo	valor p	η^2
	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3			
T Comprensión lectora	10,0	3,1	11,0	7,0	12,0	10,3	3,6	11,0	8,0	12,0	-0,35	0,7247	0,003
U Parte 1	1,6	1,0	1,5	1,0	2,0	1,7	1,2	2,0	1,0	3,0	-0,47	0,6378	0,010
U Parte 2	3,0	1,0	3,0	2,0	4,0	3,2	1,0	4,0	2,0	4,0	-0,69	0,4882	0,015
U Parte 3.1	1,9	0,9	2,0	1,0	2,0	2,0	1,2	2,0	1,0	3,0	-0,11	0,9086	0,002
U Parte 3.2	1,3	0,9	1,0	1,0	2,0	1,2	1,1	1,0	0,0	2,0	-0,65	0,5158	0,014
U Parte 4	2,1	1,1	2,0	1,0	3,0	2,2	1,0	2,0	1,0	3,0	-0,32	0,7518	0,007

Nota. T: prueba t de Student para grupos independientes y U: prueba U de Mann-Whitney. Elaboración propia

4.1.2 Resultados pre/post test comprensión lectora

Luego de haberse establecido la equivalencia entre ambos grupos, se aplicó el periodo de tratamiento que tomó 7 semanas. En la última sesión, se aplicó un post-test de lectura en condiciones similares al pre-test. Los resultados se ilustran en las tablas 11 y 12.

Tabla 11

Resultados de la prueba de comprensión lectora para el grupo de control antes y después del periodo de intervención.

Variable	Antes					Después					Estadígrafo	valor p	η^2
	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3			
U Comprensión lectora	10,0	3,1	11,0	7,0	12,0	10,0	3,3	11,0	6,0	12,0	-0,22	0,8257	0,005
U ^U Parte 1	1,6	1,0	1,5	1,0	2,0	1,5	1,1	1,0	1,0	2,0	-0,39	0,6963	0,008
U Parte 2	3,0	1,0	3,0	2,0	4,0	2,9	1,1	3,0	2,0	4,0	-0,99	0,3202	0,021
T Parte 3.1	1,9	0,9	2,0	1,0	2,0	1,9	1,1	1,5	1,0	2,0	-0,31	0,7581	0,007
U Parte 3.2	1,3	0,9	1,0	1,0	2,0	1,4	0,7	1,0	1,0	2,0	-0,43	0,6698	0,009
U Parte 4	2,1	1,1	2,0	1,0	3,0	2,5	1,5	3,0	1,0	4,0	-1,39	0,1643	0,030

Nota. T: prueba t de Student para grupos dependientes y U: prueba U de Mann-Whitney. Elaboración propia

De acuerdo a los resultados, el grupo de control no muestra diferencias significativas en su nivel de comprensión lectora al final del periodo de tratamiento. Tanto su media como su mediana se mantuvieron. La sección de la prueba de comprensión lectora que más subió para el grupo de control fue la número 4, a pesar de que la diferencia no es estadísticamente significativa.

Tabla 12

Resultados de la prueba de comprensión lectora para el grupo de tratamiento antes y después del periodo de intervención.

Intervenido	Variable	Antes					Después					Estadígrafo	valor p	η^2	
		Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3				
T	Comprensión lectora	10,3	3,6	11,0	8,0	12,0	12,2	3,0	11,0	10,0	13,0	4,87	0,0001	0,079	**
T	Parte 1	1,7	1,2	2,0	1,0	3,0	2,8	0,8	3,0	3,0	3,0	3,04	0,0070	0,213	**
U	Parte 2	3,2	1,0	4,0	2,0	4,0	1,8	0,9	2,0	1,0	2,0	-3,30	0,0010	0,070	**
U	Parte 3.1	2,0	1,2	2,0	1,0	3,0	2,2	1,1	2,0	1,0	3,0	-0,32	0,7466	0,007	
T	Parte 3.2	1,2	1,1	1,0	0,0	2,0	2,1	1,2	2,0	1,0	3,0	3,51	0,0025	0,155	**
T	Parte 4	2,2	1,0	2,0	1,0	3,0	3,3	1,2	3,0	2,0	4,0	4,25	0,0005	0,190	**

Nota. T: prueba t de Student para grupos dependientes y U: prueba U de Mann-Whitney. Elaboración propia

En contraste en el grupo de tratamiento los resultados del post-test muestran un aumento en la comprensión lectora, existiendo diferencias significativas. En esta tabla se puede observar una mejora amplia en casi todas las secciones de la prueba al finalizar el periodo de tratamiento. La sección que más aumentó fue la sección n° 4, que consistió en la lectura de textos más largos. En esta sección los estudiantes debían leer un texto extenso (180 a 200 palabras) y responder 7 preguntas de comprensión. La segunda sección con un mayor aumento fue la n° 3.2. Esta sección medía la comprensión de diálogos más extensos. Los participantes leían un diálogo al que le faltaban partes. Estas partes se debían completar con una de las alternativas dadas. De las secciones que tuvieron un aumento significativo, la sección n° 1 con un valor p de 0,0070, fue la sección que menos aumentó. Esta sección consistía en comprender la idea principal de textos muy cortos, principalmente avisos que se pueden encontrar en distintos lugares. La discusión en relación a estos datos, se profundiza en el acápite 4.2.

Debido al aumento en el nivel de comprensión lectora en el grupo de tratamiento, también se modificaron sus niveles de CL. La tabla 13 muestra los porcentajes de estudiantes en cada nivel antes y después del tratamiento.

Tabla 13

Niveles de CL antes y después del tratamiento

Grupo de tratamiento	Antes					Después				
	Pre-A1	A1	A2	A2+	B1	Pre-A1	A1	A2	A2+	B1
	47.3%	42.1%	10.5%	0%	0%	26.31%	63.1%	10.5%	0%	0%

Nota. Elaboración propia

Antes del periodo de tratamiento la mayoría de los estudiantes (47.3%) se encontraba en un nivel pre-A1, mientras que después del tratamiento ese porcentaje disminuyó a un 26.31%. Esto se debió a que aumentó el número de estudiantes en el nivel A1, el cual pasó de tener un 42,1% de los estudiantes a un 63.1%.

4.1.3 Resultados pre/post test de vocabulario

Al comienzo y al término de la intervención se aplicó el mismo instrumento de evaluación. Esta prueba de vocabulario (Meara, 1992, 2010) consta de 100 pruebas divididas en 5 niveles. Cada nivel (del 1 al 5) tiene 20 pruebas. Estos instrumentos fueron diseñados de acuerdo a las bandas de frecuencias propuestas por Nation (2006), es decir, las palabras están ordenadas según frecuencia. En este estudio se utilizaron 3 pruebas correspondientes al nivel 1: las pruebas 108, 110 y 115. Estas pruebas fueron escogidas porque medían el conocimiento de las palabras que los participantes trabajaron en este estudio. En estas pruebas, cada participante debe marcar las palabras que conoce.

En términos generales, los resultados de la prueba de vocabulario fueron bajos antes y después del periodo de tratamiento. Este dato no sorprende, pues al tratarse de participantes con un nivel básico de inglés, lo que se espera es que su conocimiento de léxico sea igualmente bajo. Las tablas 14 y 15 muestran los resultados de ambos grupos.

Tabla 14

Nivel de vocabulario receptivo del grupo de control antes y después del tratamiento

Control Variable	Antes					Después					Estadígrafo	valor p	η^2	
	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3				
T Vocabulario receptivo	29,1	7,0	27,7	24,0	31,3	30,8	6,7	28,5	27,0	31,7	3,96	0,0005	0,015	**
T Prueba 108	30,1	8,3	28,0	23,0	37,0	33,8	7,1	32,0	28,0	40,0	3,39	0,0022	0,055	**
T Prueba 110	27,0	8,6	25,0	23,0	28,0	27,7	7,6	26,0	25,0	29,0	0,66	0,5135	0,002	
T Prueba 115	30,2	10,3	28,5	23,0	33,0	30,8	9,5	28,0	25,0	33,0	0,49	0,6249	0,001	

Nota. T: prueba t de Student para grupos dependientes y U: prueba U de Mann-Whitney. Elaboración propia

El nivel de vocabulario receptivo en el grupo de control muestra un aumento leve, aunque estadísticamente significativo. La media aumentó de un 29,1 a un 30,8 y la mediana de un 27,7 a un 28,5. La prueba con más incremento fue la prueba 108, teniendo un valor p de 0,022. Las pruebas 110 y 115 no tuvieron un aumento significativo, con medias y medianas muy similares antes y después del periodo de tratamiento.

Tabla 15

Nivel de vocabulario receptivo del grupo de tratamiento antes y después de la intervención.

Intervenido Variable	Antes					Después					Estadígrafo	valor p	η^2	
	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3				
T Vocabulario receptivo	34,5	11,5	28,3	26,0	40,3	40,8	14,8	35,0	29,0	52,3	3,42	0,0031	0,056	**
U Prueba 108	34,9	13,1	31,0	25,0	45,0	41,4	16,4	38,0	29,0	55,0	-2,55	0,0107	0,054	**
T Prueba 110	37,2	17,4	28,0	25,0	48,0	42,2	17,2	38,0	28,0	60,0	1,55	0,1386	0,022	
T Prueba 115	31,4	7,2	31,0	25,0	34,0	38,8	15,2	34,0	28,0	48,0	3,18	0,0052	0,094	**

Nota. Elaboración propia.

Los resultados indican que el grupo de tratamiento, a diferencia del grupo de control, aumentó significativamente su nivel de vocabulario receptivo. Aunque ambos grupos mejoraron, el grupo de tratamiento lo hace más ampliamente, como se observa en la figura 10.

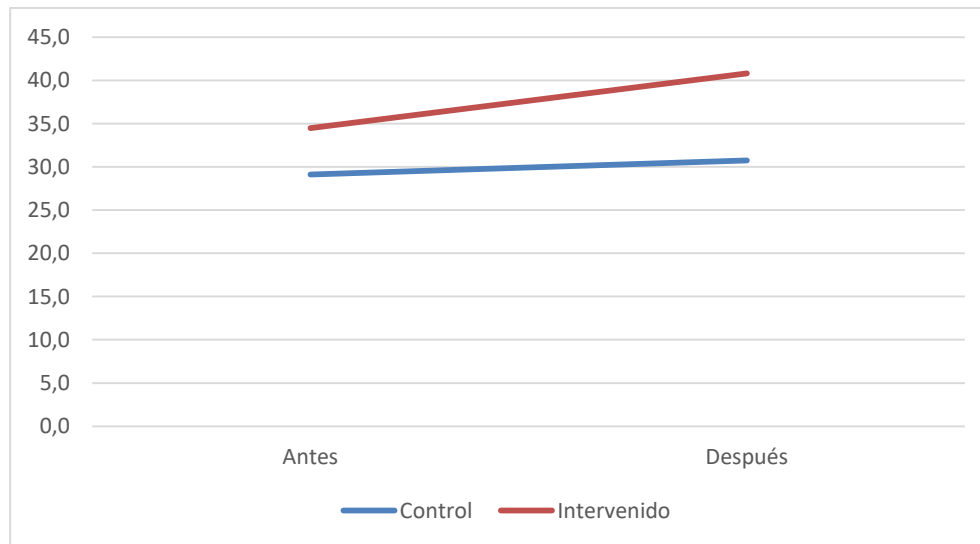


Figura 10. Comparación del nivel de vocabulario receptivo al finalizar la intervención. Elaboración propia

En relación al detalle de cada prueba, en ambos grupos la prueba 110 no tuvo un aumento significativo. Los resultados de la prueba 108 muestran una ganancia para ambos grupos. Mientras que en el grupo de control fue leve, en el grupo de tratamiento fue amplia. La media en el grupo de control aumentó 3 puntos, mientras que en el grupo de tratamiento aumentó 6.5, mientras que la mediana aumentó 4 puntos en el de control, y 7 en el grupo de tratamiento. En relación a la prueba 115, esta solo aumentó en el grupo de tratamiento, con un aumento de 7 puntos en la media del postest. En el acápite 4.2 se expande el análisis de los resultados de cada una de estas pruebas.

4.1.4 Detalles de las palabras en la prueba de vocabulario receptivo

Al analizar en detalle cada una de las palabras que componen las pruebas de vocabulario aplicadas en este estudio, las pruebas 108, 110 y 115, antes y después del tratamiento, se podría explicar el incremento dado en el grupo de tratamiento al finalizar la intervención.

En relación a la prueba 108, las figuras 11 y 12 muestran las palabras más conocidas al término de la intervención para cada grupo. En esta figura se puede

apreciar que la palabra más conocida en el grupo de tratamiento fue *baby*, mientras que la más conocida para el grupo de control fue *human*. Estas palabras son cognados, es decir, palabras que en español e inglés tienen una escritura y significado similar, por lo que no sorprende que sean las que los participantes conozcan más.

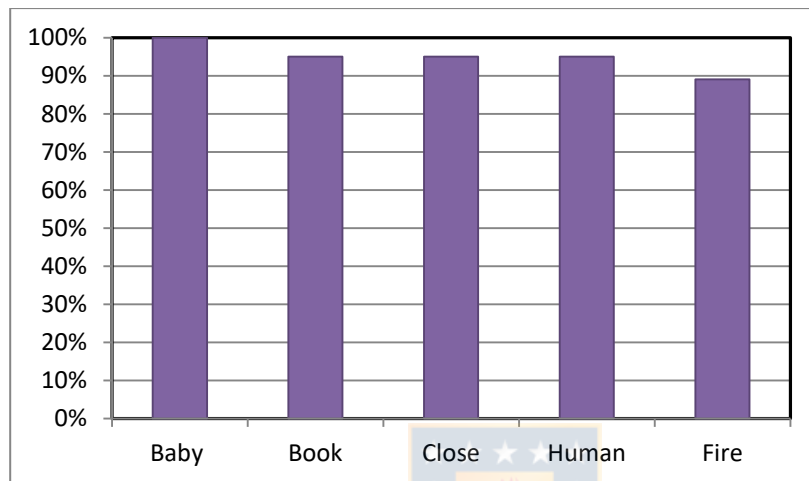


Figura 11: Palabras más conocidas de acuerdo al post-test de vocabulario receptivo en el grupo de tratamiento. Elaboración propia

Ambos grupos comparten como más conocidas a las palabras *human*, y *baby*. El grupo de control marcó además como más conocidas a los cognados *refer*, *president* y *member*. El grupo de tratamiento por su parte, seleccionó como más conocidas a las palabras *book*, *close* y *fire*. A pesar de que no son cognados, son palabras de uso frecuente.

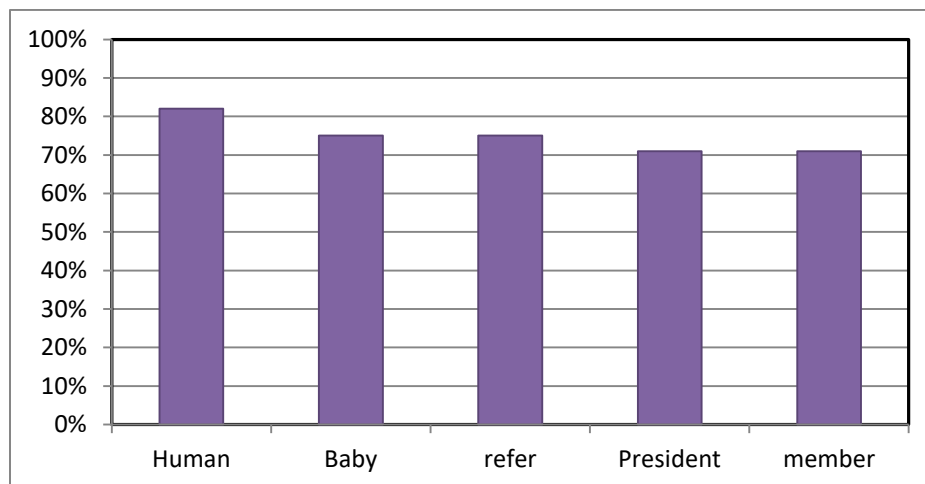


Figura 12. Palabras más conocidas de acuerdo al post-test de vocabulario receptivo en el grupo de control. Elaboración propia

Cabe mencionar que las pruebas de vocabulario receptivo aplicadas en este estudio (Meara, 1992, 2010), son instrumentos fijos, y las pruebas que se escogieron fueron las que tenían una mayor cantidad de palabras que aparecían en los textos del módulo de lectura. La figura 13 muestra las palabras medidas en la prueba 108 que aparecían en los textos del módulo, antes y después del tratamiento.

