



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: VI Número:3 Artículo no.:32 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2019.

TÍTULO: Relación entre la lectura intensiva y la producción escrita en lengua extranjera.

AUTORES:

1. Máster. Nelly Margarita Padilla Padilla.
2. Máster. Yajaira Natali Padilla Padilla .
3. Máster. Ruth Patricia Molina Mazón.
4. Máster. Sandra Leticia Guijarro Paguay.
5. Máster. Jazmina Ivonne Mena Mayorga.
6. Máster. Silvia Narciza Cazar Costales.

RESUMEN: El rol esencial de la lectura como gestor de desarrollo en toda área laboral y en cualquier saber disciplinar, se reconoce ampliamente. No se limita solamente como recurso académico para conocer, complementar y construir nuevo conocimiento, porque representa una fuente de disfrute para quien la realice en su tiempo libre, además, en el escenario educativo, la lectura es la primera herramienta cognitiva que permite adoptar técnicas y estrategias de aprendizaje. Se realizó una investigación de diseño cuasiexperimental, estructurada correlacional bivariada. La correlación se buscó entre las variables aplicación de la lectura intensiva y desarrollo de la producción escrita.

PALABRAS CLAVES: lectura intensiva, producción escrita en lengua extranjera, aprendizaje, lectura, inglés como lengua extranjera.

TITLE: Relationship between intensive reading and written production in a foreign language

AUTHORS:

1. Máster. Nelly Margarita Padilla Padilla.
2. Máster. Yajaira Natali Padilla Padilla.
3. Máster. Ruth Patricia Molina Mazón.
4. Máster. Sandra Leticia Guijarro Paguay.
5. Máster. Jazmina Ivonne Mena Mayorga.
6. Máster. Silvia Narciza Cazar Costales.

ABSTRACT: The essential role of reading as a manager of development in all work areas and in any disciplinary knowledge, is widely recognized. It is not limited only as an academic resource to know, complement and build new knowledge, because it represents a source of enjoyment for those who do it in their free time, in addition, in the educational setting, reading is the first cognitive tool that allows adopting techniques and learning strategies. An investigation of quasi-experimental, structured bivariate correlational design was carried out. The correlation was sought between the variables application of intensive reading and development of written production.

KEY WORDS: intensive reading, written production in a foreign language, learning, reading, English as a foreign language.

INTRODUCCIÓN.

La enseñanza de Lengua Extranjera (LE) se caracteriza hoy en día por su interés en las necesidades y estilos cognitivos de los alumnos, la combinación de componentes cognitivos sociales y afectivos,

y el desarrollo de estrategias efectivas que le permitan a los estudiantes tomar control de sus propios aprendizajes (empoderamiento) y seguir aprendiendo por sí mismos (aprender a aprender). Día a día el inglés continúa conquistando terreno y es más empleado en las distintas áreas del conocimiento y del desarrollo humano. En consecuencia, este lenguaje se ha convertido en el idioma global de comunicación, por lo cual se hace tan necesario su dominio (Paz, 2014; Gamboa, 2017).

Tradicionalmente se ha prestado poca atención a la interpretación del texto en el aula de idiomas. Normalmente, la lectura ha estado enfocada a realizar unas cuantas actividades de comprensión y de carácter estructural, reduciéndose todo el proceso a tales actividades.

Partiendo de la motivación como eje vertebrador, los contenidos deben enfocarse a una perspectiva más centrada en el estudiante, pues hay que convertirlo en un sujeto activo que transforme el texto en un campo de interacción entre lo que él ya sabe -las experiencias almacenadas en su intertexto – y la nueva información contenida en el mismo. De este modo, como protagonista de una buena concepción de la lectura, se enfrenta críticamente a la interpretación del texto.

La interpretación se puede considerar como el momento cumbre del proceso de lectura y representa, a su vez, el medio donde texto y lector se transforman y complementan, difieren críticamente y/o dialogan pausadamente; hasta que las estructuras cognitivas del sujeto concluyen en un significado individual que ha sido dinamizado por experiencias, a priori.

El rol esencial de la lectura como gestor de desarrollo en toda área profesional y laboral, y en cualquier saber disciplinar, se reconoce ampliamente. No se limita solamente como recurso académico para conocer, complementar y construir nuevo conocimiento, porque representa una fuente de disfrute para quien la realice en su tiempo libre. La independencia afectiva, psíquica y biológica, se ve favorecida por esta figura, al propiciar a su vez los procesos del pensamiento y de asimilación de información que emprende el ser humano y a elevar la inteligencia emocional (Mórquez y Mórquez, 2018).

La lectura, según Paz (2014), es parte fundamental en la construcción de conocimiento, en cualquier área del saber, y por ello, es uno de los elementos indispensables en el proceso de formación integral de los seres humanos. No cabe duda de la importancia que tiene el desarrollo de la capacidad lectora para el desarrollo individual y social, por lo cual este proceso debe ser potenciado a través de la educación como eje fundamental.

No sorprenden entonces, las acciones que realizan, tanto, organismos mundiales, como gobiernos con el propósito de mejorar esta capacidad en los ciudadanos, además de dedicar sus esfuerzos y recursos económicos. La lectura es uno de los canales más efectivos que le permite al hombre estar en contacto con el constante flujo de información que se genera en la era de la información. De ahí que el éxito en los estudios y en la actividad profesional esté en estrecha relación con su desarrollo. Es a través de esta práctica que se logra depurar las herramientas cognitivas necesarias, para que una persona consolide su pensamiento crítico, racional y constructivo (Hernández, 2007; Paz, 2014).

