



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN

Tesis

*El tratamiento de conectores lógicos en la comprensión lectora
en italiano en un ambiente de aprendizaje autónomo*

que para optar por el grado de

MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

Presenta

MARÍA PATRICIA PAREDES SOTO

Asesora

DRA. MARÍA DEL CARMEN CONTIJOCH ESCONTRIA

ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., agosto 2022.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Agradezco a Conacyt por el apoyo económico brindado para realizar este proyecto en el periodo 2013-2015.

Agradezco al cuerpo docente y administrativo del Posgrado en Lingüística de la Universidad Nacional Autónoma de México, institución de enorme calidad, que me brindó todas las bases necesarias durante mi estancia en la maestría en Lingüística Aplicada.

Asimismo, reconozco el apoyo técnico otorgado por la Coordinación de Educación a Distancia de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la UNAM.

A la doctora María del Carmen Contijoch Escontria por todas sus enseñanzas, paciencia, calidez humana, motivación y soporte durante todos estos años.

A mis sinodales por sus aportaciones y comentarios para terminar este proyecto: maestra Mira Mosso, maestra Lusnia, doctora García Landa y doctora García Llampallas .

Dedicatorias

A Santiago por ser el motor de cada uno de mis proyectos.

A mis padres, a mis mamás, a mis hermanos y a mi familia
que siempre me ayuda y me motiva con todo su amor.

A Ulises Juárez, por el apoyo.

A mis amigos de toda la vida y a aquellos que he hecho en este camino.

A la doctora Ramírez David por el cariño incondicional
y su apoyo en los momentos de flaqueo.

Al maestro Uhrig por sus aportaciones.

Lista de tablas, gráficas y figuras

Figuras

FIGURA 1.1 Proceso de lectura de Goodman

FIGURA 1.2. Lectura eficiente de Nuttall

FIGURA 2.1. Representación del ciclo de la Investigación-acción de Kemmis y McTaggart

FIGURA 2.2. Representación del proceso llevado a cabo para esta investigación

FIGURA 2.3. Cronograma de actividades de la investigación

Gráficas

GRÁFICA 3.1 Preferencia de textos y frecuencia de lectura

Tablas

<u>TABLA 1.1 Falsos cognados en español de conectores textuales italianos.....</u>	<u>11</u>
<u>TABLA 1.2 Tipología de Welich.....</u>	<u>25</u>
<u>TABLA 1.3 Enfoques que desarrollan la autonomía.....</u>	<u>36</u>
<u>TABLA 1.4 Connettivi italiani la cui somiglianza con connettivi in spagnolo induce a errore.....</u>	<u>48-49</u>
<u>TABLA 2.1. Perspectivas de acuerdo con el paradigma constructivista y su relación con este trabajo....</u>	<u>54</u>
<u>TABLA 2.2 Desglose de las cuatro etapas de la Investigación-acción con un enfoque quasi experimental, enfocadas en la presente investigación.....</u>	<u>60</u>
<u>TABLA 2.3. Relación de parámetros.....</u>	<u>62</u>
<u>TABLA 2.4 Fechas de aplicación de instrumentos (pilotaje interno).....</u>	<u>64</u>
<u>TABLA 2.5. Índice de aprobación en el Departamento de Lenguas de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.....</u>	<u>67</u>
<u>TABLA 2.6. Perfil participantes.....</u>	<u>68</u>
<u>TABLA 2.7. Método de recolección de datos.....</u>	<u>70</u>
<u>TABLA 3.1. Resultados de Pretest: primera sección.....</u>	<u>85-86</u>
<u>TABLA 3.2. Resultados de Pretest: segunda sección.....</u>	<u>86</u>
<u>TABLA 3.3. Resultados de la primera unidad.....</u>	<u>89</u>
<u>TABLA 3.4. Resultados de la segunda unidad.....</u>	<u>90-91</u>
<u>TABLA 3.5. Resultados tercera unidad.....</u>	<u>92</u>
<u>TABLA 3.6. Resultados cuarta unidad.....</u>	<u>94</u>
<u>TABLA 3.7. Resultados Postest: primera sección.....</u>	<u>96</u>
<u>TABLA 3.8. Resultados de Postest: segunda sección.....</u>	<u>97-98</u>
<u>TABLA 3.9. Dedicación comprensión lectora.....</u>	<u>103</u>
<u>TABLA 3.10. Preferencia de formato textual.....</u>	<u>104</u>
<u>TABLA 3.11. Autoevaluación de la Unidad 3.....</u>	<u>108</u>
<u>TABLA 3.12. Reflexión sobre las tipologías textuales.....</u>	<u>108-109</u>
<u>TABLA 3.13. Autoevaluación Unidad 4.....</u>	<u>110</u>
<u>TABLA 3.14. Secuencia de la aparición de conectores en aprendientes de LE.....</u>	<u>114</u>

Lista de acrónimos y siglas

Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta)

Departamento de lenguas de la Facultad de Filosofía y Letras (DELEFyL)

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT)

Escuela Nacional Preparatoria (ENP)

Lengua extranjera (LE)

Lengua materna (LM)

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

Secretaría de Educación Pública (SEP)

Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED)

Tecnologías de la información y la comunicación (TICs)

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Índice

<i>Figura</i>	4
<i>Gráficas</i>	4
<i>Tablas</i>	4
<i>Lista de acrónimos y siglas</i>	5
<i>Resumen</i>	3
<i>Introducción</i>	4
1. Leer y comprender en una lengua-cultura extranjera	14
1.2 La comprensión de lectura	14
1.1.1 La lectura como medio para acercarse a una lengua extranjera	15
1.1.2 Modelos de procesamiento en lectura en lengua extranjera: <i>bottom up, top down</i> , interactiva, esquemas y procesos cognitivos involucrados.....	16
1.2. Fases y estrategias de lectura, tipologías textuales y ejercicios para verificar comprensión lectora en lengua extranjera	21
1.2.1. Fases y tipos de lectura	23
1.2.2 Tipologías textuales.....	27
1.2.3 Evaluación de la comprensión lectora	29
1.3 Leer en la red: las TICs como herramienta del autoaprendizaje.....	33
1.3.1 La autonomía en la lectura en LE: ¿recreación o aprendizaje?.....	37
1.3.2 Las TICs y la habilidad lectora en autonomía	42
1.4 Hilvanar un texto en autonomía: la importancia de la cohesión y la coherencia.....	46
1.4.1 Cohesión y coherencia en un texto.....	46
1.4.2 Los conectores textuales en italiano.....	53
2. Metodología de la investigación	58
2.1 La investigación cualitativa.....	58
2.1.1 Constructivismo.....	59
2.1.2 Perspectiva ontológica	60
2.1.4 Perspectiva axiológica.....	62
2.2 Estrategia de investigación: la Investigación-acción	63
2.2.1 Preguntas y objetivos de la investigación	67
2.2.2 Fases y Cronología de la Investigación-Acción en este estudio.....	71
2.3 Participantes: perfil y colaboración.....	74
2.4 Selección de los métodos de recolección y análisis de datos.....	76
2.4.1 Cuestionario	77

2.4.2 Pretest y postest	78
2.4.3 Módulo <i>Comprendi meglio la lettura!</i> Una propuesta para los aprendientes de lectura en italiano.....	80
2.4.4 Entrevista	84
2.5 Aspectos éticos de la investigación	86
2.5.1 Funciones como investigadora	86
2.5.2 Uso de datos: copyright, validez y fiabilidad del estudio	88
3. Presentación y discusión de datos	91
3.1 Presentación de datos cuantitativos.....	91
3.1.1 Pretest: La cohesión y los conectores en un texto.....	92
3.1.2 Análisis cuantitativo del módulo <i>Comprendi meglio la lettura!</i>	96
3.1.3 Postest.....	104
3.2 Análisis y discusión de los datos cualitativos y cuantitativos de cuestionario y entrevista.....	110
3.2.1 Resultados del cuestionario.....	110
3.2.2 Plataforma.....	114
3.2.3 Entrevista	122
3.3 Categorías encontradas.....	124
3.3.1 Los conectores textuales en la lectura durante proceso de autonomía	124
3.3.2 Estrategias y autonomía en lectura	127
3.3.3 Motivación.....	128
3.3.4 Responsabilidad y cultura	130
3.4 Alcances y limitaciones de este estudio.....	131
Conclusiones	134
Anexos	142
Anexo 1. Ejercicio de conectores textuales de Sadurni y De la Garza.....	142
Anexo 2. Cuestionario.....	144
Anexo 3. Pretest y Postest.....	147
Anexo 4. Módulo	151
Anexo 5. Entrevistas.....	155
Entrevista Tatiana.....	156
Entrevista Daniel	160
Entrevista Saly.....	163
Entrevista Afrodita.....	167

Entrevista Jaime	173
<i>Bibliografía</i>	<i>179</i>

Resumen

A partir de la experiencia adquirida en la enseñanza de italiano como lengua extranjera, y en especial en la enseñanza de la comprensión de lectura a alumnos de italiano (como lengua extranjera), surge la inquietud de resolver un área identificada: el trabajo de los conectores textuales en la lectura en italiano como lengua extranjera. Debido a que su ejercitación conlleva una herramienta más para entender una secuencia lógica textual en los alumnos universitarios mexicanos. Asimismo, se revisó la pertinencia de usar la autonomía del aprendizaje y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en los alumnos que cursaban cursos presenciales de cuatro habilidades y también, específicamente, en los cursos de comprensión de lectura.