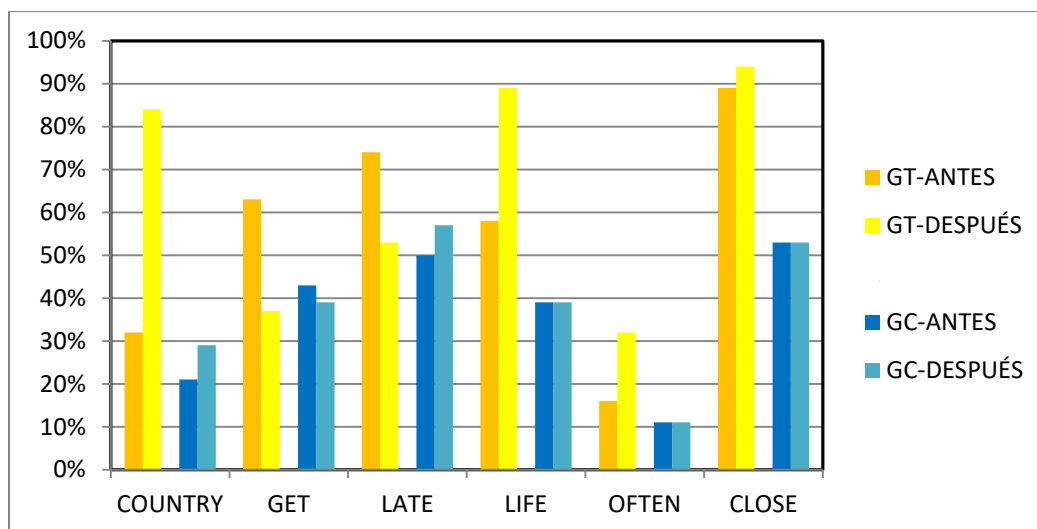


Figura 13. Palabras medidas en la prueba 108 que aparecen en los textos del módulo. Elaboración propia

En la figura 13, aparecen en color mostaza y amarillo, las palabras que el grupo de tratamiento marcó como conocidas antes y después del tratamiento, respectivamente. En esta figura es posible visualizar el incremento que tuvieron palabras como *country*, *life*, *often* y *close*. Las palabras *get* y *late* no tuvieron un incremento, sino más bien disminuyeron. En la prueba de vocabulario aplicada, cada participante debía seleccionar las palabras que conocía, y es bastante extraño que los participantes hayan seleccionado como conocidas las palabras en el pre-test, pero no en el post-test. Este punto se volverá a abordar la discusión de los resultados en el acápite 4.2. De todos modos, en comparación con el grupo de control, que aparecen en celeste y azul, se puede notar que si bien en ambos grupos hubo un incremento, este fue mayor en el grupo de tratamiento. En el acápite 4.1.5 se describirá el uso del hipervínculo en relación a estas palabras, para así poder discutir más adelante si es posible atribuir su aumento al uso del hipervínculo léxico.

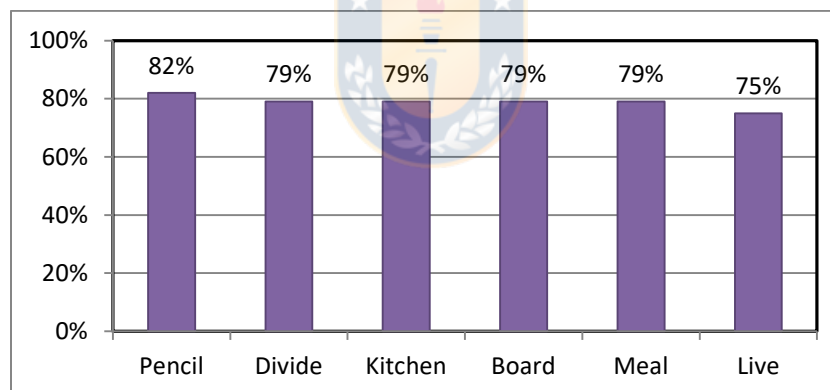


Figura 14. Palabras más conocidas en la prueba 110 por el grupo de control. Elaboración propia

La prueba 110 no tuvo un aumento significativo en ninguno de los dos grupos. Sin embargo, es importante destacar que en el grupo de tratamiento sí hubo un incremento de 5 puntos en la media. La figura 14 y la figura 15 muestran las palabras que los participantes declararon conocer más en el grupo de control y tratamiento, respectivamente.

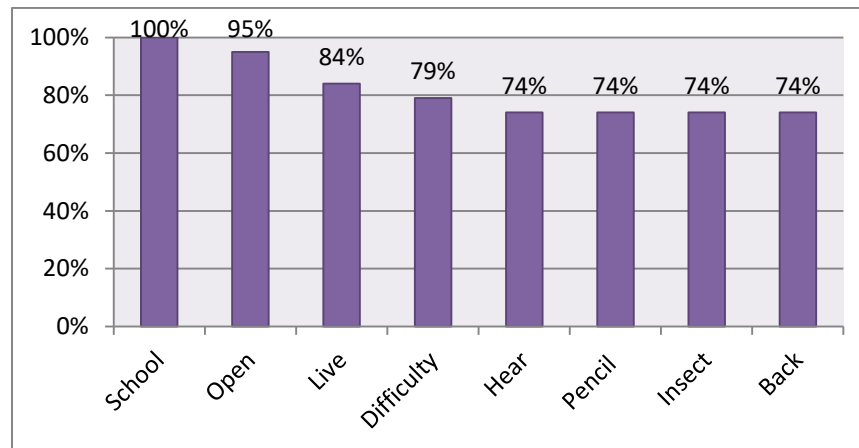


Figura 15. Palabras más conocidas en la prueba 110 por el grupo de tratamiento.
Elaboración propia

En la prueba 108, ambos grupos tenían similares palabras más conocidas, pero ese no fue el caso de la prueba 110. En el grupo de control las palabras más conocidas en orden de mayor a menor son *pencil*, *divide*, *kitchen*, *board*, *meal* y *live*. En cambio, para el grupo de tratamiento las palabras más conocidas fueron *school*, *open*, *live*, *difficultty*, *hear*, *pencil*, *insect* y *back*. En el caso del grupo control, la palabra *pencil* tiene una alta frecuencia de uso, mientras que la palabra *divide* es un cognado. En el grupo de tratamiento ocurre algo similar, pues las dos palabras más altas *school* y *open* son de alta frecuencia. Esta discusión se profundizará en el siguiente acápite.

La figura 16 muestra las palabras medidas en la prueba 110 que aparecían en los textos del módulo, antes y después del tratamiento.

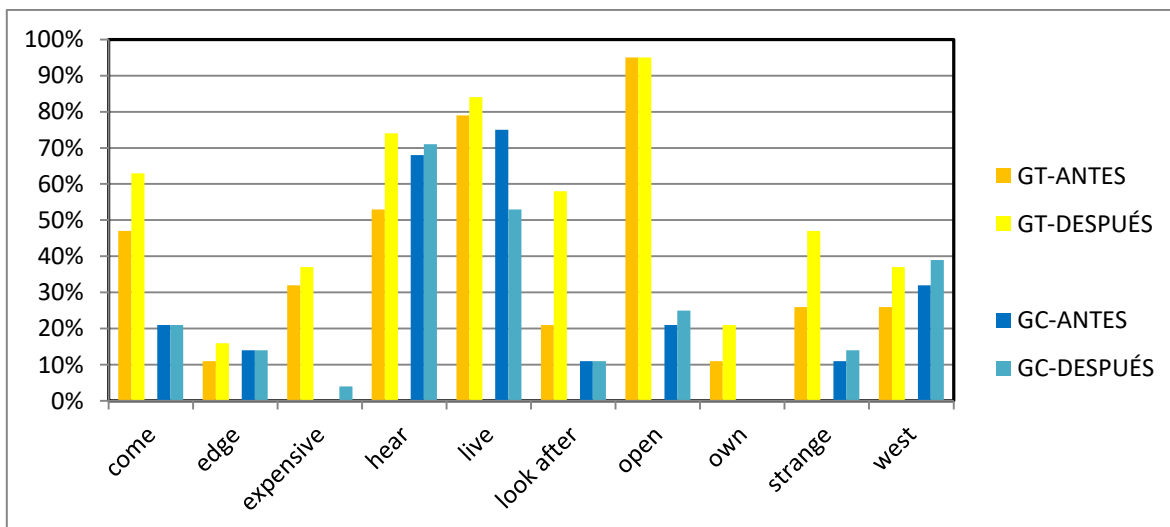


Figura 16. Palabras medidas en la prueba 110 que aparecen en los textos del módulo. Elaboración propia.

En la figura 16, se puede apreciar que efectivamente hubo un incremento mayor en el grupo de tratamiento, en comparación con el grupo de control, pero no lo suficiente para ser considerado como significativo. Al igual que con la prueba 108, en el acápite 4.1.5 se describirán el uso del hipervínculo en relación a las palabras de la prueba 110.

En la prueba 115, las palabras más conocidas para ambos grupos fueron muy distintas. Las figuras 17 y 18 ejemplifican este punto.

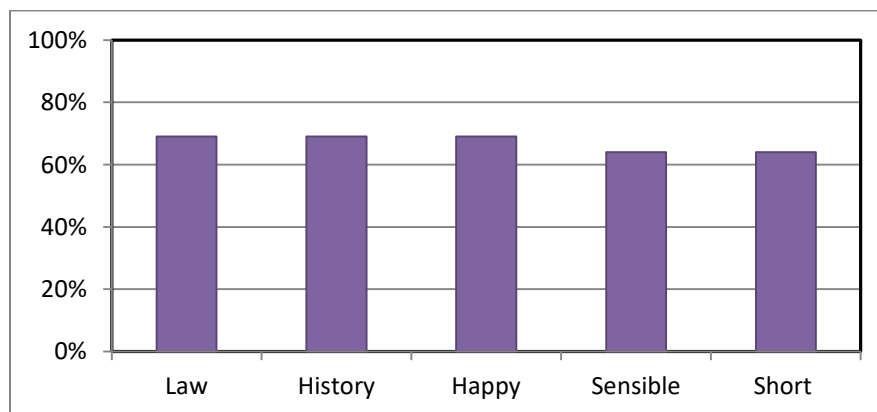


Figura 17. Palabras más conocidas en la prueba 115 por el grupo de control.

Elaboración propia

Como se puede observar las palabras más conocidas para ambos grupos fueron distintas, aunque hubo 3 coincidencias: *short*, *happy* y *history*. *Short* y *happy* son de alto uso, mientras que *history* es un cognado. Comentando más sobre el grupo de control, la palabra más conocida fue *law*, una palabra que no es cognado, y que a simple vista parecería una palabra difícil. Una discusión más profunda sobre este resultado se entrega en el acápite 4.2.

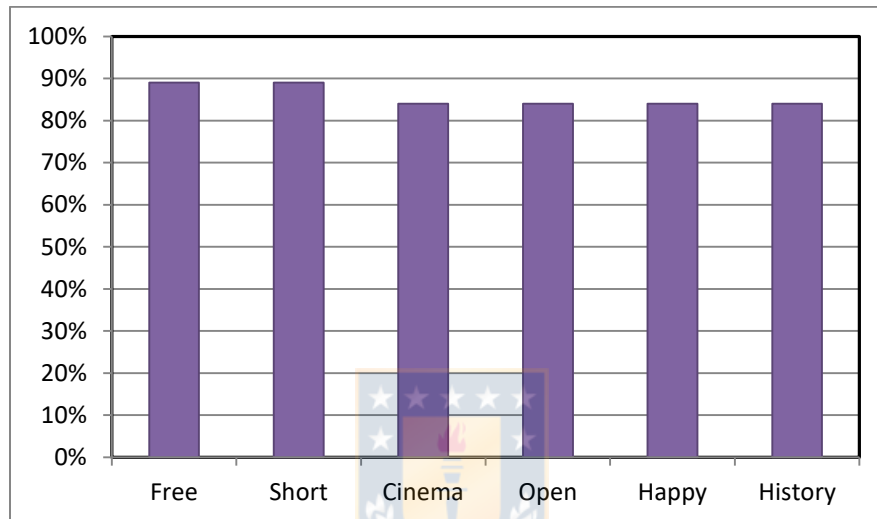


Figura 18. Palabras más conocidas en la prueba 115 por el grupo de tratamiento. Elaboración propia

En relación a las palabras de contenido que aparecían en los textos, y que fueron medidas por la prueba 115, se muestran en la figura 19. El grupo de control está representado con los colores amarillo y mostaza; éste último representa los resultados del pre-test, mientras que el amarillo los del post-test. En el grupo de control el color azul representa los resultados del pre-test, y el celeste, los del post-test.

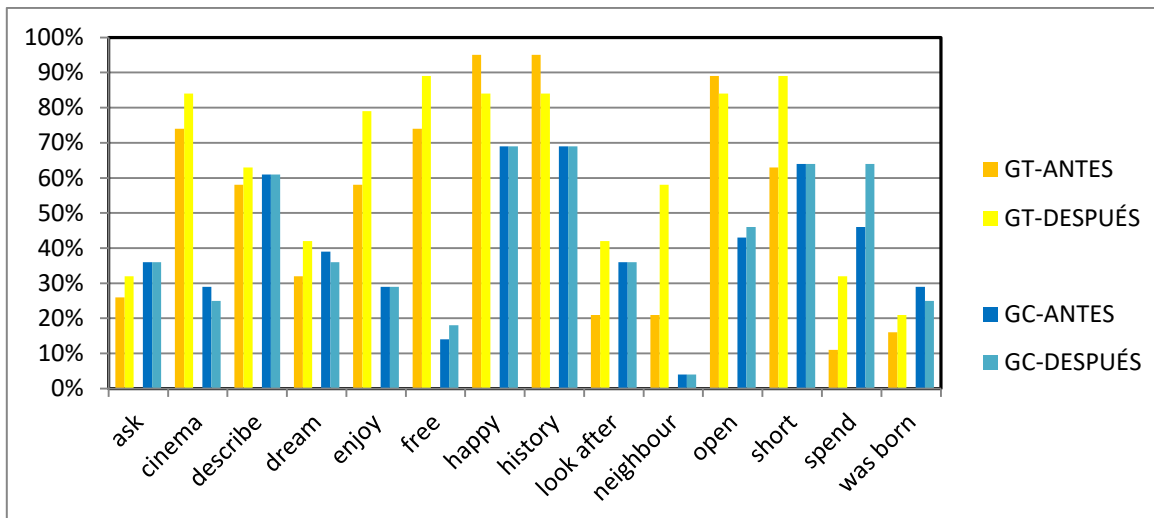


Figura 19. Palabras medidas en la prueba 115 que aparecen en los textos del módulo. Elaboración propia

En esta figura es posible notar el incremento del grupo de tratamiento al finalizar la intervención. Al observar a palabras como *short*, *spend*, y *look after*, en el grupo de tratamiento se puede observar una diferencia amplia entre el antes y el después de la intervención. Por otra parte, el grupo de control sólo muestra un incremento en la palabra *spend* y en las palabras *open* y *free*. Esta discusión se retomará en el acápite 4.2.1.

4.1.5 Uso del hipervínculo léxico

Cada estudiante del grupo de tratamiento tenía la opción de utilizar un hipervínculo léxico en las palabras que pudieran dificultar la lectura de un texto. Este hipervínculo aparecía en una nueva pestaña y mostraba la traducción y pronunciación de la palabra consultada. La revisión del acceso a los hipervínculos se realizó de manera manual, debido a que la plataforma virtual que utilizaron los participantes no permitía un contador virtual para cada hipervínculo. En esta revisión, se grabaron las pantallas de cada una de las sesiones, y luego, el autor de esta tesis revisó y posteriormente tabuló toda la información. Este análisis manual se realizó por dos razones. En primer lugar, para corroborar que los

participantes del grupo de tratamiento usaran el hipervínculo léxico. En segundo lugar, para conocer cuáles participantes utilizaron más el hipervínculo léxico, y desde ahí poder determinar una posible relación entre el uso de esta estrategia y los resultados obtenidos en las post pruebas de lectura y vocabulario.