De ahí se deriva, que autores como Zapata, (2011), Siboney (2014) y Poblete (2016) afirmen, que nunca antes, en la historia de la educación lingüística, la sociedad del mundo ha estado más obligada a asumir y dar respuesta al hecho de que las habilidades de la comprensión lectora en inglés no resultan un lujo, sino una pujante necesidad. La creciente difusión de la investigación en lengua inglesa, el estudio formal de las disciplinas en ingeniería y ciencias de la computación, la necesidad de acceso a tutoriales o seminarios en línea con contenidos específicos, así como actividades triviales como juegos o la comprensión de instrucciones en una guía de viaje son pocos entre los muchos ejemplos que muestran la utilidad del inglés como lengua extranjera.

Como respuesta a esta realidad, se han incluido muchos programas de enseñanza de lenguas, que han colocado la comprensión de la lectura a la vanguardia de sus planes de estudio. Así se considera

que la comprensión de la lectura es una de las más importantes habilidades en el éxito profesional y académico en general y en particular, en la educación en una lengua extranjera.

En este sentido, la enseñanza del inglés debe construirse en función del ser, de la contextualización y de la socialización de los conocimientos. Esta didáctica debe sustentarse en las características de los alumnos, sus necesidades, potencialidades, creatividad, sentimientos y el contexto de aplicabilidad de los conocimientos, entre otros (Poblete, 2016; Gamboa, 2017; Parra, 2017).

La lectura, como herramienta indispensable en la construcción de conocimiento, precisa del desarrollo de competencias lingüísticas en inglés toda vez que un gran flujo de información, sobre todo relacionada al campo científico, circula en dicho idioma. De ahí la necesidad de potenciar las capacidades lectoras de los futuros profesionales en idioma extranjero, especialmente en el idioma inglés.

Considerando que la educación es un factor fundamental del desarrollo de las sociedades, es necesario promover una educación de calidad a todo nivel. Una educación que no incluya procesos de razonamiento, resulta insuficiente, por no propiciar la producción de conocimientos. En este sentido, la educación a nivel latinoamericano ha sufrido procesos de estancamiento puesto que no se han evidenciado niveles adecuados de razonamiento verbal y lógico. Uno de los pasos para la generación de este tan necesario razonamiento lógico, es sin duda la lectura crítica y comprensiva (Poblete, 2016; Mórquez y Mórquez, 2018). Este tipo de lectura busca elevar el nivel de cognición y comprensión de los fenómenos en los estudiantes, pero el desconocimiento de cómo realizar una adecuada lectura comprensiva ha limitado el desarrollo de la ciencia a nivel regional. Esta situación constituye el punto de partida que permite establecer como objetivo del presente estudio, establecer la relación entre la lectura intensiva y la producción escrita en lengua extranjera.

Con este propósito se pretende, que como investigación, contribuya a fortalecer las posiciones que vislumbran el perfeccionamiento de los métodos de enseñanza y aprendizaje del inglés, en los cuales la lectura sea la primera vía destinada a brindar una diversidad de pensamientos y posibilidades.

DESARROLLO.

Metodología.

La investigación fue de diseño cuasi-experimental puesto que se propendió a la manipulación y control de las variables. Fue de tipo estructurada correlacional bivariada (con variables de causa y efecto) transversal con intervención (investigación – acción). La correlación se buscó entre la aplicación de la lectura intensiva y el desarrollo de la producción escrita, variables de estudio. Esta correlación se hizo con base en la medición cualitativa y cuantitativa de las variables mencionadas.

Fue una investigación con enfoque cuali-cuantitativo debido a que se trabajó con base en el estudio de dos variables, la cualitativa que concierne a la variable independiente que es la lectura intensiva sobre la cual se realizó la intervención. La parte cuantitativa estuvo relacionada con la variable dependiente puesto que se obtuvieron resultados con valores numéricos, producto de la aplicación de la intervención.

La población fue de 60 estudiantes mientras que para la muestra se dividió la población de estudiantes en Grupo experimental (30 alumnos) y grupo control (30 alumnos).

La manera como se levantó la información fue por medio de la técnica de observación de tipo cualitativa, estructurada y participante.

Para validar la observación, se empleó la rúbrica que requirió de una escala de valoración para determinar los logros de los participantes tanto al inicio como al final del proceso de investigación.

Fueron utilizadas diversas pruebas que midieron la destreza de escritura de los estudiantes para poder medir los resultados de la intervención. Estos tests, así como la rúbrica, fueron adaptados a los indicadores derivados de la conceptualización de las variables que intervinieron en el estudio. Adicionalmente estos instrumentos fueron adaptados a los requerimientos necesarios, estandarizados y de reconocimiento mundial y se aplicaron durante el pre-test y el post-test.

Como hipótesis estadísticas se plantearon las siguientes:

H₀: La aplicación de la lectura intensiva como estrategia no incide en el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes del tercer nivel de Inglés del programa de extensión de la ESPOCH periodo 2016 – 2017.

H₁: La aplicación de la lectura intensiva como estrategia didáctica incide positivamente en el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes del tercer nivel de inglés del programa de extensión de la ESPOCH periodo 2016 – 2017.

La puntuación de la Lectura y la Producción en ambos grupos fue resumida con el cálculo de la media y la desviación estándar de la media, al ser variables cuantitativas y previa comprobación de la normalidad de las mismas a través de la prueba no paramétrica Kolmogorov-Smirnov. Se empleó la prueba paramétrica Correlación de Pearson al tratar de identificar la relación entre estas dos variables, una vez comprobado el cumplimiento de los supuestos. Una vez obtenida la significación estadística de esa relación se procedió a buscar la recta que mejor describiera dicha relación lineal a través de la prueba paramétrica Regresión lineal simple, una vez que los supuestos para ella fueron cumplidos.

Para identificar la posible existencia de diferencia de medias entre ambos grupos se realizó la prueba paramétrica Comparación de medias para muestras independientes, previa comprobación del cumplimiento de los supuestos (la homogeneidad de varianzas se comprobó a través de la prueba de Levene, que resultó no significativa).