A partir de mis observaciones laborales empíricas, se presentó la idea de explorar esta temática. Por ello, se diseñó un plan de acción para investigar qué sucedía en otras aulas del campus Ciudad Universitaria, en específico, la ENALLT, con la misma materia (curso de comprensión de lectura en italiano): si los estudiantes distinguían los conectores textuales en un texto, cómo percibían el concepto de aprender autónomamente y su impacto el proceso de lectura en lengua extranjera. Así, enmarcado en el paradigma de investigación cualitativa, se inició el ciclo de investigación-acción estableciendo como principal objetivo: explorar la manera en la que los alumnos de Comprensión de lectura en italiano de dos entidades de dicha casa de estudios – la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) y del Departamento de Lenguas de la Facultad de Filosofía y Letras (DELEFYL) – se enfrentan al aprendizaje de algunos conectores textuales en un ambiente de autonomía, apoyados por el uso de materiales didácticos en línea.

Para alcanzar este objetivo, se realizaron distintos instrumentos, aplicados de forma presencial, con base en las funciones de cohesión y coherencia en italiano y en la práctica de la autonomía para mejorar las estrategias de lectura. También se asistió a los alumnos en su desarrollo de la comprensión lectora mediante un sitio en línea y un material interactivo diseñado especialmente para aprendizaje autónomo.

La investigación se planeó de manera prospectiva y los datos se analizaron posteriormente. De tal manera los distintos instrumentos verifican el proceso de autonomía y ayudan a desarrollar una estrategia para mejorar los problemas que enfrenta la población universitaria en la comprensión lectora en italiano. Los hallazgos indican que los estudiantes, con un proceso de autonomía, sí logran mejorar la asimilación de los conectores textuales diversos a la lengua materna.

Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras es esencial en el actual mundo globalizado, por ello, en México las reformas educativas han realizado esfuerzos para impulsar este tipo de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo cursos de lenguas extranjeras en diferentes modalidades (presencial, en línea y semi-presenciales); sin embargo, aún se necesita analizar de diferentes maneras dicho aprendizaje. Por ello, el objetivo de esta sección es internarse en la diversidad de contextos en la enseñanza de la comprensión lectora en italiano, como lengua extranjera, en la Universidad Nacional Autónoma de México.

CONDICIONES GENERALES DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN MÉXICO

En México, la Ley General de Educación establece tres tipos de educación: básica, media superior y superior. En el primer rubro, existen tres niveles: preescolar, que atiende a niños de tres a cinco años; primaria, con seis grados asiste a niños de cinco a doce años; secundaria, con cobertura a jóvenes de 13 a 15 años. Todos estos niveles se acreditan mediante un certificado oficial, necesario para continuar estudiando.¹ En estos niveles, se incorporó la asignatura de inglés al plan de estudios para que, al concluir el último nivel de educación básica: tercero de secundaria, los alumnos² hayan desarrollado las competencias para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado (Cfr. SEP, 2011). Las políticas educativas de estos niveles, también, enfatizan el fomento a la lectura (SEP/Conaculta, 2008)³ y al aprendizaje autónomo (SEP, 2010),⁴ pues el desenvolvimiento de los alumnos en estos rubros repercute en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE).

En cuanto a la educación media superior escolarizada que ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP) – tanto en los programas federales y estatales – ya sea técnica o bachillerato convencional, la lengua extranjera predominante es inglés. Dentro del sistema de la UNAM, la oferta se amplía, concretamente la Escuela Nacional Preparatoria cuenta con otras lenguas, como italiano. En otras

¹Además, el sistema ofrece servicios de educación especial, de capacitación para el trabajo, de educación para adultos (alfabetización, primaria y secundaria, capacitación no formal para el trabajo) y de educación indígena bilingüe-bicultural (preescolar, primaria y secundaria).

² Para los efectos de esta investigación el término *alumno* se utiliza cuando el sujeto vive un aprendizaje tradicional; mientras que el concepto *aprendiente* será usado cuando se refiera un aprendizaje autónomo o no tradicional.

³ Documento electrónico, consultado 11 de octubre de 2013, recuperado de http://lectura.dgme.sep.gob.mx/ArchivosIndex/Mexico_Lee.pdf

⁴ Documento electrónico, consultado 11 de octubre de 2013, recuperado de http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/asignaturaestatal/campo4/DF_Aprender_a_aprender.pdf

instituciones, como las privadas, también se enseña la lengua inglesa. Vale decir que cursar cualquier modalidad de este nivel resulta un requisito para ingresar a la educación superior.

La oferta de lenguas extranjeras varía en cada institución de México. La educación superior mexicana se conforma por tres niveles: técnico superior, licenciatura y posgrado. En el siguiente apartado, se desglosarán las condiciones particulares de la Universidad Nacional Autónoma de México.

CONDICIONES PARTICULARES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es la principal casa de estudios pública y se encuentra descentralizada del Estado, es decir, goza de autonomía (Cfr. UNAM, 2012);⁵ además se reconoce a nivel mundial, pues se encuentra entre las 100 mejores universidades del mundo.

La mayoría de los ingresos al nivel superior se debe a la figura del pase reglamentado, un sistema de selección de la propia universidad para sus egresados del bachillerato, sean del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) o de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). En ésta última, como lo especifiqué arriba, se cuenta con un repertorio de lenguas extranjeras –además de inglés– para los alumnos, como: francés, italiano, alemán; mientras que en el CCH el alumno puede recibir instrucciones de francés e inglés.

La Universidad Nacional Autónoma de México registró en el ciclo escolar 2013-2014 la cantidad de 337,763 alumnos; divididos de la siguiente forma: 27,210 Posgrado; 196,565 Licenciatura; 113,179 Bachillerato. Por su parte, la planta docente se conforma por 38,068 académicos. Los diversos centros universitarios se dividen por áreas del conocimiento en escuelas, facultades, institutos o centros (UNAM, 2012).⁶

La enseñanza de lenguas extranjeras a nivel superior, por ejemplo, está a cargo de distintas instancias. Una de las entidades universitarias mayormente involucradas con la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel superior es la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción,⁷ campus Ciudad Universitaria (ENALLT-CU), que atiende principalmente a la población universitaria. Asimismo, se encarga de llevar a cabo investigaciones en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras,

⁵ Documento electrónico consultado el 25 de septiembre de 2014, recuperado de http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_07/Text/07_03a.html

⁶ Los datos se encuentran enmarcados en el contexto inmediato a este trabajo, es decir, 2013-2016. Documento electrónico consultado el 25 de septiembre de 2014, recuperado de http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_07/Text/07_03a.html

⁷Anteriormente, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE).

discurso, traducción, entre otras áreas afines a la enseñanza de lenguas, a la lingüística y la lingüística aplicada. La ENALLT ofrece 17 lenguas extranjeras y una nacional: alemán, árabe, catalán, chino, coreano, francés, griego moderno, hebreo, hindi, inglés, italiano, japonés, náhuatl, portugués, rumano, ruso, sueco y vasco.⁸ Además cuenta con los centros de extensión (Mascarones y Tlatelolco) y los Programas con Fundación UNAM (FUNAM-ENALLT), los cuales proporcionan otra opción para alumnos, exalumnos y público general. Debido a la alta demanda, algunas escuelas y facultades tienen su propio departamento que se encarga de proveer cursos a los universitarios, por ejemplo, el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras (DELEFYL) o el centro de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la Facultad de Contaduría y Administración así como en las Escuelas fuera del campus principal –Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO), la Facultad de Artes y Diseño (FAD) y las Escuelas y Facultades de Estudios Superiores (ENES León), Facultad de Estudios Superiores (FES) de Acatlán, Cuautitlán, Aragón e Iztacala, que también ofrecen lenguas así como las sedes de Mérida, Morelia y Juriquilla) –. Cada lengua tiene una historia de su enseñanza en México. Por ello, se describe a continuación el desarrollo de la enseñanza de italiano.