Los datos fueron analizados de acuerdo con 3 rangos de uso del hipervínculo léxico: 01-40% poco uso, 41% a 79% mediano uso y 80 a 100% alto uso. Para transformar la cantidad total de palabras de contenido enlazadas al hipervínculo léxico a porcentajes, se consideró como 100% la cantidad total de palabras enlazadas (551). Es decir, si un participante usó el hipervínculo léxico en 144 palabras, eso se traduce en un 26,134%, lo que lo categoriza en “poco uso del hipervínculo”.

Tras haber analizado el acceso a los hipervínculos léxicos, se logró establecer que los participantes consultaron un promedio de 252,6 palabras. El gráfico de la figura 20 muestra las veces que cada sujeto accedió a cada hipervínculo y según los rangos establecidos, sólo 5 participantes calzarían dentro de la categoría “poco uso del hipervínculo” por haber consultado entre 5 a 218 palabras. En verde se muestran a los participantes con un mediano uso del hipervínculo y en amarillo a los participantes que lo ocuparon poco.

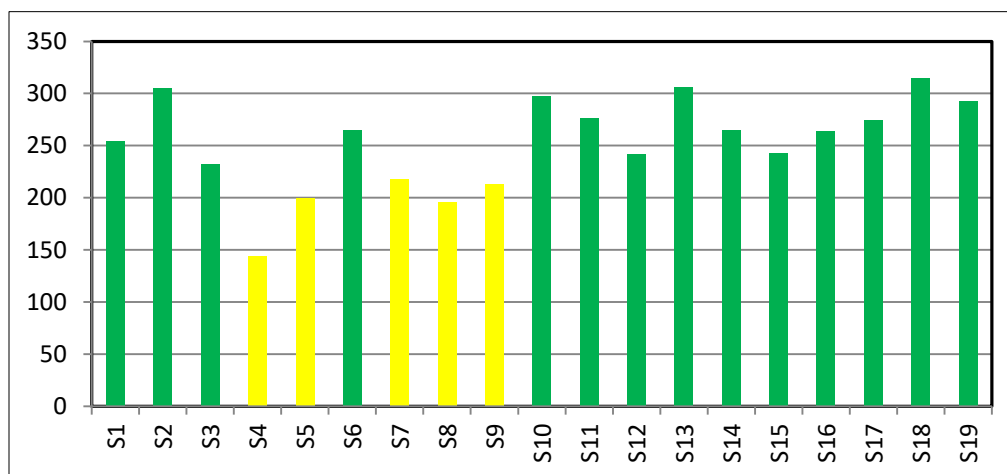


Figura 20. Cantidad de acceso a los hipervínculos léxicos. Adaptado de: elaboración propia. Elaboración propia

En relación a las palabras menos consultadas, hubo 66 palabras que no tuvieron ninguna consulta. Esta lista se detalla en la tabla 16. Estas palabras corresponden en su mayoría a cognados o prestamos del inglés, por lo que no serían palabras que dificultaran la lectura pues su significado podía ser deducible desde el mismo texto. Esto podría justificar que los participantes no las hayan consultado. Además, 9 de ellas forman parte de las 2.000 palabras más frecuentes del idioma inglés.

Tabla 16

Palabras que no fueron consultadas con el hipervínculo léxico

Lista				
1. Actors	2. ambition	3. are	4. artists	5. Arts
6. Australian	7. brother	8. capital	9. CDs	10. centre
11. cities	12. club	13. day	14. decide	15. decided
16. different	17. difficult	18. email	19. exam	20. families
21. family	22. father	23. favorite	24. Festival	25. football
26. France	27. friend	28. friends	29. girl	30. hello
31. hours	32. houses	33. idea	34. important	35. is
36. kilometres	37. listen	38. living rooms	39. loves	40. money
41. mother	42. music	43. name	44. need	45. Number
46. Parts	47. photograph	48. play	49. practise	50. restaurant
51. restaurants	52. right	53. September	54. simple	55. sister
56. sisters	57. student	58. studying	59. swimmers	60. swims
61. TV	62. understand	63. university	64. visit	65. window

Nota. Elaboración propia⁶

Por otra parte, la figura 21 muestra las 10 palabras que fueron consultadas en menor cantidad.

⁶ Las palabras en negrita forman parte de las 2.000 familias de palabras más frecuentes en inglés

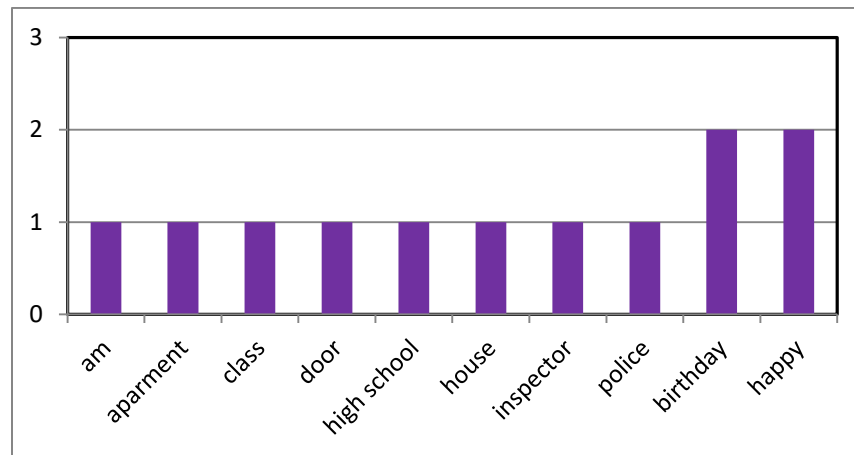


Figura 21. Palabras que fueron consultadas en menor cantidad. Elaboración propia

En esta figura se puede notar que estas palabras fueron consultadas entre 1 a 2 veces. Al igual que las palabras que no fueron consultadas, estas también son cognados o préstamos, pero de una frecuencia de uso menor que las que tuvieron 0 consulta.

En contraste, la figura 22 presenta las 10 palabras que fueron más consultadas a través del hipervínculo léxico. El número de consulta va desde 91 a 44, siendo *people* la palabra más consultada.

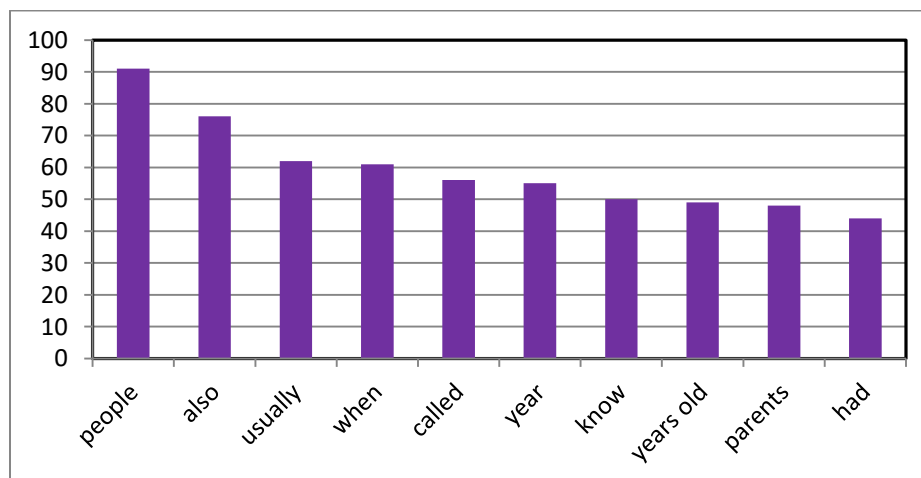


Figura 22. Las 10 palabras que fueron más consultadas a través del hipervínculo léxico. Elaboración propia

Las instrucciones para que el grupo de tratamiento ocupara el hipervínculo fue que lo utilizaran en palabras que dificultaran la lectura. Observando estos resultados, se podría plantear que la palabra *people* representó cierta dificultad para poder leer los textos del módulo. Se podría argumentar, a grandes rasgos, que la palabra *people* para el grupo de tratamiento tendría una alta carga de aprendizaje. Por otra parte, esta palabra se repitió 10 veces en los textos, 1 vez en el texto 1, 3 veces en el texto 2, 2 veces en el texto 3, 2 veces en el texto 4 y una vez en el texto 6. La figura 23 muestra en detalle la cantidad de participantes que consultaron la palabra *people* por texto.

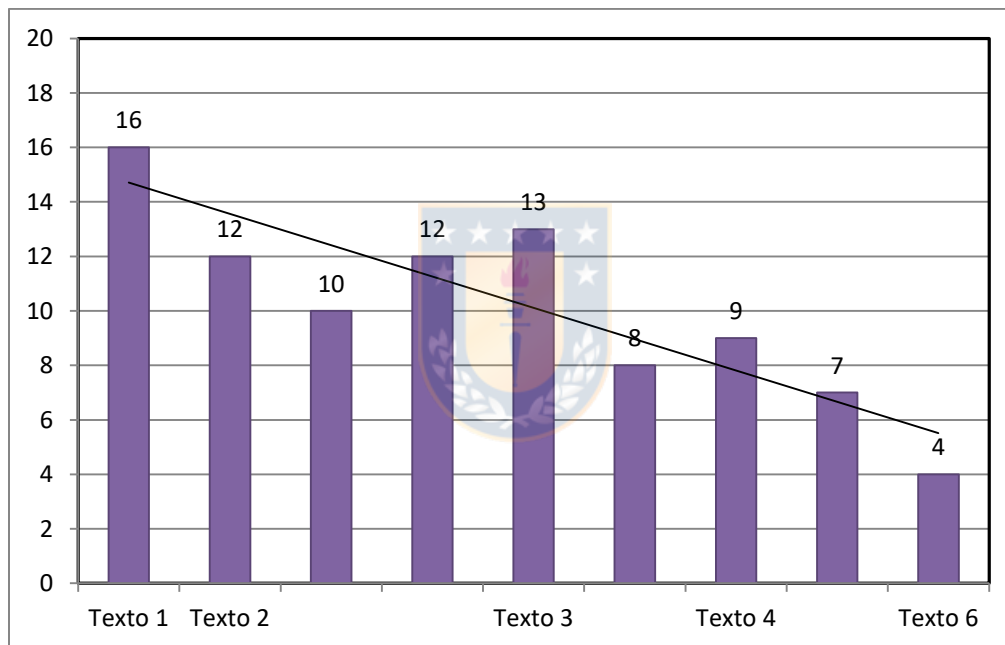


Figura 23. Detalle la cantidad de veces que los participantes consultaron por la palabra *people*.

En la figura 23 se puede observar una diferencia amplia entre el número de participantes que consultaron este ítem léxico desde el texto 1 (16 participantes) al texto 6, donde fueron solo 4 participantes. La palabra *people* sólo fue consultada por una vez por cada participante. A partir de esta figura se podría inferir que los participantes del estudio, al encontrarse repetidamente con este ítem léxico, lograron aprenderlo. Por otra parte, este ítem léxico no pudo ser medido en las

pruebas de vocabulario, pues no formaba parte del instrumento aplicado. Una discusión pormenorizada sobre este tema se encuentra en el acápite 4.2.1.

Las pruebas de vocabulario medían el conocimiento receptivo de algunas palabras que formaban parte de los textos del estudio. Las siguientes figuras muestran la cantidad de consultas que tuvo cada una de estas palabras a lo largo de los textos. La figura 24 muestra los resultados de la prueba 108.

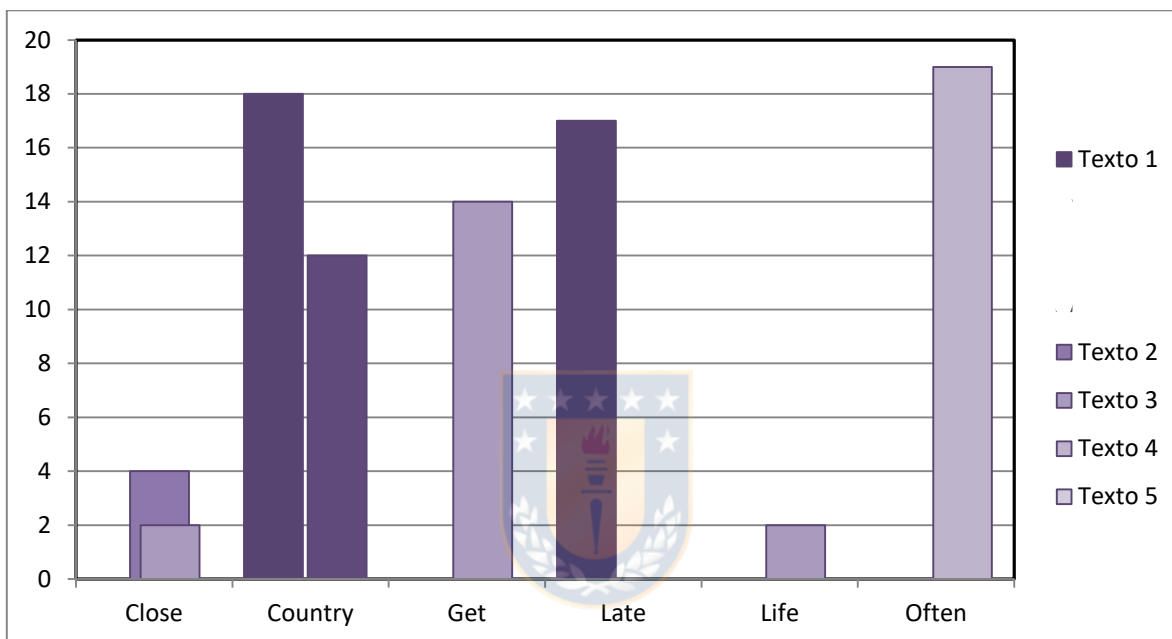


Figura 24. Cantidad de consultas que tuvieron las palabras de la prueba 108. Elaboración propia

En esta figura se puede notar que las palabras que se repetían dentro del mismo texto, como es el caso de *come*, o en más de un texto disminuyeron el número de consultas a medida que el participante la encontrara sucesivamente. Estos resultados podrían sugerir que gracias al hipervínculo, los estudiantes lograron aprender estas palabras. La figura 12 presentada en el acápite 4.1.4 compara si los participantes mejoraron en el desempeño de estas palabras al término de la intervención. La discusión se llevará a cabo en el acápite 4.2.

Sobre la prueba 110, en la figura 25 se pueden observar las palabras que aparecían en los textos y fueron medidas por la prueba de vocabulario. Tal como

la prueba 108, en la 110 también se puede notar una disminución en el número de consultas, a medida que los participantes se encontraban más veces con el texto.

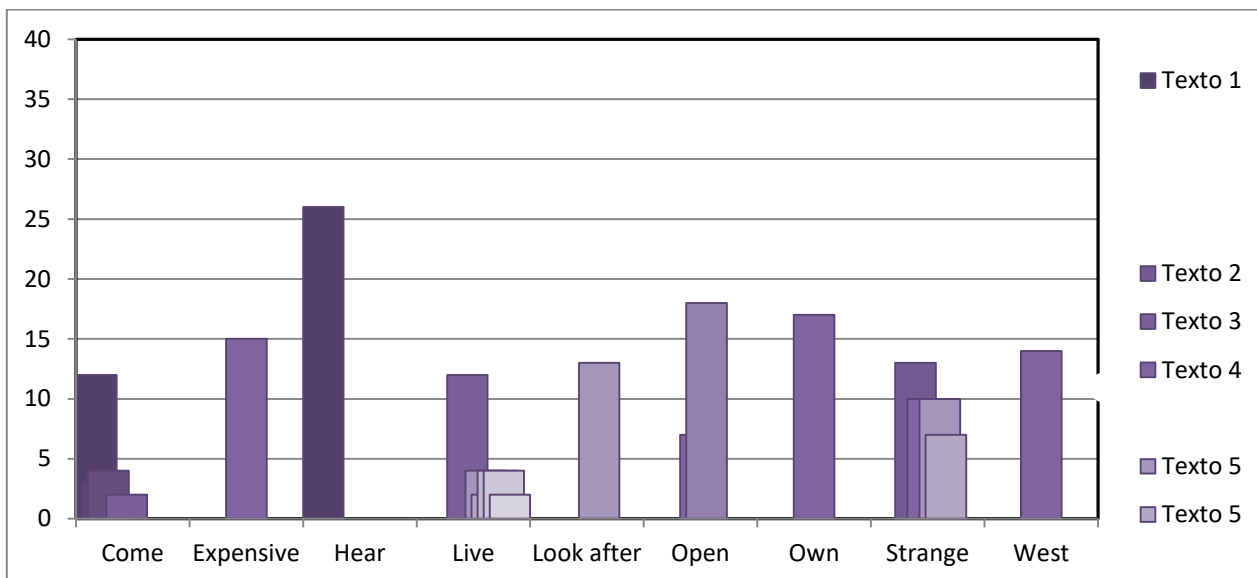


Figura 25. Cantidad de consultas que tuvieron las palabras de la prueba 110. Elaboración propia

Sobre la prueba 110, en la figura 25 se pueden observar las palabras que aparecían en los textos y fueron medidas por la prueba de vocabulario. Tal como la prueba 108 y la 110, en la 115 también se puede notar una disminución en el número de consultas, a medida que los participantes se encontraban más veces con el texto.