Para las variables cualitativas ordinales y la comparación pre-test y post-test de cada por separado se realizó, primeramente, la descripción de los porcentajes de las categorías. Luego se procedió a la comparación de ambos grupos en cuanto al pre-test a través de la prueba no paramétrica Ji-cuadrado de homogeneidad y una vez que se comprobó la equivalencia de ambos grupos en esta etapa inicial se buscó la significación del cambio del pre-test al post-test (es decir, cuando terminó la intervención) para cada grupo por separado. Fue en este momento que se empleó la prueba no paramétrica Prueba del Signo.

Para todas las pruebas de hipótesis se utilizó un $\alpha=0,05$.

Resultados.

Se observa en la tabla 1, que para el pre y el post-test, el valor medio de la producción escrita del grupo Control fue de 21,500 (DE= 4,050) mientras que para el Experimental fue de 25,950 (DE= 4,590). Se observó una diferencia de medias entre ambos grupos (Diferencia= 4,450) que resultó ser significativa ($t= 3,982$; IC 95%: LI= 2,213 y LS= 6,687; $p= 0,0002$). Con un nivel de significación del 5% puede plantearse que existió suficiente evidencia para decir que hubo diferencia de medias entre los grupos y el valor medio de la puntuación fue mayor para el grupo Experimental.

Tabla1. Comparación de medias entre grupos Control y Experimental.

Grupos	Media	Desviación estándar	Diferencia de medias	t	IC 95%	Valor p
Control	21,500	4,050	4,450	3,982	2,213 a	0,0002
Experimental	25,950	4,590			6,687	*

Nota: *: $p < 0,05$.

El valor medio de la Producción escrita fue de 82.4 puntos (EE=2,15 puntos; IC 95%: LI=78,1 puntos y LS=86,7 puntos) mientras que para la Lectura fue de 40,5 puntos (EE=1,14 puntos; IC 95%: LI=38,2 puntos y LS=42,7 puntos).

Como se aprecia, la media de los valores de las dos variables representan de forma adecuada el valor del parámetro poblacional de cada una de ellas; además, los intervalos de confianza fueron estrechos, lo cual reafirma la precisión de las estimaciones.

Para buscar asociación entre la Lectura y la Producción escrita se utilizó el método Correlación de Pearson, previa comprobación de los supuestos (normalidad e independencia de las observaciones). Se obtuvo una significación estadística del coeficiente ($p=0,000$) y el valor del mismo fue de 0,60 lo cual significa que la relación fue positiva moderada y que, cuando aumentan las puntuaciones de la Lectura aumentan también los de la Producción escrita.

Luego se procedió a cuantificar la relación existente entre las variables con el fin de estudiar la influencia que ejerce la Lectura sobre la Producción científica. Esto se realizó a través de la prueba paramétrica Regresión lineal simple, donde se obtuvo significación estadística ($t=5,248$; valor $p=0,000$; IC 95%: LI=0,700 y LS=1,569), lo cual significa que existe regresión lineal de la Lectura sobre la Producción escrita.

El coeficiente de determinación tuvo un valor bajo ($r^2=0,36$), con lo cual el 36% de los cambios que ocurrieron en la Producción científica fueron debidos a la regresión de la Lectura. El ajuste global del modelo de regresión fue adecuado ($F=27,539$; $p=0,000$). Los residuos se distribuyeron Normal y fueron independientes (Durbin Watson= 1,752), lo cual corrobora el ajuste del modelo.

Con estos resultados puede decirse que, con un nivel de significación del 5% hay regresión lineal, la recta ajuste, el modelo ajusta con lo cual los cambios en la Producción científica son debidos a los cambios en la Lectura.

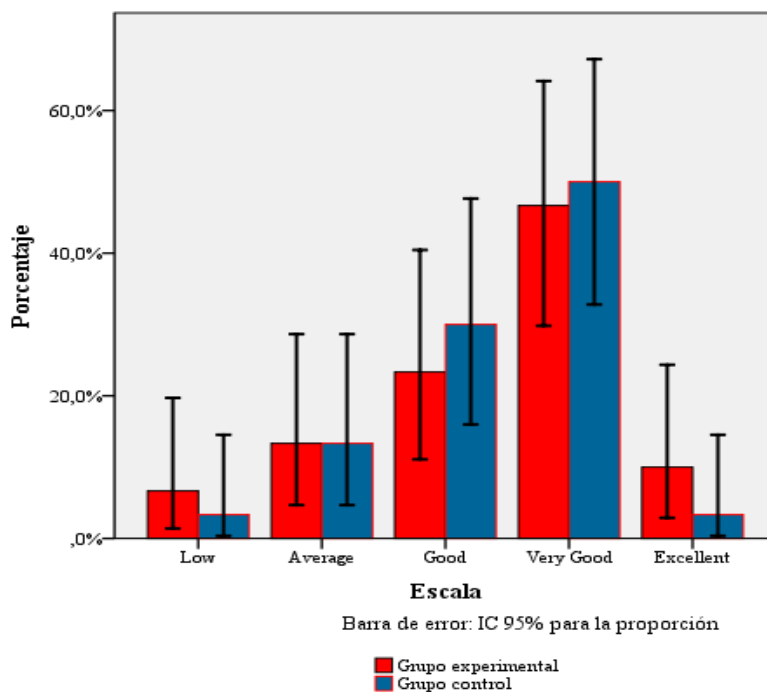
Análisis de cada ítem:

Item No. 1: Definition (ability to describe key terms from the given passage).

Corresponde al parámetro *Definition*, el cual se refiere a la capacidad de los estudiantes para describir palabras claves incluidas dentro del contexto de un texto. La pregunta se enfocó en la evaluación de las habilidades pre escritura. De los resultados obtenidos se destaca, que tanto el grupo experimental como el control poseen en su mayoría un nivel muy bueno de destreza estratificado como *Very good* en la escala de valoración cualitativa con 47% y 50% respectivamente. La segunda escala más representativa es *Good* con 23% y 30% para el grupo experimental y el grupo de control respectivamente, como puede verse en el gráfico 1.