LA LENGUA ITALIANA EN CIUDAD UNIVERSITARIA. CONDICIONES ESPECÍFICAS

La lengua italiana tiene indicios en el continente americano desde el primer desembarco de Hernán Cortés, sobre todo en el área que pertenece ahora a México, donde soldados y marinos la difundieron. Sin embargo, la enseñanza formal de dicha lengua comienza en 1903 cuando la Sociedad Dante Alighieri abrió sus puertas. (Cfr. Bizzoni, 2005: 23-25).

A pesar de que la lengua italiana tiene dichos indicios en el continente americano, en la UNAM, no fue sino hasta 1914 que la Escuela de Altos Estudios, hoy Facultad de Filosofía y Letras, anunció el curso de lengua y literatura italiana. Posteriormente, en 1928, la Sociedad Dante Alighieri comenzó a difundir dicha lengua en la Escuela de Ciencias Políticas y la Escuela de Música, ambas de la UNAM, así como en el Conservatorio Nacional de Música (Cfr. Bizzoni, 2005: 23-25). En 1966, con la creación del CELE-CU, la difusión de la lengua italiana creció entre los universitarios (Cfr. Bizzoni, 2005: 23-25).

Desde su creación, la ENALLT ha contado con población e intereses muy diversos: los estudiantes pertenecientes a áreas distintas, provenientes de ámbitos diferentes (CCH, prepa, de otros estados, entre otros). Según el *Primer informe anual de actividades*, en 2017, de los 17,130 alumnos inscritos en cursos regulares en la ENALLT-CU, 1,635 decidieron estudiar italiano (Cfr. Contijoch, 2017: 21). Así, en el conteo

⁸ Asimismo, tiene centros de extensión en distintas zonas de la Ciudad de México, para atender a la población en general y los propios alumnos.

general, esta lengua se encuentra en el cuarto lugar de preferencia, después de inglés, francés y alemán. Esta tendencia se ha mantenido a lo largo de los últimos años.

Asimismo, la ENALLT ofrece al alumno la posibilidad de capacitarse para leer y comprender un texto en lengua extranjera: inglés, francés, italiano y portugués; cada uno de estos cursos consta de 128 horas de instrucción en estrategias de lectura y acercamiento a la lengua. Para obtener un grado, ya sea de licenciatura o posgrado en la UNAM,⁹ se solicita realizar el llamado “examen de requisito”. Esta prueba consiste en medir la comprensión de lectura en una lengua distinta a la materna, entre ellas, la italiana. En el campus Ciudad Universitaria, la ENALLT y el DELEFYL¹⁰ son los únicos centros que ofrecen cursos de preparación y que examinan dicha habilidad, además emiten constancias para iniciar los trámites de titulación.

Además de ofrecer cursos presenciales, la ENALLT fomenta el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras a través de la mediateca, un proyecto iniciado en 1995 que apoya a los estudiantes con material y asesorías, según sus estilos de aprendizaje, tiempo e intereses (*Cfr.* Groult, 2006: 36). Las distintas secciones de mediateca contienen materiales para aprender y practicar de manera autónoma: inglés, francés, alemán, portugués, japonés, chino, ruso e italiano. Sin embargo, ésta última sección se inauguró en 2011, desde entonces, se han creado diversos materiales para apoyar las necesidades de los alumnos. Sin embargo, en el momento de esta investigación, 2013, no existían recursos para desarrollar o mejorar en concreto la lectura en italiano en un contexto autónomo, presencial o en línea.

Para la habilidad lectora, en la mediateca se sugieren actividades basadas en manuales comerciales para aprender italiano, sin embargo, en general, los ejercicios requieren un trabajo colaborativo con otros estudiantes y la guía presencial del profesor. Dichas tareas se enfocan en aspectos generales de la comprensión lectora y los ejercicios sólo la verifican, es decir, no hay actividades específicas para tratar ciertos aspectos gramaticales, como los conectores textuales, que podrían obstaculizar la comprensión lectora en italiano. Aunque la ENALLT, desde 1998, ofrece un sitio con exámenes prueba y ejercicios de comprensión de lectura para practicar la lectura en francés, inglés y alemán en general, también cuenta con secciones especializadas en distintas áreas del conocimiento: biomédica, jurídica y ciencias sociales. Sin embargo, como ya se mencionó, en el momento de esta investigación, no existía aún una plataforma para leer en italiano, enfocada en las distintas áreas de la universidad de forma abierta – puesto que existe un repositorio en italiano en la ENALLT: Ralit, de

⁹ En el año 2014, tuvo 20 372 titulados de licenciatura y 7 970 especialistas, maestros y doctores egresados.

¹⁰ Por ello, también existen investigaciones en torno al mismo tema, como los proyectos realizados por Ramírez, Lerma y Paredes (2016) en la lengua-cultura francesa. Trabajos que han suscitado tesis de licenciatura enfocadas en la problemática de la autonomía y la comprensión lectora en francés.

acceso restringido—. Tampoco existe un sitio de ese tipo en otras escuelas, facultades o en la propia Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia que trabaje elementos precisos para mejorar y desarrollar la lectura en italiano con fines académicos. Por ello, a continuación, se detallan la justificación de este trabajo, las bases para desarrollarlo y los estudios que fundamentan esta investigación.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La mediateca ofrece la posibilidad de aprender una LE de forma autodirigida, sin embargo, el alumno de la UNAM hispanohablante – antes de la pandemia por Covid 19 – no usaba con frecuencia materiales ubicuos para trabajar mediante sus dispositivos móviles e internet, tampoco existía una apertura para aprender en línea. Por ello, un eje de esta investigación fue la importancia de crear materiales enfocados en lectura y en ciertos aspectos gramaticales que podrían obstaculizarla, en específico, los conectores textuales por su importancia en la relación lógico-semántica segmentos textuales, sean enunciados o conjuntos de enunciados (*Cfr.* Calsamiglia y Tusón, 2012: 237). En este sentido, el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) resultó un apoyo invaluable y necesario, pues permitió trabajar desde donde sea y fortalecer el aprendizaje, ya sean estudiantes que frecuentan mediateca, asistentes a cursos de cuatro habilidades, o bien, alumnos que necesitan prepararse autónomamente para presentar examen de requisito, pues el italiano tiene una población alta en este rubro.

Para centrar la investigación, se trabajaron los conectores textuales con un grupo de tercer nivel de italiano, durante el semestre 2014-1; de tal manera, se decidió identificar si los estudiantes tenían un uso limitado de conectores. Este nivel equivale a B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, por lo cual resultaba representativo, debido a que la cercanía entre la LM y la LE se va perdiendo. De tal manera, los alumnos de este nivel son más conscientes de cómo trabajar las diferencias y similitudes entre ambas lenguas.

En esta muestra, se reconoció que dichos alumnos no lograban distinguir los conectores textuales en una práctica habitual de lectura. Por otro lado, se observó que los alumnos no contaban con nociones del concepto de autonomía del aprendizaje, este factor resulta interesante, pues no lo veían como una herramienta de aprendizaje formal; de tal manera, no tenían una experiencia previa en aprendizaje autodirigido, ni usaban las TICs para su beneficio académico. Si estos alumnos (con 128 horas de exposición a la lengua meta, véase Hernández y Porras, 2013, *Programa de italiano. Cuaderno 1*. México: ENALLT-UNAM) no lograban optar por una posición autónoma, me pregunté ¿qué pasaría con los

alumnos presenciales de comprensión de lectura en italiano, quienes por lo general tienen una exposición muy breve a la lengua y a las estrategias de lectura en solo un semestre?