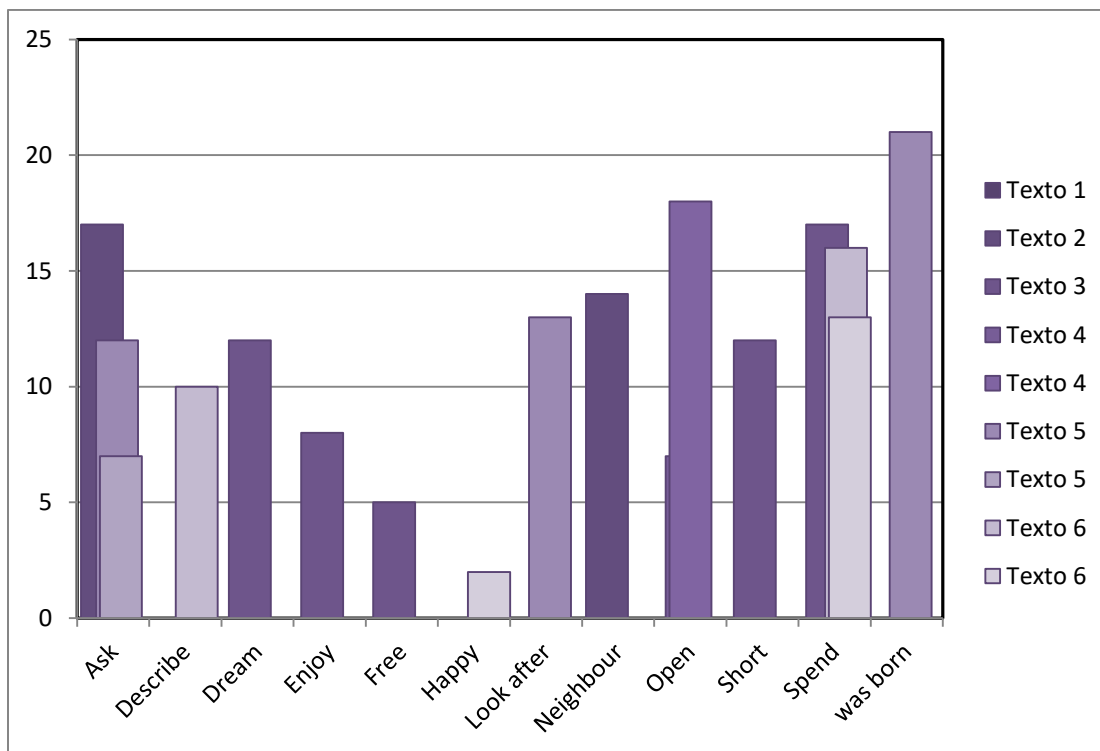


Figura 26. Cantidad de consultas que tuvieron las palabras de la prueba 115. Elaboración propia

La figura 27 muestra el uso del hipervínculo léxico, y los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión lectora por participante. En esta figura los resultados del pre-test se muestran en color celeste oscuro, mientras que los resultados del post test en celeste claro. Las columnas del post-test que tienen un contorno verde reflejan un mediano uso del hipervínculo, mientras que las columnas con un contorno amarillo, reflejan un poco uso del hipervínculo.

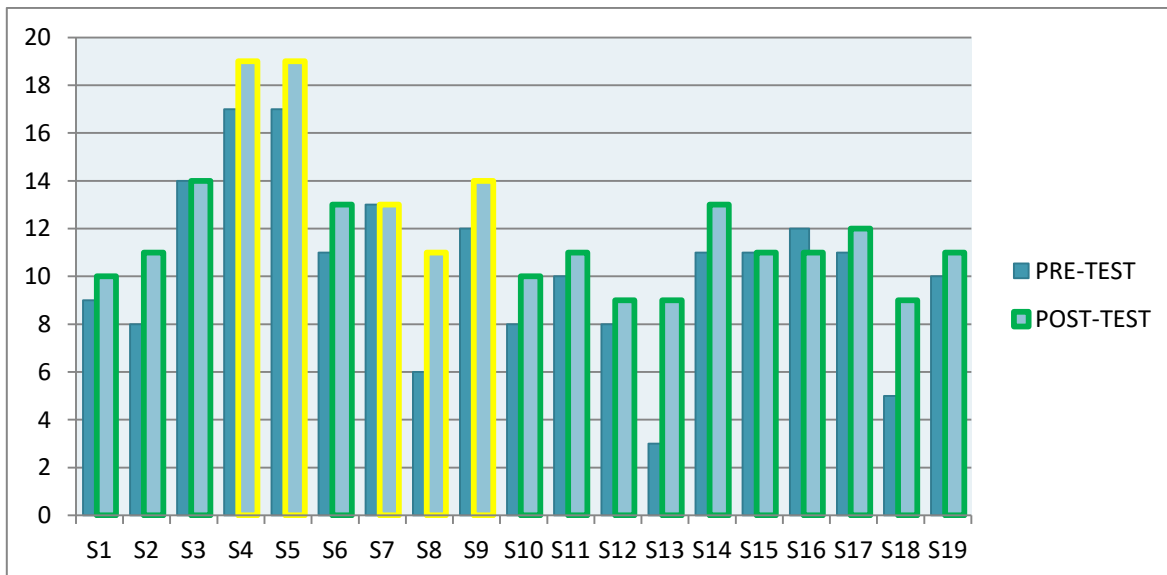


Figura 27. Resultados de las pruebas de comprensión lectora en relación al uso del hipervínculo léxico. Elaboración propia

Al comparar el uso del hipervínculo léxico y los resultados en el post-test de lectura, se pueden realizar interpretaciones mixtas. En otras palabras, algunos de los participantes que ocuparon medianamente el hipervínculo léxico, incrementaron sus resultados de manera similar a aquellos participantes en la categoría “poco uso del hipervínculo”. Para discutir en mayor profundidad estos resultados, en el acápite 4.2 se ofrece un análisis y posible explicación de estos datos, en relación al nivel de inglés de cada participante.

4.1.6 Análisis de correlación

Se obtuvo el Coeficiente de correlación de Spearman para determinar la existencia de una relación entre el uso del hipervínculo léxico y comprensión lectora, y el uso del hipervínculo y conocimiento de vocabulario receptivo, como se puede apreciar en la tabla 17. Además, se obtuvo el Coeficiente de correlación de Spearman para indagar en la relación entre el conocimiento de vocabulario receptivo y comprensión lectora, como se puede apreciar en la tabla 18.

Tabla 17.

Correlaciones entre el uso del hipervínculo léxico y la comprensión lectora y el uso del hipervínculo léxico y el vocabulario receptivo.

		Post_CL	Post_V
Uso del hipervínculo léxico	Coeficiente de correlación de Spearman	,428*	,459*
	Sig. (bilateral)	,058	,040

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

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

Nota. Elaboración propia.

Tabla 18.

Correlaciones entre la comprensión lectora y el conocimiento de vocabulario receptivo.

		Post_V
Post_CL	Coeficiente de correlación de Spearman	,542**
	Sig. (bilateral)	,017

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

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

Nota. Elaboración propia.

Los resultados expuestos en la tabla 17, muestran que existe una correlación significativa entre el uso del hipervínculo léxico y la comprensión lectora con un $r=,428$ y un valor $p=,058$; estableciéndose una correlación moderada.

Por otra parte, los resultados muestran además que existe una correlación significativa entre el uso del hipervínculo léxico y el conocimiento en vocabulario receptivo con un $r=,459$ y un valor $p=,040$; estableciéndose una correlación moderada.

Finalmente, los resultados expuestos en la tabla 19, revelan que existe una correlación significativa entre la comprensión lectora y el conocimiento de vocabulario receptivo con un $r=,542$ y un valor $p=,017$; estableciéndose una correlación fuerte.

4.2 Discusión de los resultados

Luego de haber presentado los resultados obtenidos en el acápite anterior, en el presente acápite se presenta la discusión de dichos hallazgos, intentando dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas al comienzo de este estudio. Esta discusión se ha logrado gracias a un análisis exhaustivo de los datos, comparándolos con otros estudios similares a la luz del sustento teórico que apoya este estudio. En primer lugar se intentará dar respuesta a la primera pregunta de este estudio relacionada con un posible incremento en los niveles de lectura después de la finalización del módulo de intervención. En segundo lugar, se intentará dar respuesta a la segunda pregunta relacionada con un posible incremento de vocabulario al finalizar el módulo. En tercer lugar, se complementará la discusión con un análisis de los datos cualitativos obtenidos en la encuesta de percepción aplicada al finalizar el módulo.

Pregunta 1, ¿Qué efectos tiene el uso del hipervínculo léxico en la comprensión lectora de textos expositivos en inglés como L2?

La primera pregunta de investigación planteada en este estudio buscaba determinar el efecto del uso del hipervínculo léxico en la comprensión lectora de textos expositivos en inglés como L2. Para poder responder esta pregunta se desarrolló e implementó un módulo de lectura por 7 semanas en dos grupos que cursaban 2° medio en dos escuelas públicas en la región de Valparaíso. El grupo de tratamiento pudo acceder a hipervínculos léxicos en palabras que dificultaran la lectura, mientras que el grupo de control no tuvo ayuda léxica de ningún tipo.

Los resultados indican que es posible establecer una correlación entre el uso del hipervínculo léxico y el nivel de comprensión lectora, de acuerdo a la prueba de correlación aplicada. En el acápite anterior se establecieron 3 rangos de uso del hipervínculo: alto, mediano y poco uso. Estos rangos se establecieron para poder determinar la frecuencia en que los participantes ocuparon los hipervínculos. De acuerdo a estos rangos, el hipervínculo léxico tuvo un mediano

uso, lo que significa que se ocupó entre 219 a 432 veces para consultar por palabras que dificultaran la lectura.

En segundo lugar, al observar los resultados de las tablas 18 y 19 se logró determinar un aumento en los niveles de comprensión lectora en el grupo de tratamiento, y al compararlos con los resultados obtenidos por el grupo de control, se podría atribuir su aumento al proceso de intervención. Estos resultados reflejan la importancia del conocimiento del léxico para poder comprender un texto, concordando así con los supuestos presentados por Nation (2006), Xu (2010), Motallebzadeh, y Ganjali (2011), y Cain y Oakhill (2014) pues estos resultados confirmarían que un amplio conocimiento de vocabulario permite una mejor comprensión lectora.

La sección de la prueba de comprensión lectora que más aumentó fue la número 4. Esta sección de la prueba mide la comprensión de textos más largos. Durante el proceso de intervención, ambos grupos leyeron textos extensos que fueron tomados desde pruebas KET, por lo tanto, la estructura que tenían los textos y el tipo de pregunta era similar a lo trabajado en clases. De este modo, pareciera que el entrenamiento en el tipo de tarea podría incidir en una mejor comprensión. Estos hallazgos sugieren, a su vez, estudiar la organización retórica de los textos expositivos presentes en las pruebas estandarizadas KET. En otras palabras, a partir de los resultados obtenidos en este estudio, se plantea la necesidad de conocer cómo se organizan estos textos, pues sería interesante evaluar si desde su estructura se pudiese entrenar a los participantes para poder mejorar su lectura. En relación al tipo de pregunta, se mencionó en el acápite 3.5.1, donde se describió el instrumento de evaluación, que las preguntas en esta sección eran del mismo estilo, es decir, preguntas inferenciales con solo 3 alternativas: correcto, incorrecto o no aparece en el texto. Ya que se ha propuesto que al parecer un entrenamiento en un tipo de tarea podría incidir en una posible mejora de la comprensión lectora, sería interesante ahondar en la posibilidad de entrenar a los lectores en relación al tipo de pregunta.

La segunda sección con un mayor aumento fue la n° 3.2. Esta sección medía la comprensión de diálogos más extensos, donde los participantes leían un

diálogo y debían completar las partes faltantes con una de las alternativas dadas. Esta sección, a pesar de que abordaba conversaciones cotidianas, las alternativas eran oraciones extensas para las cuales saber el significado de las palabras era primordial. Por otra parte, al igual que en las secciones 4 y 2, la sección 3.2, esta sección busca medir la capacidad de comprender ideas específicas (dentro de una conversación extensa), que fue lo que los participantes del módulo hicieron durante la lectura de textos extensos con la ayuda del hipervínculo léxico. Estos hallazgos parecerían reafirmar que una combinación de lectura sistemática con el apoyo léxico serían clave para poder aumentar niveles de comprensión en tareas similares a las entrenadas.

La sección n° 1 de la prueba de comprensión lectora fue la sección que menos aumentó significativamente. En esta sección, los participantes demostraban su capacidad de comprender la idea principal de textos muy breves, en formato de aviso. En esta sección, para poder responder correctamente los estudiantes debían tener un amplio repertorio de sinónimos, ya que para completar la tarea debían unir una alternativa, expresada en una oración, con lo que decía cada aviso. Ya que al necesitar léxico para poder completar esta sección, pareciera que los participantes lograron incrementar sus resultados al ya estar familiarizados con las palabras. El bajo incremento, aunque estadísticamente significativo, se podría deber a que los participantes durante el módulo de lectura, sólo tuvieron que responder preguntas de comprensión de ideas específicas de textos extensos. Es decir, no hubo un entrenamiento en reconocer la idea general de un texto. Esto nuevamente, trae a la luz la idea de que un entrenamiento enfocado en una tarea específica, permitiría un incremento mayor en ese tipo de actividad.

La sección de la prueba de comprensión lectora que no aumentó significativamente fue la número 3.1. Esta sección apuntaba a la lectura de conversaciones cotidianas. En esta sección, los estudiantes debían leer y completar la conversación con una de las opciones dadas. Una de las razones que podría estar explicando el hecho de que no hubo un aumento significativo en esta sección del instrumento es la naturaleza del vocabulario utilizado en esta sección.

Es decir, el vocabulario utilizado es más bien un vocabulario cotidiano, de conversaciones que ocurren día a día, por lo que estudiantes no estuvieron expuestos a este tipo de vocabulario. Más bien, los participantes de este estudio trabajaron con textos expositivos de mayor extensión, con un vocabulario, frecuente, pero no con expresiones cotidianas o de conversación diaria como es la sección 3.1. Por otra parte, cada pregunta de esta sección era individual, es decir, no abordaban un mismo tema, o eran parte de una misma conversación, como la sección 3.2. Para poder acertar en esta sección era necesario por una parte manejar vocabulario de rutinas y por otra parte poder inferir la idea general de la oración. Una vez más, se puede señalar cómo el entrenamiento en un tipo específico de tarea, podría haber afectado el desempeño de los participantes en las distintas secciones de la prueba.

Desde una perspectiva general y luego de haber analizado los resultados en cada una de las secciones de la prueba, pareciera que un entrenamiento en lectura en una tarea específica por sí sólo no sería suficiente para incrementar los niveles de comprensión lectora. Si este hubiese sido el caso, los participantes del grupo de control hubiesen incrementado sus resultados de igual manera al grupo de tratamiento. Es en realidad la combinación de entrenamiento en lectura más la ayuda léxica entregada por los hipervínculos léxicos, la que ayudaría a incrementar niveles de comprensión lectora en estudiantes con un nivel básico de la lengua meta.