Los resultados del grupo control fueron ligeramente más altos que el grupo experimental en términos generales, sin embargo, ambos grupos tuvieron un desempeño adecuado en esta destreza (X^2 homogeneidad: $p=0,806$); es decir, en el pre-test ambos grupos fueron equivalentes desde el inicio.

Gráfico 1. Resultados del pre-test en el grupo experimental y el control.



Luego de la aplicación del post-test, los resultados que se obtuvieron demuestran un notable incremento en las habilidades de definición de los estudiantes del grupo experimental pasando del 10% de estudiantes con escala *Excellent* al 40%; así mismo se incrementó la escala de *Very good* del 47% al 57% y disminuyeron los resultados de las escalas inferiores. En el grupo control también se observó una ligera mejoría comparado con los resultados del pre-test.

Se realizó la prueba de los signos cuyos resultados se observan en la tabla 2. Se obtuvo significación estadística ($Z= 5,119$; valor $p=0,000$) por lo que se rechaza la hipótesis nula y se infiere que hay cambio significativo en el grupo experimental, sin embargo, en el grupo control no se obtuvo significación estadística ($p=0,063$) por lo que en este grupo no se puede inferir que hay un cambio significativo.

Tabla 2. Resultados de la significación del cambio (prueba de los Signos) en el grupo experimental y en el control en ítems Definition, Explanation, Exemplification y Comparison.

Ítem	Grupos	
	Experimental	Control
Definition	0,000*	0,063
Explanation	0,004*	0,069
Exemplification	0,000*	0,125
Comparison	0,000*	0,814

Nota: *: $p < 0,05$.

Item No. 2: Explanation (ability to understand and explain phrases from the passage).

Este ítem es inherente a la capacidad de los estudiantes para comprender y explicar frases idiomáticas y expresiones coloquiales de un texto provisto como parte del proceso de pre-escritura.

En el pre-test tanto el grupo experimental como el grupo de control demostraron resultados

levemente diferentes en todas las escalas. No existen en ninguno de los dos grupos estudiantes con resultados excelentes, sin embargo, tampoco existieron muchos estudiantes con resultados bajos. La prueba X^2 de homogeneidad no arrojó significación estadística ($p= 0,718$) por lo que no hay evidencias para afirmar que los grupos no sean equivalentes a un nivel de significación del error del 5%. Se concluye que ambos grupos poseen características parecidas en relación a su desempeño en esta prueba inicial o pre-test.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el post-test, se puede notar, que existió un ligero incremento en el desarrollo de esta habilidad en el grupo de experimental, puesto que demuestra un 40% en la escala *Very good* comparada con el 30% del grupo de control. Las demás escalas de evaluación se encontraron muy cercanas en cuanto a resultados.

Se concluye que el grupo experimental presenta un ligero mejoramiento en el desarrollo de este parámetro de evaluación comparado con el grupo de control.

Con esos resultados se procedió a examinar la significación de los cambios en cada grupo mediante la prueba de los signos y se aprecia en la tabla 2 que existió significación estadística ($p= 0,004$) para el grupo experimental, por lo que se infiere que hay cambio significativo. En el grupo control no se obtuvo significación estadística ($p= 0,069$). Se concluye que el grupo experimental presentó mejoras en el desarrollo de este parámetro de evaluación, comparado con el grupo de control.

Item No. 3: Exemplification (providing examples for words from the text).

Se refiere a la capacidad de los estudiantes de proveer ejemplos a partir de ítems de vocabulario de un texto, con el fin de comprobar la comprensión mediante la asociación con elementos reales.

En ninguno de los dos grupos existió dominio de esta destreza puesto que ningún estudiante clasificó en la escala *Excellent*, más se nota una relación muy similar en lo que se refiere a las otras escalas valorativas con una ligera ventaja del grupo de control sobre el experimental en la escala *Good* con un porcentaje de 43% y 37% respectivamente.

Al realizar la prueba de homogeneidad para la búsqueda de la equivalencia entre los dos grupos no se obtuvo significación estadística ($p= 0,841$) con lo cual ambos grupos fueron similares en sus resultados del pre-test, por lo que se puede concluir que los dos presentan un nivel aceptable en el desarrollo de esta habilidad pero que necesitan expandir su conocimiento sobre vocabulario.

Al realizar el post-test el 67% de los estudiantes del grupo experimental demostró un buen desempeño dentro de la escala de evaluación *Very good*. Así mismo el grupo experimental presentó una notable mejora en la escala *Excellent*, con un 27%. El grupo de control, por otra parte, presenta resultados muy similares al pre-test.

En la tabla 2 puede verse que se alcanzó significación estadística en el grupo experimental ($p= 0,000$) con lo cual se infiere que en este grupo hubo cambio significativo. En el grupo control no hubo cambio significativo desde el punto de vista estadístico ($p= 0,125$). Se concluye que grupo experimental mejoró notablemente en cuanto a su capacidad de ejemplificación a su vez que incrementó su espectro semántico.

Item No. 4: Comparison (compare situations stated in a passage with situations from real life).

Se refiere a la capacidad de asociación de situaciones descritas en un contexto con situaciones que se presentan en la vida real.

Se observó que ninguno de los dos grupos tuvo un dominio en esta habilidad en el pre-test, puesto que en la escala *Excellent* ambos tienen 3% de logro. Impresiona que el grupo de control tuvo una ligera ventaja sobre el experimental en éste parámetro, puesto que en las dos escalas subsiguientes consideradas como desarrollo adecuado, los resultados fueron ligeramente mayores que en el experimental, mientras que en las escalas de desenvolvimiento promedio y bajo, el grupo experimental presentó un número mayor que en el grupo de control; no obstante la prueba de homogeneidad arrojó resultados no significativos ($p= 0,612$) con lo cual puede afirmarse que no existen evidencias suficientes para plantear que los dos grupos no son equivalentes, es decir, que son

similares en sus resultados iniciales; esto quiere decir, que aunque el grupo control tuvo un resultado ligeramente mejor que el grupo experimental en este parámetro de evaluación, ambos grupos fueron muy similares inicialmente.