A partir de estas inquietudes, se centró la investigación en los estudiantes de los cursos de comprensión de lectura de la ENALLT y del DELEFYL, de la Universidad Nacional Autónoma de México, campus Ciudad Universitaria, quienes en su mayoría no conocen la lengua extranjera, es decir, su único acercamiento a italiano es dicho curso, surgieron las siguientes preguntas de investigación ¿cuál es la percepción de los universitarios¹¹ sobre el aprendizaje autónomo?, ¿cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje de los conectores textuales en alumnos de comprensión de lectura en italiano en un ambiente de aprendizaje autónomo?, ¿cómo organiza el aprendiente su aprendizaje en este contexto apoyado por material didáctico y por las TICs? Con el propósito de responder a estas interrogantes, se inició una revisión bibliográfica sobre los conectores textuales y su importancia dentro del aprendizaje de la lectura, en especial, tratándose de una lengua extranjera tan cercana a la materna. En este sentido, se retomaron los estudios de Riva (2006), *La Comprensione del testo argomentativo da parte di alunni ispanofoni*, y Ferraris (2004), *Come usano ma gli apprendenti di italiano L1 e L2?* Asimismo, estudios como los de Bazzanella (2001a-b), *Segnali discorsivi nel parlato e nello scritto, Segnali discorsivi e contesto*, y Mascherpa (2016), *I segnali discorsivi allora, quindi, però, ma in apprendenti di italiano L2*. En dichos trabajos, las autoras sustentan de diversas maneras cómo los conectores textuales implican un problema. Según Riva: “se necesitan estrategias glotodidácticas particulares para guiar a los alumnos en el aprendizaje de los nexos presentes en un texto argumentativo y desarrollar en ellos la habilidad de separar las categorías que estos elementos introducen”¹² (Riva, 2006). En el salón de clase, es posible observar el proceso de adquisición y el uso de conectores textuales comunes, por ejemplo, *ma* y *anche*, tanto en lengua materna como en lengua extranjera (Cfr. Ferraris, 2002).

Sin embargo, aún no existen estudios que analicen el problema de los conectores en italiano y la comprensión de lectura, con fines específicos, focalizados en un público como los hispanohablantes universitarios, que se encuentran en un proceso de aprendizaje autónomo en la Facultad de Filosofía y Letras o en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción. Tampoco existen propuestas que ayuden a los alumnos durante el proceso de adquisición de palabras como los conectores textuales, que marquen cohesión enfocadas en un contexto académico universitario, con fines a aprobar un examen

¹¹ La población universitaria en estos cursos es heterogénea, pertenecen a diversos programas de licenciaturas y posgrados de la Universidad.

¹²Texto original en italiano: “[...] occorrono particolari strategie glottodidattiche per guidare gli alunni nell’apprendimento dei nessi presenti in un testo argomentativo e sviluppare in loro l’abilità di individuare le categorie che essi introducono”. Traducción propia.

de requisito. Debido a que conectores como *anche se* (aun cuando), *sebbene* (aunque), *difatti* (de hecho), *tuttavia* (sin embargo), entre otros, se confunden con los falsos cognados en español, contraponen su función original en los textos. De tal modo el aprendiente de italiano, que desarrolla la habilidad lectora en un contexto autodirigido, no cuenta con materiales que lo ayuden a relacionarse con diversos tipos de textos. El universitario, en el momento de esta investigación, no contaba con instrumentos para trabajar lectura en italiano en línea de manera autodirigida, con un enfoque específico en su área académica, ni hechos con base en su perfil.

En este sentido, el uso de las TICs resulta un apoyo necesario e invaluable para fortalecer el aprendizaje de un aspecto gramatical, como los conectores textuales, y el desarrollo de la comprensión lectora autónoma en una lengua tan cercana a la materna. La necesidad de ofrecer materiales es inminente, ya que algunos aspectos de la lengua representan ciertas dificultades, en especial, en la comprensión lectora como los conectores textuales que, por su naturaleza, se van trabajando a lo largo de los distintos niveles A1-C2 (MCER). Sin embargo, como se describió anteriormente, por tiempo, no se fortalecen en el aula, incluso en los cursos de cuatro habilidades. De tal manera que, en un curso de comprensión lectora, el tiempo se ve acortado y su incidencia textual resulta más constante para comprender los argumentos. Esta investigación, por lo tanto, intenta ver cómo trabajar estas marcas textuales mejora el procesamiento discursivo en los estudiantes, se llevó a cabo en línea para no ahondar en clase y, también, verificar si los estudiantes universitarios estaban dispuestos a trabajar sus habilidades lectoras en un contexto autónomo de aprendizaje.

Debido a que el universitario mexicano se enfrenta a textos argumentativos constantemente, referentes a su área de estudio, ha desarrollado procesos cognitivos superiores que permiten descifrar una “configuración externa que arme los contenidos, su ordenación y su organización [...] con el propósito de proporcionar la orientación necesaria para interpretar” (Casamiglia y Tusón, 2012:85). Aunque esta población posee las habilidades para leer en lengua materna, necesita más estrategias para trasladar dichas habilidades y enfrentar eficientemente un texto en LE. Por eso se puede sostener junto con Cornaire y German que: “La lectura en lengua segunda no puede llevarse a cabo con el proceso que se propone en lengua materna” (Cornaire y German, 1999:48). Existe una gran variedad de estudios relacionados con la habilidad de lectura en inglés por estudiantes universitarios de la UNAM (entre ellos, el trabajo realizado por Tobío, 2010), sin embargo, poco se ha estudiado sobre las dificultades que la lengua italiana presenta, en particular, para dicha población estudiantil.

Durante la lectura, se relacionan las correspondencias entre los grafemas y los fonemas para crear significado. La cercanía de las lenguas italiana y española ayuda a los lectores principiantes

hispanohablantes a leer, pues se apoyan en la conversión grafema-fonema, a diferencia de lo que sucede con el francés o con las lenguas no romances. Sin embargo, la proximidad entre el italiano y el español provoca ciertas interferencias de la lengua extranjera (LE) con la lengua materna (LM) que obstaculizan el mensaje. Por ello, los falsos cognados que pueden ser de diversas categorías gramaticales – sustantivos, verbos o preposiciones – se presentan como un problema latente. Estudios como los mencionados de Ferraris (2002) y Riva (2006), sostienen que una interferencia importante son los conectores cohesivos (Riva, 2006). Incluso, en el artículo de Ferraris, la autora considera necesario seguir investigando el tema: “Queste poche righe rappresentano, semmai, un punto di partenza per un esame futuro più approfondito”¹³ (Ferraris, 2002: 89). Si bien Ferraris presenta un estudio sobre cómo adquieren los nativos en fases iniciales los conectores y lo contraponen con los extranjeros de diversas lenguas maternas, Riva señala ciertos conectores que, debido a su semejanza con el español, presentan particularidades que pueden contraponer su función original en los textos. En la siguiente tabla se señalan algunos de los conectores mencionados por Riva (2006):

TABLA 1.1 Falsos cognados en español de conectores textuales italianos		
Conector en italiano	Correspondencia en español	Falso cognado
<i>Difatti</i> [di'fatti]	En efecto	De hecho
<i>Tuttavia</i> [tutta'via]	Sin embargo	Todavía
<i>Sebbene</i> ¹⁴ [seb'bene]	Aunque	Si bien

FUENTE: RIVA (2006), “La comprensione del testo argomentativo”. *Rivista EL. LE*. Università di Ca Foscari.

En español, “los marcadores no presentan un significado plenamente denotativo o designativo (a diferencia de lo que sucede con el léxico estructurado)” (Zorraquino, 2004:54). Así, como podrá verse en la tabla 1.1, las similitudes fonéticas y gráficas encontradas en una lengua como la italiana, pueden crear confusiones y llevar a descifrar de manera errónea un texto. Los marcadores discursivos tienen una gran importancia, sobre todo durante la comprensión lectora, ya que no poseen una completa carga léxica, sino que dependen del discurso. De acuerdo con Nuttall “the discourse markers [...] are not directly concerned with signification. Instead, they signal relationship: between different parts of the discourse, between the writer and his message” (Nuttall, 2000:94). Por esta razón, el aprendiente de una lengua extranjera no puede limitarse, en este caso, a usar el diccionario.