En relación a los niveles de comprensión lectora en inglés, como se pudo apreciar en la tabla 13, donde se muestran los niveles de CL antes y después del tratamiento, hay un cambio notorio. Antes del periodo del tratamiento la mayoría de los estudiantes se encontraban en un nivel Pre-A1 con un 47.3%. Estos resultados cambiaron al término del periodo de tratamiento, pues la mayoría, 63.1% fueron categorizados en el nivel A1 de acuerdo a sus nuevos resultados. El nivel A2 no tuvo variación, teniendo un 10.5% antes y después de la intervención. Estos resultados son muy interesantes pues estarían mostrando que los estudiantes con un menor nivel de inglés se beneficiaron más del periodo de intervención. En otras palabras, estos resultados estarían indicando que mientras

menor sea el grado de proficiencia en comprensión lectora, mayor sería el incremento en lectura al finalizar un periodo de intervención con ayuda léxica. Incluso, los estudiantes que más usaron el hipervínculo léxico, son los que mayor incremento demuestran en la comprensión lectora. Por otra parte, los estudiantes que fueron categorizados en un nivel A2 ocuparon menos el hipervínculo que los otros chicos. Es interesante que los estudiantes con un nivel A2 no ocuparan tanto los hipervínculos como el resto de los estudiantes. Este hecho podría señalar que el uso del hipervínculo léxico ayudó a que los participantes con un nivel Pre-A1 y A1 aumentaran su nivel de CL. Igualmente importante, es que los estudiantes con un nivel A2 no sintieran la necesidad de consultar muchas palabras. Esto podría deberse a una de las siguientes razones: conocían la palabra, podían deducirla del texto o no era relevante para la comprensión. Con los datos obtenidos, no se puede proveer una razón exacta que explique lo ocurrido, sin embargo, se podría inferir que para los estudiantes con un nivel A2, donde el incremento al finalizar el periodo de intervención fue menor a sus compañeros, una ayuda léxica no es suficiente para poder mejorar su comprensión lectora. Estos resultados indicarían que este grupo de estudiantes necesitarían trabajar con una estrategia complementaria a una estrategia léxica. Este tipo de estrategia funcionaría mucho mejor con los estudiantes que tienen un menor nivel de inglés.

Analizando el uso del hipervínculo a modo general, en la figura 19 se puede apreciar que ninguno de los participantes logró registrar un alto uso del hipervínculo. Esto se podría explicar desde la metodología ocupada para establecer los rangos de uso. Estos rangos se establecieron tomando en cuenta el total de palabras de contenido enlazadas a un hipervínculo léxico que los participantes podían consultar. Sin embargo, mirando en detalle las palabras que no fueron consultadas, expuestas en la tabla 16, se trata principalmente de cognados y palabras frecuentes. Una de las instrucciones entregadas durante el proceso de intervención para que los participantes usaran el hipervínculo fue que sólo consultaran aquellas palabras que dificultaran su lectura. A través de un análisis mucho más detallado, se pudo observar que las palabras menos consultadas eran cognados tales como *actors*, *arts*, *numbers*, palabras de alta

frecuencia como *football*, *hello*, y *swim*. Este punto podría explicar por qué ninguno de los participantes fue categorizado dentro del rango “alto uso del hipervínculo”.

Comparando el uso del hipervínculo con los resultados en las pruebas de comprensión lectora, visibles en la figura 26, se puede realizar más de una interpretación. Al mirar solamente el gráfico es posible visualizar un incremento en el post-test, pero este incremento no estaría directamente relacionado con la cantidad de uso del hipervínculo. Esto debido a que sujetos de la categoría “mediano uso” aumentaron de manera similar a aquellos de la categoría “poco uso”. Para poder profundizar sobre este fenómeno, al cruzar esta información con aquella de los niveles de CL en inglés de cada sujeto, sería posible ofrecer una explicación para estos resultados. Los sujetos 4 y 5 caen en la categoría “poco uso del hipervínculo” y además tienen un nivel A2 en CL. Se podría argumentar que debido a su nivel de inglés, no consultaron tantas palabras como el resto de los participantes. Ya que su CL aumentó, pero no lo suficiente para cambiar de categoría, se podría volver a mencionar la idea planteada anteriormente, este grupo no necesitó de un apoyo léxico al leer, por lo que este tipo de entrenamiento, para este grupo en específico, no sería suficiente para aumentar niveles de CL. En relación al sujeto 7, con un nivel de inglés A1, su nivel de inglés se mantuvo. Por lo que se podría predecir que usar poco el hipervínculo podría haber afectado estos resultados. El participante 8, incrementó en 5 puntos su nivel de CL, a pesar de haber utilizado poco el hipervínculo. Este resultado se podría explicar desde el nivel de inglés del sujeto. El sujeto 8 tenía un nivel de inglés Pre-A1, y usó el hipervínculo en 191 ocasiones. Esto podría demostrar que, a pesar de que lo usó poco, la estrategia del hipervínculo léxico funcionaría mejor en estudiantes con un menor nivel de inglés. Al mirar los otros resultados de estudiantes con un nivel Pre-A1, como es el caso del sujeto 13 que subió 6 puntos, o el sujeto 18 que subió 4 puntos. Sujetos como el 2 o el 19 que inicialmente partieron con un nivel Pre-A1, y que ocuparon el hipervínculo medianamente lograron subir 1 punto en el post-test, pero fue suficiente para cambiar de categoría.

Los resultados obtenidos en este estudio coinciden con los obtenidos en los estudios de Salimi y Mirian (2019), Alharbi (2018), y Lee, Warschauer, y Lee (2017). En estas investigaciones se intentó determinar cuál tipo de glosa hipermedial (las opciones varían según estudio) era más efectiva para aumentar niveles de comprensión lectora en L2 y niveles de vocabulario. Todos estos estudios tienen en común el aumento tanto de la lectura como del vocabulario al usar la glosa hipermedial. El estudio de Salimi y Mirian (2019) tuvo dos grupos bajo dos condiciones: definición de la palabra al español, y definición de la palabra al inglés. El estudio de Alharbi (2018) estudió 4 grupos, cada uno bajo una distinta condición: traducción a la lengua materna, ejemplo del ítem léxico en la L2, traducción a la L1 y ejemplo en la L2, y en la última condición no había glosa (funcionó como control). El estudio de Lee, Warschauer, y Lee (2017) tuvo 3 grupos bajo 3 condiciones distintas: glosa con un ejemplo de uso real en L2, glosa con un ejemplo y una definición y el grupo de control no tuvo acceso a ninguna glosa.

Como se puede observar a partir de los resultados de esta investigación, de los estudios nombrados en este acápite y aquellos mencionados en el marco teórico, un módulo de lectura online en el que los estudiantes tengan una ayuda léxica en formato de glosa hipermedial (o en el caso de este estudio un hipervínculo léxico) como apoyo al leer un texto sería sumamente beneficioso para los aprendientes de inglés como L2. A partir de los datos obtenidos, sería mucho más beneficioso en estudiantes con un nivel Pre-A1 en CL en inglés. En el caso de Chile, diseñar e implementar un módulo basado en una herramienta tecnológica que soporte el uso de glosas en conjunto con nuevas estrategias y/o técnicas para el desarrollo del inglés como L2, sería sumamente beneficioso para los estudiantes, especialmente para aquellos que asisten a establecimientos públicos. Como se expuso en el acápite 1.1, ese grupo de estudiantes específicamente (de los cuales una muestra participó en el estudio) presenta un nivel básico de inglés a nivel nacional, reflejado en los bajos puntajes obtenidos en las pruebas SIMCE de inglés. Es más, los resultados del SIMCE notan que la mayoría de estudiantes de establecimientos municipales no logran alcanzar un

nivel A2 en lectura. De esta manera, los resultados presentados en este estudio confirmarían la necesidad de conocimiento de vocabulario en aprendientes con un nivel básico de inglés, lo que se podría traducir en promover políticas públicas que apuntaran al mejoramiento de la enseñanza del léxico para la comprensión lectora a través de una herramienta digital.

Pregunta 2, ¿Qué efectos tiene el uso del hipervínculo léxico en el conocimiento de vocabulario receptivo?

La pregunta 2 planteada en este estudio pretendía determinar qué efectos podría tener el uso del hipervínculo léxico en el conocimiento de vocabulario receptivo. Al observar las tablas 14 y 15, se puede notar que al término del periodo de intervención, los participantes de ambos grupos incrementaron significativamente su nivel de vocabulario receptivo. Sin embargo, como se mencionó en el acápite anterior, el incremento en el grupo de tratamiento fue mayor. La media de la prueba de vocabulario en el grupo de tratamiento subió 6.3 puntos, mientras que en el grupo de control subió 1.7 puntos. Por otra parte, en el grupo de tratamiento incrementaron dos pruebas, la prueba 108 y la prueba 115, mientras que en el grupo de control, sólo aumentó la 108. Aun así este incremento fue menor al del grupo de tratamiento, pues el grupo de control sólo aumentó su media en 3.7 puntos, mientras que la media en el grupo de tratamiento aumentó 6.5 puntos. Estos resultados podrían atribuirse al uso del hipervínculo léxico durante el periodo de intervención, ya que los participantes del grupo de tratamiento lo ocuparon para poder consultar palabras que dificultaran la lectura, mientras que el grupo de control no tuvo apoyo léxico al leer. De acuerdo a la prueba de correlación aplicada, existiría una asociación moderada entre el uso del hipervínculo léxico y el conocimiento de vocabulario receptivo.

Los resultados obtenidos por el grupo de control indicarían que el vocabulario se podría adquirir de manera implícita al leer en una L2 (Read, 2004), pero esto no sería suficiente para mejorar la comprensión lectora. Por otra parte y en relación al nivel de vocabulario receptivo, pareciera que sería mucho más

efectivo desarrollarlo a través de una lectura acompañada de un apoyo léxico, que de manera incidental, es decir, sólo leyendo. En otras palabras, los resultados de este estudio sugieren que la lectura por sí sola no logra aumentar significativamente el vocabulario receptivo en un tiempo determinado, y que sólo a través de un aprendizaje explícito del vocabulario por medio de la lectura, se puede aumentar el conocimiento del léxico receptivo y desarrollar la comprensión lectora en una L2.

Al analizar en detalle la prueba 108, se puede notar que el incremento fue mayor en el grupo de tratamiento, obteniendo 3 puntos más que el grupo de control en la media. Al observar con mayor detalle esta prueba, es posible notar una semejanza entre las palabras que más fueron marcadas por ambos grupos. Mientras que el grupo de control marcó como más conocidas a las palabras *human*, *baby*, *refer*, *president* y *member*, el grupo de tratamiento marcó a las palabras *baby*, *book*, *close*, *human* y *fire*. Estas palabras son principalmente cognados, y palabras de alta frecuencia como *book* y *fire*. Estos resultados concuerdan con el nivel básico de inglés de los estudiantes. En relación a las otras palabras que sí formaban parte de la prueba 108 y estuvieron presentes en los textos, se puede apreciar un aumento en su conocimiento comparando el pre-test con el post-test. Estas palabras son *country*, *get*, *late*, *life* y *often*. Los resultados expuestos en la figura 12, indicarían que los participantes del grupo de tratamiento lograron aprender la mayoría de estas palabras, pues aumentaron significativamente en el post-test de vocabulario. La minoría, *get* y *late*, no aumentaron en el post-test, por el contrario, disminuyeron. Al mirar en detalle la figura 23, donde se muestra la cantidad de consultas hechas a las palabras de la prueba 108 por cada texto, se puede observar que aquellas palabras que se repetían en más de un texto disminuían la cantidad de consultas cada vez que el participante se encontraba con ellas. Este es el caso de palabras como *come*, *close* y *country*. Por otra parte, podría argumentarse que las palabras *life*, *look after* y *often* tendrían una menor carga de aprendizaje. *Life* es más frecuente que las otras dos palabras, por lo que podría explicar que no haya sido difícil para los participantes aprenderla del todo. En el caso de las otras dos palabras, pareciera

que no son difíciles de aprender, a partir de los resultados de este estudio. En el caso de las palabras *get* y *late*, a pesar de haber sido consultadas en números similares a las palabras que también aparecían una vez, estas no incrementaron de igual manera; es más, disminuyeron. Esto podría indicar que los participantes reflexionaron sobre el conocimiento del ítem léxico. Es decir, si un participante marcó como conocidas estas palabras y luego en el post-test no las marcó, se podría sugerir que ya no está seguro del significado, entre otros factores. Por esta razón, en estudios de este tipo se hace necesario complementar la prueba de vocabulario aplicada con una entrevista o un procesamiento en voz alta. De esta manera, se podría tener una explicación certera frente a este tipo de fenómenos.

Al abordar los resultados del grupo de control, es posible observar que las palabras que tuvieron un incremento significativo fueron *country* y *late*. La palabra *country* se repitió en dos textos distintos, mientras que *late*, sólo apareció una vez. Estos resultados sugerirían un aprendizaje implícito de ambas palabras a través de la lectura. Si se analizan en detalle el incremento de ambas, el de *country* fue mayor. Esto puede deberse a la cantidad de exposición que tuvo esta palabra, pues apareció en dos textos distintos. En el caso de *late*, sólo apareció en un texto.

En relación a la prueba 110, a pesar de que no hubo diferencias significativas en ambos grupos, en el grupo de control hubo un incremento de 4 puntos en la media. En el grupo de control, no hubo incremento. De acuerdo a las figuras 13 y 14, las palabras más conocidas para el grupo de control fueron *pencil*, *divide*, *kitchen*, *board*, *meal* y *live*. Para el grupo de tratamiento, las más conocidas fueron *school*, *open*, *live*, *difficulty*, *hear*, *pencil*, *insect*, y *back*. La única palabra que ambos grupos comparten es *pencil*. Esta palabra es de uso frecuente en el mundo escolar, al igual que palabras como *kitchen*, *board*, y *school*. Palabras como *divide*, *insect* y *difficulty* son cognados, por lo que al tener escritura y significado similar tanto en la L1 como en la L2, justificaría que los participantes las hayan marcado como conocidas.

Al igual que la prueba 108, no todas las palabras medidas en la prueba 110 aparecían en los textos. La figura 15 muestra los resultados del pre y el post-test

de estas palabras para cada grupo. En ella se puede apreciar que en el grupo de tratamiento el incremento de cada palabra fue mucho mayor al grupo de control. En la figura 24 se observa la cantidad de consultas que tuvo cada palabra. Al igual que lo ocurrido con las palabras de la prueba 108, el nivel de consulta de las palabras disminuye a medida que se repite la palabra. Esto podría ser una indicación de que se aprendió el ítem léxico.

En relación a la prueba 115, tuvo un aumento significativo solamente para el grupo de tratamiento. Al analizar esta prueba, se puede observar que las palabras más conocidas para el grupo de tratamiento y el grupo de control son diferentes. Esto se refleja en las figuras 16 y 17. En el grupo de control, las palabras más conocidas fueron *law*, *history*, *happy* y *sensible*. Mientras que en el grupo de tratamiento las palabras más conocidas fueron *free*, *short*, *cinema*, *open* *happy* y *history*. En el caso de la prueba 115, sólo se repiten las palabras *happy* y *history*. Nuevamente, estas palabras son cognados y palabras de alta frecuencia, excepto por la palabra *law*. Una posible explicación a este resultado podría deberse a alguna actividad que el grupo de control haya hecho como parte de su clase de inglés, donde haya aprendido esa palabra, pues no estuvo presente en los textos del módulo.

Ahondando en las palabras que sí fueron parte de los textos y que pudieron ser medidas por la prueba 115, la figura 18 muestra una amplia diferencia entre el grupo de tratamiento y el grupo de control al finalizar la intervención. En la mayoría de las palabras se puede apreciar un aumento en el conocimiento de estas, en comparación con el grupo de control, quien mayoritariamente mantuvo su puntaje. Solamente las palabras *free*, *open* y *spend* tuvieron un incremento significativo al final de la intervención. Esto se podría explicar desde la carga de aprendizaje, la cual sería baja para estas palabras, ya que los estudiantes las lograron aprender desde la lectura. Cabe recordar que de acuerdo a Nation (1990), la carga de aprendizaje de una palabra es el esfuerzo que se requiere para poder aprenderla. De esta manera, algunas palabras como cognados, tendrían una menor carga de aprendizaje que una expresión idiomática propia de la L2, por ejemplo. Así, los resultados de este estudio, estarían permitiendo determinar cuáles son las

palabras que requieran un esfuerzo mayor para que aprendientes básicos las puedan aprender.