Los resultados obtenidos en la evaluación post-test demuestran una significativa mejora en el grupo experimental pues las escalas de desempeño se incrementaron del 3% en el pre-test al 40% para *Excellent* y del 27% al 53% en *Very good*. El 7% de participantes del grupo experimental se encontró en la categoría *Good* y ningún estudiante clasificó en las escalas valorativas inferiores. El grupo control presentó una ligera mejoría en este aspecto comparado con los resultados del pre-test. Cuando se realizó la prueba del Signo se obtuvo significación estadística ($p= 0,000$) en el caso del grupo experimental con lo cual se puede plantear con un nivel de significación del 5 % que en este grupo se observó un cambio con la intervención en este ítem, pero no se obtuvo significación estadística para el grupo control ($p= 0,814$), como puede verse en la tabla 2.

Se concluye que el grupo experimental mejoró notablemente su capacidad para asociar situaciones descritas en un pasaje con situaciones reales y su nivel de vocabulario se incrementó, así como su capacidad de comprensión lectora.

Item No. 5: Coherence (ideas organization, logical sequence of events, context details).

Este ítem se refiere a la capacidad de organizar ideas de manera lógica, cronológica y secuencial utilizando vocabulario adecuado.

Los resultados demuestran que no existieron estudiantes ni del grupo experimental ni de control dentro de la escala *Excellent* de desempeño en la etapa inicial. El grupo control tuvo mayor porcentaje en las escalas *Very good* y *Good*, con el 23% y 47% respectivamente, comparado con el 20% y 27% del grupo experimental. Se puede apreciar que este grupo demuestra un porcentaje muy parejo en las escalas valorativas que van desde *Very good* hasta *Low*. El grupo de control en cambio demuestra un mejor desempeño en la escala *Good*.

De lo expuesto, se puede decir, que el grupo control impresiona ya que presentó mejores resultados en cuanto a un desempeño adecuado en lo referente a la organización lógica, cronológica y secuencial de ideas; sin embargo, no se obtuvo significación estadística ($p= 0,192$) por lo cual ambos grupos fueron homogéneos en el pre-test, con resultados similares a pesar de las ligeras diferencias en sus resultados antes de la intervención.

En el post-test hubo un notable mejoramiento de este parámetro en el grupo experimental; es decir, los resultados para la escala valorativa *Excellent* se incrementó de 0% al 40%, mientras que para *Very good*, el desempeño de los estudiantes se incrementó del 20% al 53% y solo el 7% de estudiantes clasificó en la categoría *Good*. Los resultados del grupo control fueron algo inferior a los del experimental.

Solamente el grupo experimental resultó tener cambio significativo desde el punto de vista estadístico ($p= 0,000$), como se aprecia en la tabla 3, por lo que se puede concluir que este grupo respondió positivamente al proceso de intervención ya que los resultados del post- test son significativamente mejores a los del pre-test.

Item No. 6: Cohesion (grammar, spelling conventions, connecting resources).

Se refiere a la capacidad de los estudiantes para conectar ideas entre sí con elementos gramaticales adecuados y correcta ortografía, el desarrollo de componentes sintácticos combinados con el uso adecuado de vocabulario a partir de un texto modelo.

Los resultados iniciales demuestran a simple vista un mejor desempeño del grupo de control en las escalas valorativas *Very good*, *Good*, *Average* con 13%, 27% y 33%; frente a un 10%, 23% y 20% del grupo experimental; mientras que éste último grupo es superior en porcentaje al grupo de control en la escala *Low* con un 47% vs el 27%, lo que demuestra un desempeño pobre en relación a este parámetro. Ninguna de los dos grupos posee un desempeño excelente. No obstante, resultaron equivalentes ($p= 0,416$) inicialmente.

Se concluye que, aunque el grupo de control presentó porcentajes mayores en relación al grupo experimental, ambos grupos necesitan mejorar su desempeño en lo que respecta al uso adecuado de elementos de cohesión.

En relación con los resultados del post-test se obtuvo un significativo mejoramiento en el grupo experimental en esta habilidad, puesto que hubo un incremento en las escalas valorativas de *Excellent*; así mismo se incrementó el porcentaje en *Very good* al 73%. En *Good* disminuyó al 17% y no se registraron escalas inferiores. El grupo de control por su parte también demostró un mejoramiento en el desarrollo de este parámetro aunque no registró resultados excelentes.

Resultó estadísticamente significativa la prueba de los Signos, como se ve en la tabla 3, para el grupo experimental ($p= 0,000$) con lo cual se infiere que en este ítem la estrategia resultó efectiva sin embargo no fue así para el control ($p= 0,072$).

Se concluye que el grupo experimental demuestra un mejoramiento significativo posterior a la aplicación de la intervención.

Item No. 7: Form and edition (parts of a paragraph, correcting mistakes).

Está relacionado con la capacidad de los estudiantes para editar sus propios textos en cuanto a su contenido y componentes sintácticos, los cuales deberán estar diseñados con todos los elementos o partes que componen a cada uno de ellos desde un punto de vista académico.

En la etapa inicial los dos grupos presentaron grandes dificultades al momento de realizar el proceso de edición y diseño, así se obtuvo que la escala que posee el mayor porcentaje es el correspondiente a *Low* con 73% para el grupo experimental y 63% para el grupo de control, mientras las demás presentaron un porcentaje muy bajo para los dos grupos. Sin embargo, el grupo de control fue ligeramente mejor en cuanto al desarrollo de esta habilidad.