¹³ Estas líneas representan un punto de partida para un examen futuro más profundo. [Traducción propia.]

También los marcadores de cohesión son susceptibles de olvidos o confusión, por lo cual es necesario contextualizarlos, marcando las diferencias semánticas y las semejanzas fonético-gráficas. A pesar de su importancia, no existen herramientas que ayuden a los aprendientes a adquirir las claves cohesivas en italiano, dentro del contexto lector universitario, las cuales –como se ha dicho– pertenecen a niveles de cursos más avanzados y, por ende, en el curso de lectura no se ahonda. Tampoco existe un recurso para ejercitar la habilidad lectora en esta lengua a través de un contexto autónomo y mediado por la web.

Como ya se mencionó anteriormente, esta investigación inició durante los estudios de la Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde dediqué tiempo para analizar el problema, contextualicé los alcances y dirigí un proyecto con creación de materiales que intentara un acercamiento de los alumnos a la lectura autodirigida, de manera remota mediante las TICs. Dado que elaborar un curso de lectura en la web resultaba improbable, por la duración del posgrado, se decidió examinar si el aspecto de cohesión realmente era un problema para los alumnos. De esta manera, como mencioné más arriba, se inició una fase exploratoria con estudiantes presenciales de tercer nivel de italiano de la ENALLT –equivalente al referente B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)¹⁴– detectando que no podían individuar conectores textuales básicos en una lectura breve, a pesar de la cercanía lingüística entre ambas lenguas.

Si bien esta situación se puede subsanar durante los cursos de cuatro habilidades; en un curso de comprensión lectora, resulta un punto fundamental para el anclaje de argumentos y una progresión rápida del proceso lector, cuya meta es comprender un texto argumentativo de nivel B2. Con base en las competencias pragmáticas y, sobre todo, la competencia discursiva en el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia, los estudiantes demuestran un dominio de cohesión y coherencia si:

- B2+ Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas.
- B2 Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga.

Como se puede observar en el referente, mediante las competencias discursiva y pragmática, el usuario puede percibir estas guías para producir o comprender un discurso, escrito u oral. Por ello, durante un curso de comprensión lectora, los conectores textuales deben trabajarse y exponerse de manera integral para que el estudiante pueda manejar mejor los textos e identificar argumentos a favor o en contra.

¹⁴ Hernández y Porras (2013). *Programa de italiano. Cuaderno 1*. México: ENALLT-UNAM.

Asimismo, en un contexto en línea, dichos elementos deberían trabajarse explícitamente y en contexto para que al estudiante no le resulten obvios; sin embargo, no existe un material que introduzca y amplíe las funciones de dichos elementos; de modo que, al encontrarlos en textos auténticos, pueden causarle dudas y confusiones. El objetivo de la investigación se centró en: explorar la manera en la que los aprendientes de Comprensión de lectura en italiano de la ENALLT y de la FFYL se enfrentan al aprendizaje de algunos conectores textuales en un ambiente de autonomía apoyados por el uso de materiales auténticos en línea. La metodología utilizada para realizar la presente investigación se enmarca en el paradigma de la investigación cualitativa y enfocada en la investigación-acción (Denzin y Lincoln, 2011; Heigham y Croker, 2009; Burns, 2009; Sagor, 2011). Por ello, consta de tres etapas principales: 1) detección del problema, 2) diseño de la investigación y de los materiales, 3) puesta en marcha y análisis de resultados.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

Esta investigación se divide en tres capítulos con distintos fines. De tal manera, la estructura conlleva los detalles del estudio. En el primero, se esboza el marco teórico: procesos de lectura en lengua extranjera, autonomía en el aprendizaje, tecnologías de la información y la comunicación, así como la lectura en línea, retomando a autores como: Nuttall (2005), Holec (1981), Sinclair, Peñalosa (2013), Cassany (1994, 2006, 2012) Halliday y Hassan (1974), Beaugrande y Dressler (1981), Van Dijk (1980), Bazzanella (2001 a y b, 2014). También, así como estudios enfocados en el aprendizaje de la conexión textual en italiano, entre ellos: Ferraris (2002), Riva (2006) y Mascherpa (2016).

El segundo capítulo describe la metodología utilizada: el paradigma, el tipo de investigación, los objetivos e hipótesis de ésta, así como los distintos instrumentos usados para la puesta en marcha, los autores consultados para esta sección fueron: Denzin y Lincoln (2011). Heigham y Croker (2009); Lewin (1944), Burns (2009), Sagor (2011), Carr y Kemmis (1986), entre otros.

En el tercer capítulo, se desglosan los resultados de los instrumentos cualitativos (cuestionario y entrevista) para conjuntarlos con los datos cuantitativos, basados en la plataforma y en el pretest-postest, durante la puesta en marcha. Por lo tanto, esta sección contiene la discusión y el análisis de los datos, en los cuales se detectan las variables y se presenta la elicitación de datos, además de comentarlos con bases teóricas. De tal manera se llega a las consideraciones finales y se cumple el ciclo de investigación-acción, vislumbrando las nuevas vías que surgieron de este estudio.

1. *Leer y comprender en una lengua-cultura extranjera*

En este capítulo, se presenta el marco teórico del estudio, se analizan las perspectivas de la comprensión lectora, así como las teorías en cuanto al aprendizaje de ésta; asimismo, se describen los fundamentos del autoaprendizaje y su relación directa con las tecnologías de la información y de la comunicación. Por otro lado, se examina cómo los conectores textuales inciden en la comprensión lectora en italiano en los aprendientes hispanohablantes.

1.2 La comprensión de lectura

La lengua es un mecanismo complejo que incluye una variedad de procesos mentales, emotivos, fisiológicos y cognitivos para el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas primarias: hablar, escribir, escuchar y leer. Cuando se estudia una lengua extranjera, el manejo de estas habilidades se trabaja de manera gradual y se convierte en un aprendizaje continuo y sistemático. Para Carrell (1988), la práctica de la lectura es importante cuando se aprenden las cuatro habilidades de una lengua extranjera, según la autora: “[...] without solid reading proficiency, second language readers cannot perform at levels they must in order to succeed, and they cannot compete with their native english readers counterparts” (Carrell, 1988:1). En efecto, la práctica de la lectura permite consolidar tanto estructuras de la lengua meta como reorganizar los propios procesos cognitivos superiores.

En este sentido, la lectura en cualquier lengua es un proceso activo e interactivo en cualquier lengua, por lo que definirla no es sencillo debido a la complejidad de mecanismos que intervienen para llevar a cabo dicha tarea. Cada factor: cognición, estrategias individuales, afectividad, inmersión sociocultural, por mencionar algunos, influye de manera única en el individuo para comprender o no un texto en una lengua cultura meta (Cfr. Marrón Orozco, 2014: 15).

En lengua extranjera, la habilidad lectora resulta un recurso de contacto e *input* constante, además al ser material generalmente auténtico resulta un reto para los alumnos, pues al leer se encuentran con aspectos –culturales, sintácticos, históricos– de la lengua cultura meta que pueden servir de apoyo durante el aprendizaje. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) señala que en las actividades de lectura se usa la lengua, se lee y se “trata” un texto escrito, producto de uno o más escritores. Entre las actividades de lectura encontramos, por ejemplo, leer para: orientarse, informarse (usar obras de consulta), seguir instrucciones, por placer de la lectura (Cfr. Consejo de Europa, 2004:86).

El usuario de la lengua puede leer con la finalidad de: entender de qué se está hablando, adquirir información específica, comprender detalles e inferir lo implícito. Asimismo, permite una constante reflexión y permite una retroalimentación instantánea, ya que, al no comprender un fragmento, palabra o contexto, el aprendiente buscará cómo resolverlo y poder llegar al significado. Por lo anterior, es posible vislumbrar que aprender a leer en una lengua extranjera requiere del desarrollo de ciertas habilidades y estrategias como se describe a continuación.