En relación al grupo de tratamiento, las únicas palabras que disminuyeron en el post-test fueron *happy*, *history* y *open*. Al observar la figura 25 que muestra la cantidad de consultas que tuvieron las palabras de esta prueba, se puede notar que *history* no tuvo consultas, mientras que *happy* tuvo sólo 2 consultas y *open* 7 en un primer encuentro y luego 18 en un segundo encuentro. Una posible razón para explicar la disminución en el post-test podría ser que los participantes simplemente no hayan marcado *happy* y *history* a pesar de que lo sabían. La prueba 115 era la última, y ya que los participantes no consultaron por estas palabras, se podría inferir que las conocían. Con respecto a la palabra *open* y a la cantidad de veces que fue consultada, su disminución se pudo haber debido a una reflexión en torno a su significado. Es decir, al igual que las palabras que disminuyeron en la prueba 108, los participantes, luego de ocupar el hipervínculo para conocer su significado, podrían no haberlas marcado como conocidas, pues dudaban de su significado. Esta podría ser una razón, sin embargo, no se aplicó ningún instrumento para poder conocer la opinión de los estudiantes sobre estas palabras. Nuevamente, surge la necesidad de complementar la prueba aplicada en este estudio con otro instrumento de evaluación.

La misma figura 25 también aporta datos en relación a las otras palabras que eran parte de los textos del módulo. Al igual que en las pruebas anteriores, las palabras repetidas en los textos, disminuyeron su consulta a medida que los participantes se encontraban con ellas. Si se comparan estos datos con los expuestos en la figura 18, se podría establecer una relación entre el uso del hipervínculo y el incremento en el conocimiento de estas palabras. Con estos datos, se podría atribuir el incremento al uso del hipervínculo.

Intentando responder a la segunda pregunta de investigación, se han discutido en los párrafos previos los principales hallazgos de este estudio, a la luz de los resultados obtenidos en la prueba de vocabulario. Sobre este instrumento se puede decir que fue escogido como el más idóneo para medir el conocimiento de vocabulario receptivo en un grupo de participantes con un nivel básico de la

lengua meta. No obstante, ya que los participantes solo debían escoger aquellas palabras que conocían, sin hacer ningún tipo de ejercicio, es difícil tener una certeza absoluta de su conocimiento. Esta dificultad pone sobre la mesa la falta de pruebas que puedan medir vocabulario en aprendientes con un nivel básico de la lengua meta. Por otra parte, este instrumento aplicado no logró reflejar en un 100% el posible aprendizaje de todas las palabras consultadas por los estudiantes del grupo de tratamiento. Un buen ejemplo de esto es el caso de la palabra *people* presentado en la figura 22. Esta palabra fue la más consultada durante la intervención, y al analizarla en detalle a través de las consultas hechas con el hipervínculo se podría inferir que fue aprendida por los participantes. La figura 22 muestra que a medida que los participantes se encuentran con esta palabra, disminuyen las consultas. Estos resultados son muy relevantes para este estudio, pues podrían demostrar que la frecuencia con que aparezca una palabra, contribuiría a su aprendizaje.



4.2.2 Aspectos cualitativos del estudio

Para complementar los resultados obtenidos de manera cuantitativa, se aplicaron dos instrumentos de carácter cualitativo: ficha personal y encuesta de percepción. La ficha personal tenía como objetivo caracterizar cualitativamente la muestra. Los resultados de esta ficha fueron descritos en la sección 3.1.

La encuesta de percepción consistió en una escala tipo Likert y se aplicó con el objetivo de conocer la impresión de los estudiantes de ambos grupos en relación al periodo de intervención. Las opciones estaban distribuidas en un rango de 1 a 5, donde 1 correspondía al rango más bajo descrito con la etiqueta 'no, para nada' y 5 correspondía al rango más alto con la etiqueta 'sí, mucho'. El instrumento aplicado, que indagaba sobre la opinión de los estudiantes en relación al módulo de lectura, fue similar para ambos grupos. La única diferencia radicaba en que el grupo de tratamiento tenía una pregunta extra relacionada con el uso del hipervínculo léxico. En términos generales, los participantes disfrutaron participar del módulo utilizando una herramienta tecnológica para desarrollar la comprensión

lectora. Las siguientes tablas muestran los resultados de esta encuesta de percepción por cada pregunta hecha. Al final de cada pregunta, se presentan posibles implicancias pedagógicas.

Tabla 19

Resultados de la Encuesta de Percepción, pregunta 1

P1	Control		Tratamiento	
	N	%	n	%
3	10	35,7	3	15,8
4	6	21,4	3	15,8
5	12	42,9	13	68,4
Total	28	100,0	19	100,0

Nota. Elaboración propia

La pregunta n° 1 fue “En términos generales, ¿te gustó participar del módulo?”. Observando la tabla presentada, se puede notar que al grupo de tratamiento se mostró más positivo que el grupo de control. Esto se puede deber a que el grupo de tratamiento utilizó una estrategia para leer, mientras que el grupo de control, sólo se dedicó a leer los textos y responder las preguntas. Este hecho podría haber hecho que los estudiantes del grupo de control no se sintieran tan partícipes del módulo como el grupo de tratamiento. De igual manera, que ambos grupos mostraran un alto agrado hacia el módulo, demuestra la valoración que ellos sienten hacia el desarrollo de una habilidad a través de una herramienta tecnológica. Además de esto, el módulo promovía la autonomía del aprendiente, pues cada estudiante trabajaba a su propio ritmo. Esto pudo haber parecido interesante para ambos grupos, pues en las aulas, en general, el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el profesor. Durante el módulo, los estudiantes podían leer el texto cuántas veces quisieran, y tenían la opción de usar o no el hipervínculo en palabras que ellos quisieran. Esto les dio una autonomía novedosa. La implicancia pedagógica que se puede rescatar desde las

respuestas a esta pregunta es justamente la organización de la clase. En concordancia con las metodologías de enseñanza imperantes (enfoque comunicativo y basado en tareas), este estudio promueve un aprendizaje autónomo del estudiante. A partir de estos resultados se pueden proponer nuevas instancias y maneras de organizar el aprendizaje en torno a un ambiente mediatizado por la tecnología.

Tabla 20

Resultados de la Encuesta de Percepción, pregunta 2.

P2	Control		Tratamiento	
	N	%	N	%
2	5	17,9	3	15,8
3	9	32,1	5	26,3
4	8	28,6	8	42,1
5	6	21,4	3	15,8
Total	28	100,0	19	100,0

Nota. Elaboración propia

La pregunta 2 de esta encuesta fue “¿Te gustaron las lecturas del módulo?”. Ambos grupos mostraron una alta preferencia, lo que indicaría que los textos fueron adecuados para ellos. Esto concuerda con el destinatario a la cual la prueba KET apunta. Como se mencionó en el acápite 3.3.1, las pruebas KET están orientadas a un público adolescente. Por otra parte, al tener los estudiantes un nivel básico de inglés, pudo haber sido todo un desafío para ellos leer textos en inglés. Al provenir de un establecimiento municipal, donde las clases se dictan en español, y donde no se acostumbra a leer textos extensos en inglés, pudo haber sido una sorpresa desafiante para ellos. Finalmente, es importante agregar que el computador pudo haber ayudado a simplificar la tarea de la lectura, para ambos grupos, pues los estudiantes, de acuerdo a la ficha que completaron descrita en el

acápite 3.5.2, generalmente leen por diversión en una herramienta tecnológica, principalmente desde el celular y el computador. Esta familiaridad pudo haberlos hecho sentir lo suficientemente cómodos para así enfrentar el texto con mejor actitud.

Tabla 21

Resultados de la Encuesta de Percepción, pregunta 3

P3	Control		Tratamiento	
	n	%	n	%
3	8	28,6	4	21,1
4	8	28,6	5	26,3
5	12	42,9	10	52,6
Total	28	100,0	19	100,0

Nota. Elaboración propia

La pregunta 3 fue “¿Te gustó la plataforma virtual?”. Observando lo planteado en la tabla 19, se puede notar una preferencia desde ambos grupos hacia el uso de la plataforma, existiendo una mayor preferencia desde el grupo de tratamiento. Similar a las preguntas anteriores, el grupo de control pudo no haber disfrutado de la misma manera la experiencia de usar la plataforma por no utilizar una estrategia de comprensión. De igual manera, que ambos grupos mostraran un alto gusto hacia el uso de la plataforma, demuestra que los estudiantes agradecen ser partícipes de ambientes virtuales de aprendizaje. Volviendo a lo planteado en la discusión de la pregunta 1, los estudiantes, no están acostumbrados a trabajar en plataformas virtuales. A través de una entrevista con los profesores de inglés de ambos establecimientos, declararon no trabajar ni con softwares ni con ambientes virtuales de aprendizaje. En ambos colegios la infraestructura funcionó muy bien, y nunca falló (que se haya caído el internet, por ejemplo), por lo que se puede inferir que ambos grupos disfrutaron de esta experiencia por la novedad de hacer algo distinto en clases de inglés. De esta manera, los resultados de este

estudio muestran una posibilidad de innovar en el aula, y así desarrollar quizás un gusto por el inglés.

Tabla 22

Resultados de la Encuesta de Percepción, pregunta 4

P4	Control		Tratamiento	
	n	%	n	%
2	3	10,7	0	0,0
3	9	32,1	5	26,3
4	8	28,6	3	15,8
5	8	28,6	11	57,9
Total	28	100,0	19	100,0

Nota. Elaboración propia

La pregunta n° 4 fue “¿Te gustó trabajar con el computador?”. Al observar la tabla 20, se puede notar que ambos grupos tuvieron una buena recepción hacia el trabajo con el computador. Una vez más, el grupo de tratamiento mostró una mayor preferencia que el grupo de control. Como se expuso en la discusión de las preguntas anteriores, el uso personal del computador permitió por una parte promover la autonomía de los aprendientes. A través del computador cada estudiante estaba a cargo de su propio aprendizaje, y a través de los resultados de esta encuesta fueron muy bien recibidos. Además, la familiaridad y facilidad que tienen los estudiantes de manejar el computador pudo haberlos hecho tener una actitud de disposición al aprendizaje.

Tabla 23

Resultados de la Encuesta de Percepción, pregunta 5

P1	n	%
1	1	5,3
2	1	5,3
3	4	21,1
4	8	42,1
5	5	26,3
Total	19	100,0

Nota. Elaboración propia

La pregunta n° 5 fue ¿Te gustó utilizar los hipervínculos léxicos?, la cual sólo se aplicó al grupo de tratamiento. Sumando las preferencias entre el nivel 4 y 5 da casi un 70% de gusto por el uso de esta herramienta metodológica, lo que demuestra una preferencia de los estudiantes hacia el hipervínculo léxico. Además de todo lo que se ha mencionado en la discusión de las preguntas anteriores en relación a la autonomía, modo y organización de la enseñanza y ambientes virtuales de aprendizaje, que los mismos estudiantes reconozcan esta estrategia de aprendizaje como útil, es significativo para su propia enseñanza, pues también aumentaría su motivación hacia la apreciación del inglés en sus vidas.

Para finalizar este capítulo y sintetizar toda la discusión expuesta es importante destacar la contribución y el impacto socioeducativo que este estudio podría generar. Por una parte, un primer aporte que logra realizar este estudio se relaciona con el conocimiento que se tiene en relación a la comprensión lectora de estudiantes con niveles básicos de inglés como L2. Este estudio proporciona nueva evidencia en relación a la lectura en este nivel, además de una estrategia sobre cómo solventar la necesidad de vocabulario en función del desarrollo de una habilidad. Esto se traduce en el impacto socioeducativo que podría generar, pues en Chile, la mayoría de los estudiantes que asisten a un colegio municipal tienen

un nivel básico de inglés. Finalmente, desde las bases curriculares, se promueve el uso de la tecnología para enseñar una lengua, uso que en este estudio se vuelve más potente, debido a los resultados positivos del uso del hipervínculo léxico y a la apreciación de todos los participantes por el módulo de lectura.



V. CONCLUSIONES

El estudio presentado en esta tesis se origina a partir de un problema social: los bajos niveles de inglés en las escuelas de Chile. Los resultados de la prueba SIMCE de inglés han demostrado que los estudiantes, en su mayoría de establecimientos municipales, no logran alcanzar un nivel A2 en habilidades receptivas, es decir comprensión auditiva y lectora. Debido a estos malos resultados, el MINEDUC ha implementado una serie de medidas para contrarrestar estos resultados, donde la más destacada es el cambio al currículum nacional de 7° básico a 2° medio. En estas nuevas bases curriculares, el énfasis está en desarrollar la comprensión lectora en inglés, pues es a través de la lectura en esta L2 que podemos acceder a la información en este mundo globalizado.

Desde una perspectiva lingüística, el problema principal para poder leer en una L2 con un nivel básico de la lengua es la falta de vocabulario. Basada en estudios similares, la investigación que aquí se expuso planteó el uso del hipervínculo léxico para mejorar el conocimiento de vocabulario. De esta manera se hipotetizó que al utilizar esta estrategia en palabras que dificultaran la lectura aumentaría tanto el conocimiento de vocabulario como la comprensión lectora. Desde una base teórica, se optó por un hipervínculo léxico que contuviera tanto la traducción como la pronunciación de la palabra que sería consultada. Estas dos técnicas son más útiles al momento de trabajar con aprendientes de nivel básico.

Así, se desarrolló una plataforma virtual que alojara los textos y soportara tanto el uso del hipervínculo léxico como las preguntas de comprensión. Se escogió trabajar con los textos de la prueba KET pues eran textos que apuntaban a un rango de niveles básicos en inglés, y destinadas a un público juvenil. La selección de estos textos se llevó a cabo utilizando distintos softwares que midieran los niveles de complejidad y los niveles de vocabulario.

Para determinar la eficacia del hipervínculo se trabajó con dos grupos de dos colegios municipales distintos, pero equivalentes, demostrable por la prueba de normalización aplicada al inicio del módulo. Al azar, un grupo fue designado como el grupo de tratamiento y el otro de control. Ambos grupos durante 7

semanas fueron parte de un módulo de lectura en inglés y trabajaron en la misma plataforma virtual leyendo los mismos textos. La diferencia radicaba en que el grupo de tratamiento podía consultar palabras que dificultaran la lectura a través del hipervínculo léxico, mientras que el grupo de control no tuvo ayuda léxica de ningún tipo.

La primera pregunta de investigación planteada en este estudio guardaba relación con el posible incremento en la comprensión lectora debido al uso del hipervínculo léxico. Para medir los niveles de comprensión lectora, se aplicó en igualdad de condiciones una prueba basada en la prueba KET, antes y después de la intervención. Para medir el uso del hipervínculo léxico se utilizó un grabador de pantalla individual y luego se tabularon los datos de manera manual. Los resultados indican que el grupo de tratamiento aumentó significativamente los niveles de comprensión lectora, en comparación con el grupo de control, el cual no aumentó. El test de correlación aplicado, reveló que existe una asociación positiva entre el uso del hipervínculo léxico y la comprensión lectora.

Los resultados también indican que la sección de la prueba que más aumentó sería la sección n° 4, la lectura de textos extensos. Estos resultados indicarían que a través de un entrenamiento en una tarea específica acompañado de una estrategia léxica, permitirían aumentar los niveles de comprensión lectora en aprendientes con un nivel básico de la lengua. Además, se podría continuar investigando en cómo se estructuran los textos expositivos de esta prueba, y si la estructura influye o no en el resultado de la lectura.

En relación a los niveles de comprensión lectora antes y después de la intervención, estos sufrieron cambios importantes. Antes de la intervención, la mayoría de los participantes del grupo de tratamiento pertenecían al grupo Pre-A1. Luego de finalizar, la mayoría pertenecía al grupo A1. Tras el análisis y posterior discusión de los resultados, se podría establecer que la estrategia del hipervínculo léxico sería más efectiva en estudiantes Pre-A1, que A1 o A2. Observando la cantidad de uso del hipervínculo y los resultados del post-test de lectura, sería posible notar que los participantes con un nivel Pre-A1 aumentaron más que los otros. Debido a este aumento, la mayoría logró cambiar de categoría a A1. Los

participantes con un nivel A2 no utilizaron tanto el hipervínculo, y su aumento en el post-test de lectura no fue tan amplio como lo demás. Estos resultados indicarían que para lograr aumentar niveles de CL en este grupo en específico, no bastaría con una estrategia que aborde el componente léxico, sino que es necesario complementarlas con estrategias de comprensión.