Al realizar la prueba de homogeneidad para buscar equivalencia, ésta prueba no resultó significativa ($p= 0,403$) por lo que se concluye que los dos grupos demostraron un bajo desempeño en el desarrollo de este parámetro inicialmente.

Se observó en el post-test, que el grupo experimental tuvo un incremento del 7% al 77% en la escala *Excellent* mientras que en las de *Very good*, *Good* y *Average* presentaron un porcentaje de 17%, 3% y 3%, respectivamente. En cuanto al grupo control, presentó un ligero incremento en las escalas *Good* y *Average* del 10% al 17% y del 23% al 43% en el pre-test y post- test respectivamente.

El grupo experimental fue el único que alcanzó significación estadística ($p= 0,000$) del cambio del pre-test al post-test, como es apreciable en la tabla 3, por lo que se plantea que, con un nivel de significación del 5%, el desempeño del grupo experimental mejoró notablemente con la implementación de la intervención en cuanto a la capacidad de redactar textos con los elementos necesarios previo al proceso de edición.

Item No. 8: Content (ideas transmission, relevant details, important information).

Se refiere a la transmisión adecuada de ideas en una redacción con lenguaje apropiado y detalles significativos. Esta pregunta involucró el uso de componentes semánticos y sintácticos adecuados, así como elementos de forma.

Los resultados obtenidos en el pre-test muestran, que tanto el grupo de control como el experimental presentaron serias dificultades puesto que se obtuvo mayor porcentaje en la escala Low, con 73% para el grupo experimental y 60% para el control. Los porcentajes de las otras escalas cualitativas presentaron valores muy bajos. En base a un análisis por medio de observación directa se puede asumir que los resultados obtenidos en esta pregunta se debieron a que los estudiantes no poseían un manejo adecuado del control de tiempo para resolver todos los ejercicios planteados en el pre- test, por lo que muchos de ellos no pudieron completar dicha pregunta.

Al realizar la prueba para la búsqueda de homogeneidad entre ambos grupos no hubo significación estadística ($p= 0,508$) por lo que inicialmente se comprobó que fueron homogéneos en sus resultados. Puede afirmarse con un 5% de nivel de significación que ambos grupos demuestran un desempeño insuficiente en cuanto a la redacción de textos con elementos académicos, semánticos y sintácticos.

El grupo sometido a la intervención (experimental) en el post-test incrementó su desempeño en este ítem en comparación con los resultados del pre-test al incrementar el porcentaje en la escala *Excellent* de 0 a 17% y en la de *Very good* subió de 10% a 77%. Las de *Average* and *Low* presentaron valores muy bajos (3% cada uno). En cuanto al grupo de control, también demostró un mejoramiento con relación al pre-test, pero no tanto con relación al grupo experimental. Puede verse en la tabla 3, que se obtuvo significación estadística del cambio del pre-test al post-test solo en el grupo experimental ($p= 0,000$). Se concluye que este grupo mejoró notablemente su desempeño de la redacción de textos con parámetros académicos, tomando en cuenta sus componentes semánticos y sintácticos y siguiendo las convenciones para una adecuada escritura académica.

Tabla 3. Resultados de la significación del cambio (prueba de los Signos) en el grupo experimental y en el control en ítems Coherence, Cohesion, Forma and edition y Content.

Ítem	Grupos	
	Experimental	Control
Coherence	0,000*	0,567
Cohesion	0,000*	0,072
Form and edition	0,000*	0,159
Content	0,000*	0,275

Nota: *: $p < 0,05$.

La lectura representa un proceso solamente capaz de ser realizado por el ser humano, en el cual se ven envueltos procesos biológicos, afectivos y psicológicos que influyen en la comprensión de un texto determinado. Estos procesos intervienen de manera directa en la comprensión de textos escritos, debido a que las capacidades de extracción, análisis y síntesis, dependen de la afinidad que se tenga por el texto, y de las estrategias para la cognición y metacognición, que dan sentido y significado al texto a través de la experiencia previa del lector. Esto es la llamada comprensión lectora. De este modo se llega a un proceso de maduración cognitiva por parte de los estudiantes, que les permite aprender los conocimientos de diversas disciplinas o componentes curriculares (Parra, 2017; Mórquez y Mórquez, 2018)

En la actualidad, resulta cada vez mayor la importancia que universidades y escuelas en general, le conceden a la comprensión lectora. Ello se evidencia en el fomento del hábito de la lectura y la ejecución de diversas campañas para su mejoramiento. Todo ello contribuye a desarrollar en el estudiante la capacidad de leer una diversa cantidad de textos con diferentes propósitos, y lo prepara para tener sus propios discernimientos y juicios de valor, y seleccionar los contenidos pertinentes y de significado, sin confundirse con el material superficial nada valioso que se ofrece en algunas fuentes electrónicas (Mórquez y Mórquez, 2018).

Según Martínez y Mata (2016), el estudiante, gracias a este proceso, va haciéndose autónomo al autorregular su proceso de aprendizaje, manejar sus propios criterios de selección de textos, y hacer juicios de ellos. En este orden de ideas, Zapata (2011) sostiene, que así, el objetivo de la lectura responde a fines académicos y el estudiante controla su propio aprendizaje, porque pretende examinar palabras, frases, oraciones y cláusulas para dar respuestas a determinadas incógnitas planteadas por él mismo, una guía, libro de ejercicios, docentes y compañeros de clases.

La visión de Zapata (2011) explica que el significado de la comprensión del texto conduce a considerar que el lector interprete tanto lo que va leyendo, como las intenciones del autor. La calidad de esta interpretación depende de la propia cultura del que lee, de las características del texto y las del contexto y de su conocimiento lingüístico.