1.1.1 La lectura como medio para acercarse a una lengua extranjera

Como se mencionó anteriormente, aprender a leer en lengua extranjera requiere desarrollar múltiples capacidades, estrategias y habilidades específicas, pues esta actividad no se limita a decodificar signos gráficos e interpretarlos, sino que integra también aspectos físico-visuales del texto para reconocer la relación entre grafía y sonido; posteriormente, se vincula el signo gráfico con su significado. Así se obtiene el sentido contextual de las palabras en un texto y se descifra de manera global una frase. El Consejo de Europa, mediante el MCER, evidencia los alcances esperados en lectura para poder certificar el nivel (A1, A2, B1, B2, C1, C2) de la persona.¹⁵ Los descriptores del MCER resultan un elemento importante para enseñar, evaluar y crear materiales de lectura en lengua extranjera, ya que a partir de cada nivel se pueden perfilar las competencias necesarias, seleccionar material auténtico, graduarlo y didactizarlo.

Dada la importancia del proceso lector en el aprendizaje de una lengua extranjera, han surgido diversas perspectivas teóricas que describen cómo se lleva a cabo este proceso en el individuo. En estas perspectivas, sin embargo, no se enfatiza la afectividad que puede ocasionar una comprensión lectora, sobre todo, para alumnos que investigan temas de su área, ni tampoco el contexto del lector, pues no es lo mismo un lector eficiente que emplea la autonomía a uno cuyas estrategias son escasas y debe afrontar la autonomía. Por esto, a continuación, se examinan de manera crítica algunos estudios ya mencionados arriba, con la finalidad de ayudar a comprender la naturaleza del proceso lector en este estudio y evidenciar la necesidad de hacer investigación desde una perspectiva aplicada.

¹⁵ Ver Centro Virtual Cervantes. *Niveles comunes de referencia: cuadro de evaluación*. disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_02.htm,

1.1.2 Modelos de lectura en lengua extranjera: *bottom up*, *top down*, interactiva, esquemas y procesos cognitivos involucrados

Es indiscutible que el proceso lector resulta un mecanismo complejo de interacción entre un texto y la persona. Por ello, existen distintos modelos que intentan dar luz sobre cómo se procesa la información. Cada uno aporta rasgos distintos, asimismo, permiten verificar los avances y las investigaciones a lo largo del tiempo en cuanto a esta habilidad. En esta sección, intento dar un panorama de los tres principales aportes usados para el procesamiento de la información en lectura en lengua extranjera y los modelos que se adoptaron como marco teórico en esta investigación.

El modelo descendente-analítico (*top down*) (Gough, 1972) sostiene que el proceso no opera letra por letra, sino que el lector proyecta sus conocimientos previos sobre la lectura, estableciendo anticipaciones e hipótesis sobre el contenido e intentando verificarlas durante la lectura. Así, cuanto más información posea una persona, menos se fijará en elementos sintácticos o léxicos desconocidos para interpretar un texto. Nuttall señala: “In top-down process, we draw on our own intelligence and experience – the predictions we can make based on the schema take have acquired – to understand the text” (Nuttall, 1996:16). En este modelo, los esquemas previos y los conocimientos fungen como factor primordial para leer. Sin embargo, desde mi perspectiva, trabajar solo desde este modelo puede ocasionar una comprensión deficiente y promover una proyección individual sobre las temáticas del texto. Debido a que se basa en las hipótesis del lector, las cuales se verifican mediante los estímulos. Estas predicciones pueden fosilizarse, sin dejar paso al análisis de las partes inferiores, es decir, el estudiante puede tener una idea fija sobre un concepto o tema y no ser receptivo a la información nueva, dada por el texto.

Por otro lado, el modelo *bottom-up* o ascendente trabaja de modo inverso. De tal manera que el análisis comienza de abajo hacia arriba (de segmentos de orden inferior hacia los de orden superior). Un ejemplo para este modelo es de Allport, Antonis y Reynolds (1972), quienes señalan que existe una variedad recursos cognitivos, con independencia y autonomía. Así, este modelo implica un procesamiento con distintos subsistemas independientes, los cuales se encargan del procesamiento de tareas específicas con acceso de acuerdo con la información. Las bases generales de este modelo, sin embargo, resultan muy ligadas al conductismo de Skinner (1938). Por ello, otros procesos cognitivos quedan relegados ya que se centra en decodificar pasivamente en el siguiente orden: gráfico-fonético-sintagma-semántico de la lengua. Al respecto Nuttall señala que: “In the bottom-up processing, the reader builds up a meaning from the black marks on the page: recognizing letter and words, working out sentence structure” (Nuttall, 1996:17). En efecto, reconocer elementos resulta un proceso inicial para

el lector. Sin embargo, en contextos visuales más complejos –por ejemplo, en la variedad de dispositivos móviles y momentos del día– se necesitan practicar otras operaciones mentales; o bien a vislumbrar toda la gama psicolingüística que opera durante la lectura, sobre todo, en el caso de lengua extranjera.

Como se puede observar, al enseñar lectura, las diversas posturas permiten valorar y seleccionar la más adecuada con base en la situación de enseñanza. En este sentido, los modelos interactivos resultan una opción. Debido a que proponen cómo el lector produce una serie de percepciones simultáneas sobre distintas fuentes de conocimiento (Rumelhart, 1978). Estas fuentes de información conectan de diferentes maneras durante todo el proceso de lectura. Así un lector eficiente puede percibir cuándo usar la información ortoépica, morfosintáctica, léxica, semántica y pragmática (*Cfr.* Consejo de Europa, MCER, 2002: 138-146).

Las faltas, en algún rubro, serán subsanadas por otros recursos propios del individuo, no importa su nivel de procesamiento. Stanovich (1980) sostiene que un procesamiento en cualquier nivel puede compensar las deficiencias de procesamiento en otro nivel sin importar su jerarquía. De tal manera, pueden existir lectores eficientes, es decir, quienes saben cómo compensar mediante sus fortalezas. Sin embargo, las estrategias de lectura permiten equilibrar las deficiencias de aquellos quienes no tienen un proceso lector equilibrado.

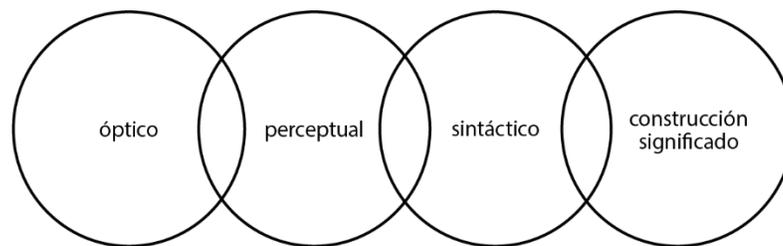
La perspectiva interactiva explica los procesos cognitivos que intervienen durante la lectura en lengua extranjera. Esta perspectiva postula que el proceso de lectura no inicia al leer, sino desde antes, cuando el lector pone sus expectativas sobre el texto: tema, tipo, tono, entre otros, pues al leer se fijan mentalmente los objetivos de la lectura –un dato específico, lectura por placer, velocidad–. Después el ojo percibe el texto, explora la secuencia de éste –mediante fijaciones secuenciales– e identifica palabras y unidades superiores para recibir la información.

Durante la lectura en lengua extranjera, el ojo no reconoce todas las unidades inferiores, por lo que este proceso se complementa con otro para reconstruir el sentido, es decir, la predicción de elementos que lo ayudarán a comprender la frase. De esta forma, algunos modelos describen el proceso como un conjunto de los elementos fisiológicos con el factor cognitivo del individuo.

En este sentido, aunque la perspectiva de Goodman (1988) podría considerarse descendente, el propio autor señaló que su modelo tiene como meta construir significado y esto requiere la interacción de claves lingüísticas, así como la construcción activa del conocimiento (*Cfr.* Contijoch, 2014:20). Goodman señala que:

reading is a process in which information is dealt with and meaning constructed continuously, it can be usefully represented as a series of cycles. Readers employ the cycles more or less sequentially as they move through a story or other text. But the readers' focus, if they are to be productive, is on meaning, so each cycle melts into the next and the readers leap toward meaning. The cycles are telescoped by the reader if they can get to meaning (Goodman, 1988: 15).

FIGURA 1.1 *Proceso de lectura de Goodman (1988:15)*



Como se puede ver en la figura, durante la construcción de significado, el lector debe anclar los distintos elementos, pasar al siguiente nivel cohesionándolos e integrándolos para formar el contenido del texto. De tal manera no solo se centra en los factores externos si no en su propia cognición para poder llegar a una interpretación.