La segunda pregunta de investigación en esta tesis abordaba la posibilidad de aumentar el vocabulario receptivo a través del uso del hipervínculo léxico. Para medir esta variable, se aplicó el mismo instrumento antes y después de la intervención. La prueba de vocabulario receptivo (Meara, 1992, 2010) aplicada consistía en 3 pruebas, la prueba 108, 110 y 115. Estas pruebas fueron seleccionadas dentro de 20 pruebas más para medir conocimiento de las primeras 2.000 palabras frecuentes en inglés. De estas 20, las aplicadas en este estudio contenían más palabras que reflejaran el vocabulario expuesto en los textos del módulo. Los resultados indican que sería posible establecer una relación entre uso del hipervínculo léxico y conocimiento de vocabulario receptivo. Ambos grupos lograron aumentar significativamente su conocimiento, sin embargo, el incremento fue más amplio en el grupo de tratamiento. Esto demostraría que el vocabulario se puede adquirir de manera implícita (como en el grupo de control), pero sería mucho más efectivo si se combina con una estrategia de aprendizaje de vocabulario explícita, como en el caso de este estudio, el uso del hipervínculo léxico.

Especificando los resultados de esta sección, se podría concluir que a mayor frecuencia en los textos, mayor aprendizaje. Esto debido a que a medida que las palabras se iban repitiendo en los textos, iba disminuyendo su consulta a través del hipervínculo, lo que podría significar el logro de su aprendizaje. Las palabras que pudieron ser medidas en las pruebas de vocabulario aplicadas, demostraban un aumento de conocimiento en las palabras que fueron consultadas.

Finalmente, a través de la encuesta de percepción, que pretendía entregar una descripción cualitativa a los datos expuestos, se observó una apreciación positiva hacia el módulo y el trabajo con el hipervínculo léxico. Los resultados

podrían sugerir que un ambiente mediatizado por la tecnología lograría promover mejores resultados en relación al desarrollo de la comprensión lectora y el aumento de vocabulario receptivo. Esto se lograría gracias a un aprendizaje autónomo, donde el estudiante sea el responsable de su aprendizaje y el profesor un mero guía.

5.1. Limitaciones

Este estudio, al igual que cualquier otro, tiene varias limitaciones. La principal, y quizás más obvia guarda relación con el tamaño de la muestra. A pesar de que se trabajó con dos grupos diferentes, el tamaño total es pequeño, lo que lo hace difícil la generalización de los resultados y sus alcances. A pesar de esto, este estudio no deja de ser una contribución, de carácter exploratoria, al desarrollo de la comprensión lectora en aprendientes básicos de inglés como L2 a través del hipervínculo léxico en el contexto chileno.

Una segunda limitación del estudio se refiere a la prueba de vocabulario receptivo aplicada. Si bien la prueba tiene una validación, y fue escogida por ser apta para ser aplicada en aprendientes con un nivel de proficiencia bajo, no fue suficiente para dar cuenta de la complejidad del estudio. Como se mencionó en la discusión, no se pudo medir palabras que fueron repetidas continuamente en el texto. Por otra parte, una absoluta certeza o confiabilidad del conocimiento que tiene cada participante también podría ser cuestionable debido a que los aprendientes sólo marcaban las palabras que creían conocer, sin hacer ningún ejercicio léxico. Esta limitación puede promover el que otros investigadores se interesen por estudiar el nivel de vocabulario receptivo en este tipo de aprendientes, lo cual sería sin dudas, todo un desafío.

Una tercera limitación está relacionada con el uso de la plataforma virtual. Si bien la plataforma es de acceso gratuito y público y es relativamente fácil de montar, no logra llevar un conteo de acceso al hipervínculo de manera automática. Esto se solucionaría fácilmente, teniendo los recursos para crear una plataforma o un software que permita codificar esa opción.

5.2. Proyecciones de este estudio

Una de las proyecciones que se pueden vislumbrar para este estudio es replicarlo a mayor escala, en diferentes colegios públicos de Chile. De esta manera, se podría superar la primera limitación relacionada con el tamaño de la muestra. Para este posible estudio, se podría crear una prueba de vocabulario, y con el suficiente tiempo para poder pilotearla, podría ser aplicada, superando así la segunda limitación acá planteada. Un tercer cambio que tendría este estudio estaría relacionado con el tipo de software, pues debería ser reemplazado por uno que logre contar de manera automática el acceso al hipervínculo.

Otra de las proyecciones está relacionada con el formato del hipervínculo. Es decir, con la forma de la glosa que se entrega. Sería bastante interesante poder determinar qué tipo de glosa funciona mejor en aprendientes básicos. A través de los estudios presentados en esta tesis han sido nombradas diversas formas de glosa, como por ejemplo, en vez de un hipervínculo podría ser una ventana pop-up, una glosa fija al final del texto, o como *toolkit*, donde aparece la ayuda léxica al poner el cursor sobre la palabra meta. De igual manera, sería interesante conocer qué contenido de la glosa sería más efectivo. En este estudio se entregó la traducción literal al español (L1) y la pronunciación. Sería interesante poder determinar si ambas son necesarias, o si solo la traducción bastaría y en qué modo esto afectaría los niveles de comprensión.

Una tercera proyección, más bien a nivel discursivo, guarda relación con la descripción del género discursivo presente en los textos expositivos extensos de la prueba estandarizada KET. Como se expuso en la discusión sería interesante describirlos, y luego poder determinar si la enseñanza de su estructura podría influir en la comprensión.

Una cuarta proyección guarda relación con las lenguas del estudio. En la presente investigación se trabajó con estudiantes cuya lengua materna fue español, y la lengua meta, inglés. Sería interesante poder determinar si es posible

obtener resultados similares si en un posible estudio las lenguas fuesen al revés: inglés como L1, y español como L2.



V. REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de Educación (2017). *Informe de resultados estudio nacional inglés*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Estudio_Nacional_Ingles_III.pdf
- Alderson, J.C., y Urquhart, A.H. (1984). *Reading in a foreign language*. Londres: Longman.
- Alharbi, B. (2018). The impact of glossed texts on reading comprehension among tertiary Saudi students. *English Language Teaching*, 11(3), 153. doi: 10.5539/elt.v11n3p153
- Bañados, E. (2004). Development of a qualitative study of innovative pedagogical practices using Information and Communication Technology in English as a foreign language in high school Education. En Hiram Vivanco Torres (Presidencia). *SONAPLES 2004*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad de los Lagos, Chile.
- Bañados, E. (2006) A b-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through a networked interactive multimedia environment. *CALICO Journal*, 23(3), 533-550.
- Bañados, E. (2008). Integrating theory into practice in the design and development of an interactive multimedia CALL platform in a b-learning environment for EFL. *XIII International CALL Conference Practice-Based y Practice-Oriented CALL Research*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Antwerp, Bélgica.
- Bauer, L. y Nation, P. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography*, 6(4), 253–279. doi.org/10.1093/ijl/6.4.253
- Butler-Pascoe, M. (2011). The history of CALL: the intertwining Paths of Technology and Second/Foreign Language Teaching. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(1), 16-32.
- Cain, K., y Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension?. *L'Année*

- Psychologique*, 114(4), 647-662. doi: 10.4074/S0003503314004035
Cambridge University Press.
- Capel, A. (2010). A1–B2 vocabulary: insights and issues arising from the English Profile Wordlists project. *English Profile Journal*, 1(1), 1–11.
- Capel, A. (2012). Completing the English Vocabulary Profile: C1 and C2 vocabulary. *English Profile Journal*, 3, 1– 14.
- Cárdenas-Claros, M y Gruba, P. (2009). Help options in CALL: A systematic review. *CALICO Journal* 27(1) 69-90.
- Cárdenas-Claros, M. y Gruba, P. (2010). Bridging CALL y HCI: input from participatory design. *CALICO Journal*, 27(3) 576-591.
- Cárdenas-Claros, M. y Gruba, P. (2012). Listeners' interactions with help options in CALL. *Computer Assisted Language Learning Journal*, 27(3), 228-245, doi: 10.1080/09588221.2012.724425
- Cárdenas-Claros, M. (2014). Design considerations of help options in computer-based listening. *Computer Assisted Language Learning*. 28(5), 429-449. doi: 10.1080/09588221.2014.881385
- Cárdenas-Claros, M. y Oyanedel, M (2015). Teachers' implicit theories and use of ICTs in the language classroom. *Language, Teaching and Pedagogy*, 25(2), 207-225. doi: 10.1080/1475939X.2014.988745.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Castro, N., Suárez X. y Soto V. (2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Innovación educativa* 16(70), 23-41.
- Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: putting it in context. En T. Huckin, M. Haynes, y J. Coady. (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 3-23). Norwood, Estados Unidos: Ablex Publishing.
- Consejo de Europa (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with new descriptors. Cambridge University Press.

- Corver, N. y van Riemsdijk, H. (2001). *Semi-lexical Categories: The Function of Content Words and the Content of Function Words*. Berlin, Germany: Walter de Gruyter GmbH.
- Crossley, S., Allen, D., y McNamara, D. (2011). Text readability and intuitive simplification: A comparison of readability formulas. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 84-101.
- Crossley, S., Greenfield, J., y McNamara, D. (2008). Assessing text readability using cognitively based indices. *TESOL Quarterly*, 42(3), 475-493.
- Crossley, S., Skalicky, S., Dascalu, M., McNamara, D., y Kyle, K. (2017). Predicting text comprehension, processing and familiarity: New approaches to readability formulas. *Discourse Processes*, 54(5-6), 340-359.
- Ferreira A., Vine, A. y Elejalde, J. (2015). Diseño y evaluación de una aplicación tecnológica para la enseñanza del español como lengua extranjera. *Onomázein* 31, 145-166. doi: 10.7764/onomazein.31.10
- Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32(3), 221-233.
- Garrett-Rucks, P., Howles, L. y Lake, W.M. (2014). Enhancing L2 reading comprehension with hypermedia texts: student perceptions. *CALICO Journal*, 32(1), 26-51. doi:10.1558/calico.v32il.2613.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goldman, S. y Bizans, G. (2002). Toward a functional analysis of scientific genres implications for understanding learning processes. En A. Graesser J. León y J. Otero (eds.) *The psychology of science text comprehension* (pp. 19-50) Mahwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates
- Gómez, C. (2014). La efectividad de un diseño CALL para el aprendizaje del resumen en escolares. *Literatura y lingüística*, (30), 182-207. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200011>
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135. doi:10.1080/19388076709556976

- Gough, P. B. (1972). One second of reading. En J. F. Kavanaugh e I. G. Mattingly (Eds.), *Language by Ear and by Eye* (pp. 331-358). Cambridge, MA: MIT Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: moving from theory to practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., y Louwrese, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? En A. P. Sweet y C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 82-98). Nueva York, Estados Unidos: Guilford.
- Graesser, A. C., Millis, K. K., y Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, 163-189. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.163>
- Graesser, A., Golding, J., y Long, D. L. (1991). Narrative representation and comprehension. En R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, y P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 171-205). Mahwah, Estados Unidos: Erlbaum.
- Herrada-Valverde, G. y Herrada, R. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 34(157), 181-197.
- Hilton, C. y Hyder, M. (1995). *Vocabulary (getting to grips with)*. Londres: BPP Letts Educational Ltd.
- Hubbard, Ph. (1996). Elements of CALL methodology: development, evaluation, and implementation. En M. Pennington. (Ed.), *The Power of CALL*, (pp. 15-32). Houston, Estados Unidos: Athelstan.
- Just, M. A., y Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston: Allyn y Bacon, Inc.
- Kincaid, J., Fishburne, R. P., Rogers, R. L., y Chissom, B. S. (1975). Derivation of new readability formulas (Automated Readability Index, fog count and Flesch Reading Ease Formula) for navy enlisted personnel. *Institute for simulation and training*, 56.

- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-Integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-183.
- Kintsch, W. (1998) *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge. University Press.
- Kintsch, W., y van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Knutson, E. M. (1997), Reading with a purpose: communicative reading tasks for the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 30, 49-57. doi:10.1111/j.1944-9720.1997.tb01316.x
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464. doi:10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x
- LaBerge, D., y Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. doi: 10.1016/0010-0285(74)90015-2
- Laufer, B. y Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16, 307-322.
- Lee, H., Warschauer, M., y Lee, J. H. (2017). The effects of concordance-based electronic glosses on L2 vocabulary learning. *Language Learning y Technology*, 21(2), 32–51.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. York: Oxford University Press.
- Lyman-Hager, M., y Davis, J. N. (1996). The case for computer-mediated reading: Une Vie de Boy. *The French Review*, 69(5), 775-790.
- Martínez, C. (2014). Diseño e implementación de una aplicación computacional para apoyar el aprendizaje del tipo texto-abstract, en el contexto metodológico de Computed Assisted Learning (CALL). *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, 5, 199-211.
- McNamara, D. S. (2004). SERT: Self-explanation reading training. *Discourse Processes*, 38(1), 1–30.

- McNamara, D., Graesser, A., McCarthy, P., y Cai, Z. (2014). *Automated evaluation of text and discourse with Coh-Metrix*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Meara, P. y Jones, G. (1990). *Eurocentres Vocabulary Size Test 10 KA*. Zurich: Eurocentres.
- Meara, PM. (2010). *EFL Vocabulary Tests*. (2da. ed.). Swansea, Gales: Lognostics.
- Medellín, A. y Rodríguez, I. (2014). Propuesta metodológica para la evaluación de vocabulario académico a través de la Lingüística de corpus. *RLA*, 52(2), 41-63
- Ministerio de Educación, (2015). *Bases curriculares 7° a 2° medio*. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-52050.html>
- Ministerio Secretaría General de la Presidencia, (2014). *Estrategia Nacional de Inglés 2014 - 2030*. Recuperado de <https://www.economia.gob.cl/wpcontent/uploads/2014/03/140307Documento-Estrategia-Nacional-delIngl%c3%a9s-2014-2030.pdf>
- Motallebzadeh, K., y Ganjali, R. (2011). SMS: tool for L2 vocabulary retention and reading comprehension ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 1111–1115.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, Estados Unidos: Heinle y Heinle.
- Nation, I.S.P. (2004). A study of the most frequent word families in the British National Corpus. En P. Bogaards y B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing* (pp. 3–13). Amsterdam: John Benjamins.
- Nation, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press

- Nattinger, J. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. En R. Carter y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and language teaching* (pp.62-82). Londres: Longman.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554-566. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.554
- Palapanidi, K. (2013). Conocimiento receptivo y productivo del vocabulario de LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(6), 13-40.
- Parodi, G. (2005). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?. *Revista Signos*, 38(58), 221- 267.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Perfetti, C. A. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension: The golden triangle of reading skill. En M. G. McKeown y L. Kucan (Eds.), *Bringing reading researchers to life: Essays in honor of Isabel Beck* (pp. 291-303). Nueva York: Guilford.
- Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146-161.
- Roth, F. P., Speece, D. L., y Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95, 259-272. doi: 10.1080/00220670209596600.
- Sakar, A., y Ercetin, G. (2005). Effectiveness of hypermedia annotations for foreign language reading. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(1), 28-38. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2005.00108.x>
- Salimi, E. y Mirian, E. (2019). The Effect of L1 glosses for abstract words on English reading comprehension. *The Reading Matrix: An International Online Journal* 19(1), 181-196.
- Sanhueza Campos, C. (2012). Uso de estrategias metacognitivas en lectura de L2. *Lenguas Modernas*, 40, 125-147.