Es necesario poner en práctica habilidades de lectura que potencian la comprensión lectora y que paso a paso determinan su madurez (Zapata, 2011). Se debe estar capacitado para desempeñar tan ardua tarea con efectividad, en virtud de que leer implica comprender un texto, para lo que se hace indispensable dos parámetros, a saber uno, de tipo psicolingüístico, relacionado con los lectores, de modo que precisen la intención del autor y las distintas estrategias discursivas de las que se vale para hacer llegar su mensaje, así como la expectativa que tienen en cuanto a la satisfacción de las necesidades intelectuales a la luz de su conocimiento acerca del tema y del manejo de recursos lingüísticos. El segundo parámetro, de tipo lingüístico, se refiere a las características externas del texto; es decir, la estructura o patrón de organización de la información, la tipología del texto y el contexto, entre otros.

La lectura está ligada a la comprensión como proceso simultáneo de reconstrucción global del texto, por tanto, todo lector debe poner en juego procesos cognitivos y recurrir a un tipo particular de herramientas, las llamadas estrategias cognitivas (Parra, 2017; Sánchez, 2017).

Se considera a la lecto-comprensión como el campo dentro de la enseñanza de una lengua extranjera, que se focaliza en la enseñanza de la habilidad de leer a través del análisis de las micro y macro estructuras del texto y el entrenamiento en estrategias de lectura.

La comprensión lectora de textos en inglés supone un paso obligatorio para lograr una alfabetización académica plena. Para lograr ser profesionales idóneos en el ámbito laboral que debemos desempeñarnos se impone, hoy por hoy, el manejo del inglés, al menos en lo referente a la expresión escrita y la comprensión lectora (Zapata, 2011; Paz, 2014; Gamboa, 2017).

Resulta indispensable el desarrollo de un currículo institucional que articule contenidos y estrategias para realizar una enseñanza explícita y eficaz de las estrategias de lectura en la lengua extranjera.

La lectura intensiva es detallista, o en el caso de una segunda lengua o lengua extranjera, una traducción de textos de cierta complejidad. En este sentido, para ser traducido un texto, el estudiante debe descubrir formas lingüísticas en el pasaje; estas formas lingüísticas serán reveladas a través de la transferencia de experiencias cognitivas y estrategias metacognitivas de su lengua materna al idioma extranjero. De esta forma, se comprende exactamente lo expuesto ante el lector.

En la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la lectura intensiva resalta, debido a que se realiza con guía e intervención del docente. En otras palabras, el maestro funciona como un promotor y organizador de las fases de la lectura para el mejoramiento de la comprensión. El profesor propicio en el estudiante el funcionamiento correcto de los procesos del pensamiento, como lo son, presuponer, inferir e implicar, para hacer anticipaciones del texto, extracción de información precisa o de la idea principal del párrafo, y definir posibles frases idiomáticas, o palabras desconocidas (Krashen, 2004; Ebrahimi y Rahimi, 2013; Coon, Ferrell y Klott, 2014; Siboney, 2014).

Siguiendo este orden de ideas, piensan que la lectura intensiva está asociada con la enseñanza de la lectura en cuanto a sus componentes, debido a que los textos se abordan con el objetivo de ejercitar la comprensión lectora y durante el proceso de esta práctica, prevalece el logro de objetivos procedimentales tales como: anticipación, ubicación de información específica (scanning) o de la idea general (skimming), inferencias e inducción del significado de palabras desconocidas, extracción de idea principal e ideas secundarias, de conectores, entre otros. Estas actividades de lectura intensiva se realizan con la mediación del docente. Puede decirse entonces, que en este tipo de lectura, el lector realiza un estudio exhaustivo y detallado del texto. Su práctica incluye

estrategias que permitan identificar información específica, discriminar información relevante de la complementaria, hacer inferencias a partir de los datos explícitos, entre otras habilidades.

Como recurso académico, la lectura intensiva se realiza con mayor asiduidad en la enseñanza de segundas lenguas a cualquier nivel: se trata de la lectura de textos relativamente cortos con el objetivo central de aprender cierto vocabulario y aspectos gramaticales en función de la comprensión de significado. Su práctica es más enriquecedora si se lleva a cabo en clase. Al seleccionar un texto para desarrollar este tipo de lectura, el profesor en general tiene en cuenta los criterios de extensión y léxico.

Se puede concluir entonces, afirmando que este tipo de lectura busca comprender, punto por punto, los diferentes aspectos gramaticales y textuales, presentes en el material impreso (Hernández, 2007). Por otro lado, se hace apreciable y necesaria la aplicación y hábito de la lectura como proceso fundamental en la formación profesional del estudiantado durante las sesiones de clases. En particular, esta lectura realizada en las labores académicas o escolares hace desplegar en el educando la autonomía y desarrolla en él, los esquemas mentales necesarios para hacer conexiones entre lo previamente aprendido y lo nuevo por conocer (Mórquez y Mórquez, 2018).

CONCLUSIONES.

En síntesis, la expansión del inglés a nivel mundial como idioma internacional y su proyección y uso en los ámbitos laborales, sociales, culturales, económicos, políticos, tecnológicos, educativos, deportivos y de entretenimiento, han incrementado las necesidades de formación en el manejo y uso de esta lengua como vehículo de interacción, información y actualización. De ahí que en su didáctica se implementen estrategias de lectura, que optimicen su aprendizaje y lo relacionen con la producción escrita.

El proceso de lectura es entendido como una actividad lingüística-cognitiva tendiente a la acción comunicativa. Representa un proceso interactivo entre el lector, el texto y el autor, que facilita al sujeto posicionarse en un lugar en el mundo y acercarse al conocimiento, el cual transforma a partir de sus vivencias. Esta práctica lectora implicaría un proceso transaccional donde el lector pone en juego todo su bagaje de conocimientos, creencias, interpretaciones del mundo, experiencias, etc. para interpretar, integrar y recrear un nuevo texto, a través de la escritura.