Las propuestas sobre el modelo interactivo de Rumelhart (1978), Stanovich (1980) y Goodman (1988) resultan las bases de este trabajo. Debido a que concentran, desde mi perspectiva, dicho modelo y permiten el trabajo conjunto de los elementos cognitivos y el conocimiento perceptivo del ser humano. Por ello, la lectura en lengua extranjera se puede llevar a cabo de manera eficaz en poco tiempo, pues la reconstrucción del sentido depende de procesos cognitivos superiores que permiten hilar la información.

Sin embargo, también complemento con la teoría de los esquemas. Debido a que, en esta investigación, se considera que el proceso de lectura es exitoso cuando el lector puede construir una idea del contenido textual y verificar su objetivo de lectura, esto es posible cuando el individuo –en caso necesario– retrocede, se detiene a pensar, relaciona la información con los conocimientos previos, se plantea preguntas, entre otros. Asimismo, se retoman los factores que implican un proceso interno, el cual debe ser fomentado para preparar lectores eficientes en lengua extranjera, pues resulta importante que ellos entiendan qué procesos experimentan y ser conscientes de éstos para mejorar sus estrategias.

La teoría de esquemas, de tal manera, reconoce las diversas microhabilidades para las relaciones cognitivas, semánticas, textuales que el lector debe tener para enfrentarse al texto. Nuttall señala:

A useful way of thinking about this is provided by schema theory. A schema (plural schemata) is a mental structure. It is abstract because it does not relate to any particular experience, although it derives it is organized; it includes the relationships between its component parts. There is much debate about the precise nature of schemata, but this need not concern us [...]it is enough to recognize the schema as a useful concept in understanding needs, how we are able to interpret texts (Nuttall,2005: 7).

La teoría de los esquemas sostiene que la comprensión se da cuándo una nueva experiencia (sea sensorial o lingüística) es entendida en comparación con alguna información previa en la memoria. Anderson y Pearson señalan que: "A schema is an abstract knowledge structure. A schema is an abstract in the sense that it summarizes what is known about a variety of cases that differ in many particulars" (Anderson y Pearson, en Carrell, 1988: 42). Siguiendo a Anderson y Pearson, considero que este modelo también, a diferencia de *top down* y *bottom-up* ayuda a integrar a todo el individuo, pues se enfatiza que es necesario regresar a los conocimientos previos y a la formación del individuo para leer un texto, que se enfocan más en los procesos inconscientes. Así cuando el individuo es consciente de sus procesos cognitivo, estrategias, filtros afectivos, e incluso vicios al momento de leer, puede regular mejor su ritmo y su comprensión.

De esta manera, conocer cuáles son los esquemas que tenemos fijos es importante dentro de la enseñanza-aprendizaje de la lectura en lengua extranjera, Carrell (1988) distingue entre esquemas formales y de contenidos: los primeros están ligados al conocimiento lingüístico, tanto de la LM, LE, L2; el conocimiento del tipo de texto, así como los elementos metalingüísticos y de metacognición, durante el proceso lector. Los segundos se refieren a qué se sabe del tema o del área para ayudar a la comprensión y compensar la falta de conocimientos lingüísticos con los conocimientos específicos (Cfr. Contijoch, 2014: 33-35).

En este sentido, también se considera que esta perspectiva permite un mejor desempeño del estudiante, pues romper o modificar los esquemas que el estudiante posee tanto lingüísticos como de contenido en la clase de lectura es un factor inicial que debe llevarse a cabo, ya que éstos además implican estereotipos adquiridos a lo largo de su vida o de su formación académica, por ejemplo: que el italiano es una lengua fácil por su similitud, lo cual afecta su rendimiento cognitivo, debido a que intentan encajarlo en su esquema de español, esto en general, interrumpe el proceso pues en algunos momentos no se asemeja en nada y en otros sí. Por ello, favorecer esta ruptura de esquemas fortalece la cognición del individuo y permite tener una flexibilidad mental y actitudinal a para construir la nueva información al leer en la lengua cultura meta.

De tal manera, como marco teórico, también será tomado en cuenta el constructivismo. Dicha corriente educativa tiene distintas perspectivas; sin embargo, para explicar el proceso lector recurro a los planteamientos de Piaget, quien señala que existen procesos cognitivos superiores como los denominados de *asimilación* y *acomodación*, donde se puede ver cómo se construyen normas lógicas, formas de razonamiento, que se alcanzan en cierto momento de madurez, es decir, son pensamientos necesarios en un momento, pero pueden no estar forjados anteriormente. En cada individuo, se desarrollan –según Piaget en *Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant* (1954)– conceptos básicos como: invariantes funcionales, equilibrio, adaptación, asimilación y acomodación, los cuales resultan procesos esenciales para la comprensión lectora.

Los esquemas son un conjunto de características que estructuran una acción, de tal forma que el sujeto los repite en diversas situaciones, es decir, los traslada según la situación, para comprender el mundo. Esta forma de pensamiento se conserva y se repite frente a los estímulos dados, de forma que puede diferenciar: cuánto usar cierto esquema, cuándo se debe ajustar para enfrentar la situación, o bien, cuándo debe formar otro para coordinarlo con los anteriores y así funcionen interrelacionándose entre sí, para formar una nueva estructura. Las invariantes funcionales son mecanismos mediante los cuales el individuo pasa de poseer menos conocimiento a tener uno mayor, el cambio y la maduración del individuo pueden significar ampliar el conocimiento adquirido. De tal forma, como lo señalaba Piaget desde 1954, los siguientes procesos son la organización y la adaptación, en el primero, el factor cognitivo trabaja con coherencia para evitar contradicciones en el desarrollo, actúa como una estructura donde cada esquema se ajusta con los otros y trabaja en conjunto; en la adaptación, conviven otros dos procesos de conocimientos –la asimilación y la acomodación–, así existe proceso de conocimiento a través del equilibrio en cada una:

La noción de equilibrio tiene pues una significación fundamental, tanto desde el punto de vista afectivo como intelectual.

En relación con la adaptación, se puede especificar que este equilibrio se hace entre dos polos: 1) la asimilación, relativa al organismo, que mantiene su forma, 2) la acomodación, relativa a la situación exterior según la cual el organismo se modifica (Piaget, 1954: 21).

La asimilación conlleva una función esencial, pues transforma el objeto para adaptarse a los esquemas, ya hechos del individuo. La acomodación por su parte obliga a realizar y modificar los esquemas en torno a sus particularidades. Vega y otros (1990) señalan que la psicología cognitiva de la lectura considera: “la lectura como conjunto de operaciones de cómputo realizadas por un sistema de procesamiento específico: el sistema cognitivo. No obstante, la perspectiva cognitiva mantiene una comunicación fluida con las otras disciplinas del lenguaje” (Vega *et al.*, 1990: 16). Aunque la teoría

psicocognitiva/psicogenética tiene sus detractores dentro del constructivismo, como por ejemplo los Vigostkianos, y existen distintas perspectivas de éste, la propuesta de Piaget ayuda a sentar las bases para la formación – a partir de los conocimientos en el área cognitiva – de los aprendientes para resolver un examen de comprensión lectora, pues parte de lo individual, para desarrollar estrategias de aprendizaje y correcto manejo de éstas, en especial de autonomía y toda su dimensión.

Asimismo, permite indagar dentro del propio constructivismo la teoría de los esquemas cómo se construyen y modifican por los mecanismos de acumulación, ajuste y reestructuración, por ello, ambas ramas de dicha perspectiva son tomadas en cuenta dentro de esta investigación, pues considero que ambas permiten explicar teóricamente qué sucede en la persona durante la comprensión lectora en italiano, como lengua extranjera. Si bien la lectura es un proceso individual, también resulta una práctica social, en este sentido recurrimos a Vigostsky quien, en *Pensamiento y lenguaje*, refiriendo a dos obras literarias, de Tolstoi y Dostoievski, maneja siempre conceptos de interlocutores, por lo tanto añade información para entender una práctica como la lectura (Cfr. Vigostky, 1986:221). Así desde ambas perspectivas, en este trabajo se considera al lector como constructor desde lo individual de sus procesos, pero también producto de lo ya conocido mediante su entorno. De ahí que una pedagogía, anclada en los principios del constructivismo sociocultural, puede representar la vía óptima para el desarrollo de estrategias de lectura en lengua extranjera, sobre todo, cuando se debe cambiar un esquema como la cohesión y coherencia con palabras gráfica y fonéticamente parecidas a la lengua materna

1.2. Estrategias de lectura, tipologías textuales y ejercicios para verificar comprensión lectora en lengua extranjera

En las páginas anteriores, se desglosaron las propuestas del modelo de lectura interactivo para entender el proceso lector y el papel de los esquemas en este complejo proceso de comprensión, en este trabajo, no se descarta ninguna de ellas, pues todas lo explican. Debido al enfoque adoptado se consideran más pertinentes la interactiva y la de esquemas, para dar herramientas al alumno de comprensión e interpretación de un texto en lengua extranjera; pues en cada nivel de comprensión se evidencia una interacción del individuo con el texto.