- Sanhueza, C., Ferreira, A. y Sáez, K. (2018). Desarrollo de la competencia léxica a través de estrategias de aprendizaje de vocabulario en aprendientes de inglés como lengua extranjera. *Lexis*, 42(2), 273-326. <https://doi.org/10.18800/lexis.201802.002>
- Santiago, R. (2005). El fenómeno de la transferencia de vocabulario pasivo-activo en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades*, 35, 7-41.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 1(2), 129-158.
- Skinner, B. F. (1945). The operational analysis of psychological terms. *Psychological Review*, 52(5), 270-277. doi: 10.1037/h0062535
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Nueva York: Appleton Century Crofts
- Skinner, B. F. *Science and human behavior*. Nueva York: McMillan, 1953.
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Stahl, S. A., y Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.
- Subsecretaría de la Educación (2017). *Informe final II Contraloría Regional Metropolitana de Santiago Unidad de Auditoría 2*. Recuperado de: http://www.contraloria.cl/SicaProd/SICAv3BIFAPortalCGR/faces/detalleinforme?docIdcm=95a3af15a65c353db0b7d22b6b0831bfy_adf.ctrlstate=p0hnlta_3
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., y Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10, 381-398. doi: 10.1207/s1532799xssr1004_3
- Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Revista Onomázein*, 19(1), 111-138.
- Tozcu, A., y Coady, J. (2004). Successful learning of frequent vocabulary through CALL also benefits reading comprehension and speed. *Computer Assisted Language Learning*, 17(5), 473-495. doi: 10.1080/0958822042000319674.

- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York, Academic Press.
- van Dijk, T. (1980). *Macrostructure: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Londres, Inglaterra: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780429025532>
- van Zeeland, H., y Schmitt, N. (2012). Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: the same or different from reading comprehension? *Applied Linguistics*, 34(4), 457-479. doi:10.1093/applin/ams074.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, 217-234.
- William H. Dubay. The principles of readability. Costa Mesa. Estados Unidos: *Impact*
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. Nueva York: Harper.
- Xu, X. (2010). The effects of glosses on incidental vocabulary acquisition in reading. *Journal of language teaching and research*, 1, 117-120. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.2.117-120>
- Zwaan, R., Langston, M. y Graesser, A. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science*, 6, 292-297.

VI. ANEXOS

6.1 Anexo 1: Prueba de normalidad / pre-test de lectura

Reading Test 1

Esta es una prueba para medir tu nivel de inglés en la habilidad de comprensión lectora.

Tienes 45 minutos para terminar tu prueba.
Esta prueba fue diseñada en base a la prueba KET for schools de Cambridge ESOL

Personal information

Name _____

Grade: ___ 2° A ___ 2° B



PART 1

Which notice (A-H) says this? (1-5) / ¿Cuál de los avisos (A_H) dice lo mismo que las respuestas (1-5)?

EXAMPLE	ANSWER
0 We can answer your questions.	E

A	Adults £2.50 Under 12s FREE	E	INFORMATION
B	Shoes repaired while you wait	F	Police Notice Road Closed
C	MIND YOUR HEAD	G	Open daily 10-6 (except Mondays)
D	Open 24 hours a day	H	WAITING ROOM

1. You can't drive this way.

2. Children do not have to pay.

3. You can shop here six days a week .

4. Be careful when you stand up.

5. We work quickly.

PART 2

Read the sentences about a birthday. Choose the best word (A, B, or C) for each space/ Lee las oraciones sobre un cumpleaños. Escoge la mejor palabra (A, B o C) para cada espacio.

EXAMPLE	ANSWER
0 Nina _____ up early that morning because it was her birthday.	B
A stood B woke C came	

6. Nina was very _____ because she got lots of presents.

a. interesting b. lovely c. happy

7. She _____ some friends to her house for a party.

a. decided b. agree c. invited

8. Her mother made a big chocolate _____ with 'Happy Birthday ' on the top.

a. meal b. cake c. dish

9. Nina and her friends had a great time, singing and dancing and _____ to their favourite music.

a. listening b. hearing c. looking

10. When they had to go, everybody _____ Nina and her mother for the party.

a. said b. thanked c. told

PART 3.1

Complete the conversations/Completa las conversaciones.

<p>EXAMPLE</p> <p>How are you?</p>	<p>A I'm 18. B I'm Peter. C I'm fine.</p>	<p>ANSWER</p> <p>C</p>
---	--	--------------------------------------

11. It's time for lunch.

- a. Oh good! b. One hour. c. Half past twelve

12. Would you like a drink?

- a. I don't like coffee. b. I prefer tea. c. Coffee, please.

13. How much was your new shirt?

- a. It's a red shirt. b. It was very cheap. c. It was in a shop.

14. I'm very sorry

- a. I'm afraid so. b. I think so. c. That's all right.

15. Do you speak English?

- a. No, I'm not. b. Only a little. c. Yes, very much.

PART 3.2

Complete this conversation at a garage. What does the woman say to the car mechanic? / Completa esta conversación en un garaje. ¿Qué le dice la mujer al mecánico?

EXAMPLE	ANSWER
Mechanic: Good morning, Madam. What's the problem?	
Woman: 0	B

Mechanic: What do you mean?

Woman: 16 _____

Mechanic: I see. We can probably repair that easily. Can you leave the car now?

Woman: 17 _____

Mechanic: I'm sorry. We're completely full on Saturday

Woman: 18 _____

Mechanic: Yes, all right. Could you come in the morning?

Woman: 19 _____

Mechanic: OK.

Woman: 20 _____

Mechanic: I'm not sure, but probably about \$30.

Woman: That's fine. I'll see you on Monday.

Options:

- a. I'd prefer the afternoon . _____
- b. I'm not sure. The brakes aren't working very well. _____
- c. Oh! One other thing, how much will it cost? _____
- d. The engine is hard to start in the morning. _____
- e. I work on Mondays. _____
- f. I'm afraid I need it today. How about the weekend? _____
- g. When I brake, the car goes to the left. _____
- h. Oh. Could you do it on Monday? _____

PART 4

Read the article about a young girl who plays the violin. Are sentences 21-27 a) right, b) wrong or c) doesn't say?

Lee el artículo sobre una chica que toca el violín. ¿Las oraciones 21-27 son a) correctas, b) incorrectas o c) no se mencionan en el texto?

Chloë Hanslip

Chloë was born in England. Her father works with computers and her mother teaches dance. Chloë began playing the violin when she was two. Her parents bought her a special violin which was small enough for her to use, and, even at this age, she could play without help. Her sister Virginia, who was nineteen at the time, played the piano and, after Chloë heard her play something, she tried to play it on her violin. From the age of four, she played at a number of concerts in Britain and America and in 1999 she was a child violinist in the Hollywood film *Olegin*.



Many teachers offered to give Chloë lessons but when she was seven she met Professor Zakhar Bron. She was certain from the beginning that he was the right teacher for her. His work takes him around the world and each year Chloë flies thousands of kilometres to get to his classes.

Chloë was only fourteen when she made her first CD, but she says she is just like any other teenager. 'I have lots of friends and I love pop music. Getting better on the violin is important, but I also make sure I have time for other things.'

Example:

0 Chloë's mother gives dance classes.

A Right B Wrong C Doesn't say

Answer:

0	A	B	C
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Chloë's first violin was the same size as other violins

Right Wrong Doesn't say

22. To start with, Chloë practised the same music as her sister

Right Wrong Doesn't say

23. Chloë prefers playing concerts in America to playing in Britain

Right Wrong Doesn't say

24. When Chloë first met Zakhar Bron, she knew she wanted to study with him

Right Wrong Doesn't say

25. Chloë travels to other countries for her lessons with Zakhar Bron

Right Wrong Doesn't say

26. Chloë thinks she has a different life from other people her age

Right Wrong Doesn't say

27. Chloë plays pop music on the violin for her friends

Right Wrong Doesn't say

6.2 Anexo 2: Ficha de datos personales

ENCUESTA-DATOS PERSONALES

Esta encuesta tiene como objetivo conocerte mejor para poder ayudarte a mejorar tu comprensión lectora en inglés. Responde honestamente, no hay preguntas correctas o incorrectas.

I. Información personal

¿Cuál es tu nombre? _____

¿Cuántos años tienes?

14 15 16 Otro: _____

¿En qué curso estás?

2° medio A 2° medio B

¿Cuál es tu género?

Femenino Masculino

¿Qué haces en tu tiempo libre?

Me junto con mis amigos Practico algún deporte Estoy con mi familia

Juego videjuegos Leo Uso el computador

Uso el celular Otro: _____



II. Clases de inglés en la escuela

Kinder 1° básico 5° básico

¿Te gustan tus clases de inglés?

Sí, me encantan Sí No mucho No, para nada

¿Qué es lo que más te gusta de tus clases de inglés? _____

¿Qué actividades te gusta realizar en tus clases de inglés? _____

¿Qué temas te han interesado en tus clases de inglés? _____

¿Son importantes para ti las clases de inglés? Marca una opción.

Para nada importantes

Muy importantes

III. Lengua inglesa

¿Cuál crees que es tu nivel de inglés?

Básico

Intermedio

Avanzado

¿Alguien en tu familia habla inglés?

Sí

No

¿Has estado en un país de habla inglesa?

Sí

No

Si respondiste que sí a la pregunta anterior, ¿dónde has estado? _____

¿Hablas otro idioma?

No, solo español

Francés

Italiano

Portugués

Otro _____

IV. Comprensión lectora

¿Te gusta leer?

Sí

No

Más o menos

¿Cada cuánto lees por placer?

Todos los días

De vez en cuando

Raramente

Nunca

¿Cómo eres leyendo en español?

1 2 3 4 5

Muy malo

Excelente

¿Qué textos lees generalmente?

Libros Noticias Redes sociales

¿Cuál de las siguientes opciones utilizas para leer?

Papel impreso Computador Celular Tablet Otro: _____

¿Cuál de las siguientes opciones es la que más te gusta usar para leer?

Papel impreso Tablet Computador Celular Otro: _____

¿Lees en inglés fuera de clases?

Sí

No

Si marcaste sí en la respuesta anterior, ¿qué textos lees?

Juegos online Revistas Redes sociales Otro:

¿Qué aspectos te dificultan la lectura de textos en inglés?

Vocabulario Gramática Estrategias

Pronunciación

¿Qué tan relevante consideras estas opciones para poder leer en inglés?

	No es para nada importante	No es importante	Importante	Muy importante
Vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estrategias de vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pronunciación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.3 Anexo 3: Prueba de vocabulario receptivo

Vocabulary test

Lea detenidamente la lista de palabras.

Para cada palabra:

Si sabe lo que significa, márcala con un ticket.

Si no sabe lo que significa o si no está seguro, deja la casilla en blanco.


Name _____

Grade

2° A

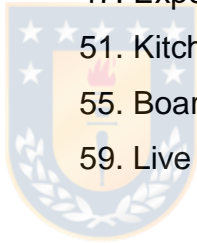
2° B

TEST 108

- | | | | |
|------------------|-------------|---|-------------------|
| 1. burn | 2. Certain |  3. Birth | 4. Way |
| 5. Straight | 6. Book | 7. condick | 8. Paper |
| 9. Soil | 10. Tall | 11. Close | 12. get |
| 13. refer | 14. Intuned | 15. Life | 16. Human |
| 17. Pocock | 18. Often | 19. practicate | 20. Motivize |
| 21. Down | 22. Half | 23. Enough | 24. mealing |
| 25. proud | 26. Fire | 27. Example | 28. Tidy |
| 29. Churchlow | 30. Alonen | 31. poem | 32. Job |
| 33. Pilbean | 34. Sing | 35. Tube | 36. Man |
| 37. multiply | 38. Try | 39. Windle | 40. Flower |
| 41. Country | 42. Late | 43. President | 44. Seward |
| 45. Impelirous | 46. Member | 47. Farinize | 48. season |
| 49. contemporize | 50. Haime | 51. Baby | 52. defunctionary |
| 53. lediard | 54. Froment | 55. Adlamate | 56. stay |
| 57. rise | 58. Certain | 59. Westfold | 60. Stimulcrate |

TEST 110

1. wallage	2. Greenaway	3. Rather	4. foot
5. look after	6. Trust	7. Hallett	8. hear
9. causticate	10. West	11. Pencil	12. assuasion
13. hospite	14. Roof	15. Group	16. insect
17. farm	18. Open	19. Prowt	20. farm
21. savourite	22. Polythetic	23. Garrisotte	24. birth
25. share	26. Roy	27. School	28. come
29. hold	30. Sound	31. Difficulty	32. turn
33. mountain	34. Edge	35. Smell	36. misabrogate
37. andow	38. Abandonate	39. Taste	40. cruel
41. child	42. Cat	43. Divide	44. doubtly
45. thin	46. Own	47. Expensive	48. sloggett
49. strange	50. Alone	51. Kitchen	52. jarvis
53. back	54. Pegler	55. Board	56. meal
57. dunster	58. Bamber	59. Live	60. Quality



TEST 115

1. tea	2. Neighbor	3. Advertisement	4. common
5. examination	6. Free	7. Fight	8. iron
9. briochery	10. Ask	11. Legitimal	12. hamp
13. telegram	14. Government	15. Poison	16. peace
17. minestory	18. Spend	19. Sensible	20. probable
21. glandle	22. Short	23. Cinema	24. liverick
25. dream	26. Ablute	27. Step	28. cup
29. leg	30. Enjoy	31. look after	32. regular
33. minister	34. Law	35. Acker	36. peritonic
37. pinkard	38. Scrase	39. Ebullible	40. buddhist
41. crean	42. Treat	43. Open	44. describe

- | | | | |
|--------------|--------------|-----------------|--------------|
| 45. spackman | 46. Hubbard | 47. Bite | 48. Redivate |
| 49. shreeve | 50. Happy | 51. Bibby | 52. history |
| 53. born | 54. Position | 55. Smooth | 56. uncle |
| 57. root | 58. Weigh | 59. Conseverate | 60. walter |



6.4 Anexo 4: Encuesta de percepción de usuario

Encuesta 2

Esta encuesta tiene como objetivo conocer tu impresión con respecto al módulo de lectura implementado en tu establecimiento. Contesta con sinceridad, no hay respuestas correctas o incorrectas.

Nombre: _____

Curso

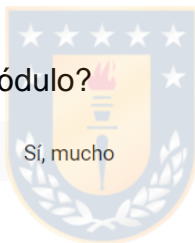
2° A 2° B

1. En términos generales, ¿te gustó participar del módulo?

No, para nada Sí, mucho

2. ¿Te gustaron las lecturas del módulo?

No, para nada Sí, mucho



3. ¿Te gustó la plataforma virtual?

No, para nada Sí, mucho

4. ¿Te gustó trabajar con el computador?

No, para nada Sí, mucho

5. ¿Te gustó utilizar los hipervínculos léxicos?

No, para nada Sí, mucho

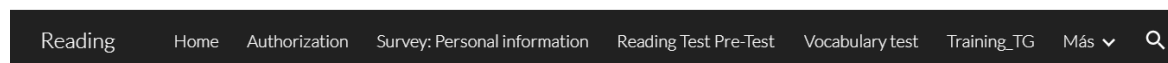
Comentarios finales:

6.5 Anexo 5: Plataforma virtual



6.6 Anexo 6: Visualización de un texto en la plataforma virtual

Text 1



Visit the Edinburgh festival!



Every year, thousands of people come to Edinburgh, the capital city of Scotland, to be part of the Edinburgh Festival. For three weeks every August and September the city is filled with actors and artists from all over the world. They come to Edinburgh for the biggest arts festival in Britain. During this time, the streets of the city are alive with music and dance from early in the morning until late at night. You can even see artists painting pictures on the streets! Tens of thousands of tourists come to the Festival to see new films and plays and to hear music played by famous musicians. This year, you can see over five hundred performances with actors from more than forty countries. The tickets for these performances are quite cheap, and it is usually easier to see your favourite star in Edinburgh than in London. So come to Edinburgh next summer.



Questions: Visit the Edinburgh festival!

Choose the correct answer

Name: _____

Grade

2° A

2° B

1. The Edinburgh Festival is a month long.

Right

Wrong

Doesn't say

2. The Edinburgh Festival is in October.

Right

Wrong

Doesn't say

3. Actors come to the Edinburgh Festival from lots of different countries.

Right

Wrong

Doesn't say

4. You can hear music all day.

Right Wrong Doesn't say

5. More than ten thousand students come to the Edinburgh Festival every year.

Right Wrong Doesn't say

6. It is expensive to go to the theatre in Edinburgh.

Right Wrong Doesn't say

7. It is usually more difficult to see famous actors in London than in Edinburgh.

Right Wrong Doesn't say