La exposición del alumno en las clases de inglés, a la lectura de textos disciplinares y el trabajo profundo y consciente en clase con las estrategias de comprensión, permitirá que el docente guíe al alumno en la focalización de las características formales de dichos textos. Al finalizar cada texto, el docente, a través de diferentes actividades, deberá entonces guiar y promover en los alumnos la puesta en marcha de diversas estrategias de comprensión lectora y producción escrita de textos en inglés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Barbón Pérez, O. G., Castillo Isaac, E., Amador Compta, S. I. & Álvarez Machado, F. (2011). Estructura de la competencia comunicativa del enfermero colaborador en países anglófonos. *Humanidades Médicas*, 11(2), 290-305.
2. Cazorla, A. (2018). La lectura, la circulación de las ideas y las nuevas formas de pensar forjadas desde el ambiente universitario a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: V, Número: 2, Artículo no.12, Período: Octubre, 2017-Enero 2018. Recuperado de:
<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/files/200003710-0d1fc0e18c/18.1.12%20La%20lectura%2C%20la%20circulaci%C3%B3n%20de%20las%20ideas%20y%20las%20nuevas.....pdf>

3. Coon, M., Ferrell, K., & Klott, K. (2014). English Bachillerato Prep Course. A Guide to Preparing Students for the Ministry of Public Education's Graduation Exam. Recuperado de http://www.liceodepoas.ed.cr/uploads/4/3/0/4/43041915/bachillerato_prep_peace_corps.pdf
4. Ebrahimi, N. & Rahimi, A. (2013). Towards a more efficient EFL reading comprehension classroom environment: The role of content and critical reading. *Apples - Journal of Applied Studies*, 7(2), 1-15.
5. Gamboa González, A.M. (2017). Comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera. La enseñanza de estrategias para estudiantes de sexto grado a partir del modelo interactivo de lectura. *Folios*, (45). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17227/01234870.45folios159.175>
6. Hernández Herrero, A. (2007). La lectura extensiva: un medio para mejorar la habilidad lingüística de la población estudiantil. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7, (3).
7. Krashen, S. (2004). Why support a delayed-gratification approach to language education? *The language teacher*, 28(7), 3-7.
8. Martínez Jiménez, I.S., y Mata Garcés, F. A. (2016). Estrategias en lenguas extranjeras hacia un aprendizaje autónomo. M. Osorio y L.G. Zárate. Ed. En *Alternativas para nuevas prácticas educativas. Libro 1. Estrategias para la transformación de la enseñanza de la lectura*. Madrid. España.
9. Mila, E. (2018). La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectura. Propuesta de investigación pedagógica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: VI, Número: 1, Artículo no.:2, Período: 1ro de septiembre al 31 de diciembre del 2018. https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/_files/200003944-3cc5e3dbf7/18.09.02%20La%20motivaci%C3%B3n%20por%20la%20lectura%20y%20su%20papel%20en.pdf

10. Mórquez, J., y Mórquez J.A. (2018). Valoración de la lectura intensiva de los estudiantes de didáctica del inglés como lengua extranjera. [Tesis de Maestría]. Universidad de Carabobo. Venezuela Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/6786>
11. Parra Triana, C.M. (2017). Fuentes y herramientas para el estudio de la formación del niño lector en Chile (1860-1960). Revista de estudios sobre lectura, 16 (1).
12. Paz Tineo, E. (2014). La lectura en inglés: una herramienta indispensable en la sociedad de la información. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1685.pdf>
13. Poblete, J. (2016). De la lectura como práctica histórica en América Latina: la primera época colonial y el siglo XIX. Cuadernos de literatura, XX (39).
14. Sánchez Muñoz, E. (2017). La lectura digital: perspectiva transhistórica y cognitiva. Métodos de Información, 8 (14). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5557/IIMEI8-N14-067088>
15. Siboney Moncada, B. (2014). Promoción del uso de estrategias para la lectura de textos en inglés. Experiencias y propuestas pedagógicas, 18(18), 125-145.
16. Zapata, C. (2011). Estrategias de comprensión lectora en libros de inglés como lengua extranjera. Revista EDUCARE, 15(3), 27-52.

DATOS DE LOS AUTORES.

- 1. Nelly Margarita Padilla Padilla.** Máster en Lingüística y Didáctica de la Enseñanza de Idiomas Extranjeros. Docente - Investigador de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Centro de Idiomas, Riobamba, Ecuador. Correo electrónico: npadilla@esPOCH.edu.ec
- 2. Yajaira Natali Padilla Padilla.** Máster en Lingüística y Didáctica de la Enseñanza de Idiomas Extranjeros. Docente - investigador de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Centro de Idiomas, Riobamba, Ecuador. Correo electrónico: natali.padilla@esPOCH.edu.ec

- 3. Ruth Patricia Molina Mazón.** Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Idiomas: inglés. Máster en Docencia Universitaria. Docente de Centro de Idiomas Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador. Correo electrónico: ruth.molina@esPOCH.edu.ec
- 4. Sandra Leticia Guijarro Paguay.** Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Idiomas: inglés, y Máster en Lingüística Aplicada al Aprendizaje del Inglés. Docente del Centro de Idiomas de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Riobamba, Chimborazo, Ecuador. Correo electrónico: sandra.guijarro@esPOCH.edu.ec
- 5. Jazmina Ivonne Mena Mayorga.** Licenciada en Ciencias Humanas y de la Educación, mención: inglés, y Máster en la Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera. Docente del Centro de Idiomas de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Riobamba, Chimborazo, Ecuador. Correo electrónico: jazmin_menamayorga@hotmail.com
- 6. Silvia Narcisa Cazar Costales.** Licenciada en Ciencias Humanas y de la Educación, mención: inglés, y Máster en la Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera. Docente del Centro de Idiomas de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Riobamba, Chimborazo, Ecuador. Correo electrónico: silvia.cazar@esPOCH.edu.ec

RECIBIDO: 1 de marzo del 2019.

APROBADO: 17 de marzo del 2019.