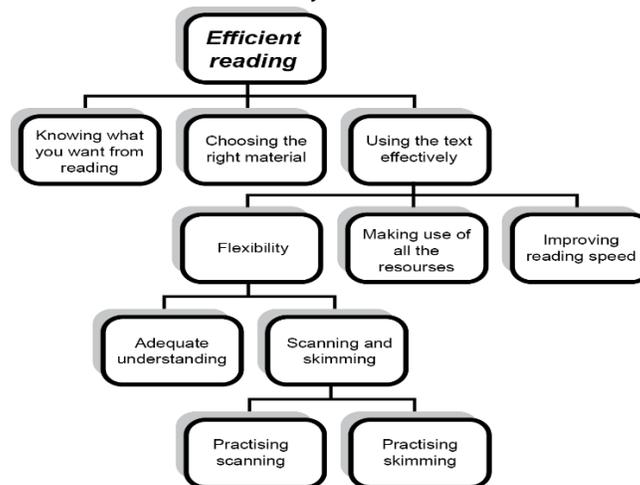
Como se mencionó anteriormente, leer depende de los procesos cognitivos del individuo, entre ellos, las estrategias para ligar sus conocimientos previos con la información del texto y su forma de enfrentarse a ésta. La teoría de esquemas, por ejemplo, ofrece el paso de generar hipótesis, así el trabajo cognitivo comienza por interpretar los datos del tema: un antecedente o recuerdos que permiten

organizar la información presentada en un texto. Así se llenan los espacios – este efecto es similar a un rompecabezas –, lo cual facilita la comprensión del texto. De tal manera, la atención del individuo se centra en los elementos nuevos importantes, formando un patrón cognitivo para familiarizarse con la información.

El texto entonces establece la pauta para anexar el conocimiento nuevo aprendido, si este proceso se llevó a cabo de manera óptima, el individuo podrá recuperar la información y producir un nuevo producto, por ejemplo: elaborar resúmenes, y manifestar una reconstrucción del tema, a partir de los propios elementos cognitivos.

Por lo tanto, las características de la persona, sus conocimientos generales, procesos y estrategias para leer ayudarán a entender, retener y eventualmente reutilizar la información extraída del material (Cfr. Nuttall, 2005: 44-46). Nuttall señala que: “Efficiency means using the least effort to obtain satisfactory results (*idem*)”. Para obtener un resultado eficiente, son necesarios aspectos fundamentales como: las técnicas individuales del lector, factores textuales y los ejercicios de comprensión lectora. La autora propone la siguiente figura:

FIGURA 1.2. Lectura eficiente de Nuttall (2005)



FUENTE: Nuttall (2005), *op. cit.*: 46.

Como señala Nuttall (2005), en el esquema, para lograr una lectura eficiente se requiere atender tres rubros fundamentales: saber qué se quiere de la lectura, es decir, saber cuál es el propósito de la lectura, dado que de ahí se desprende el estilo de lectura a adoptar; escoger el material necesario y usar el texto de forma efectiva. A partir de este último, el lector necesita flexibilidad, hacer uso de todos sus recursos y mejorar la lectura rápida. Como se puede ver, en la imagen, el elemento flexibilidad resulta fundamental para una comprensión y la selección del tipo de acercamiento a la lectura: scanning o

skimming. Por ello, los acercamientos a la lectura funcionan como estrategia, como Mayor (2000) indica en *Estrategias de comprensión lectora*: “En este sentido el término estrategias se aplica, no al prototipo conceptual... -procedimientos conscientes autodirigidos y genéricos-, sino a las zonas borrosas de ese concepto, porque en gran medida no son conscientes ni genéricas” (Mayor, 2000: 6), para ejemplificar, menciona la competencia ortoépica, el uso de analogías, ensamblaje de estructuras, entre otras

En este sentido, para llevar a cabo un programa de desarrollo de lectura, en cualquier situación, resulta interesante retomar tanto los elementos mencionados por Mayor y aquellos retomados en el esquema de Nuttall, ya que influyen en la enseñanza de la habilidad lectora. Así, se tiene una perspectiva integral de los problemas que presentan los alumnos, por ejemplo: falta de objetivos precisos, manejo estrategias deficientes o una mala selección de materiales, un proceso cognitivo, entre otros.

1.2.1. Fases y tipos de lectura

Los aspectos individuales poseen una gran carga al enfrentarse a un texto, por ello ejercitar las técnicas de lectura resulta fundamental para el desarrollo del aprendiente. Dentro de la comprensión lectora se pueden identificar tres fases: prelectura, lectura, poslectura. En la primera, el individuo activa todos los conocimientos del mundo propios, para enfrentar un texto, pues los procesos de memoria –a partir del título – marcan patrones para identificar qué técnica emplear. A continuación, se comienzan a generar hipótesis sobre el texto, es decir, el lector prevé qué encontrará –tema, tipo de palabras – para después refutarlas o conservarlas y así llevar a cabo su proceso de asimilación y acomodación de conocimientos nuevos y previos.

Por ello, además de los conocimientos del alumno y las habilidades lingüísticas – que posea el alumno – es necesario entrenar estrategias lectoras, ya que resulta necesario integrar los nuevos elementos que provee el texto; de lo contrario, podría surgir una interferencia entre el conocimiento de la persona y aquello que el texto le indica. Para usar dichas estrategias de comprensión, los alumnos deben ser conscientes de su existencia, además de tener presente que leer no depende del azar o de los conocimientos previos.

Asimismo, durante la prelectura el individuo fija un objetivo preciso, en cuanto al examen de requisito, es comprender y responder las preguntas adecuadas. Así el alumno podrá saber que la estructura del texto y sus elementos ayudan, pero depende de él mismo poner a prueba todas sus estrategias de lectura adquiridas en la lengua materna para poder llegar a completar el reto.

Para la segunda fase, el individuo selecciona la técnica de lectura adecuada de acuerdo con el contexto, es decir, un lector eficaz no siempre utiliza la misma estrategia, pues los objetivos nunca son los mismos, se puede leer para obtener una información específica, valorarla, o bien, por placer. De acuerdo con el tipo de objetivo, tiempo, momento y tipo textual, el lector encontrará una técnica o estrategia que le permitan ser eficiente en la tarea prevista.

Así encontramos distintas estrategias para acercarse a la lectura: barrido o *skimming*, explorativa o *scanning*, intensiva y extensiva; a continuación, se describe cada una. La *skimming* tiene como objetivo un acercamiento rápido. Mediante ésta, el alumno puede entender ideas o frases claves, sin conocer desmenuzar toda la estructura textual. Por ello, es una lectura ligera y rápida con fines prácticos, ya que tiene como fin captar en líneas generales el argumento del texto, obtener una idea global o estudiar la organización del documento. Nuttall señala:

By skimming we mean glancing rapidly through a text to determine its gist, for example in order to decide whether a research paper is relevant to our own work (...) or to keep ourselves superficially informed about matters that are not of great importance to us; much newspaper reading is skimming (2005: 49).

De esta manera, la autora señala que practicar *skimming* requiere poner atención en el texto, por ello algunas actividades ayudan a identificar si los estudiantes comprenden ciertos aspectos de la lectura y pueden simplificarlos (Cfr. Nuttall, 2005: 50). Un estudiante autónomo puede tener una variedad de estrategias, sin embargo, no todos están conscientes de éstas al enfrentarse a la lectura en lengua extranjera, por lo cual la confusión entre seleccionar una forma de leer u otra (*skimming* o *scanning*) resulta un problema.

La lectura explorativa o *scanning* es aquella donde el individuo lee un texto para tener una idea más específica de éste, ayuda emplear la imaginación para crear construcciones mentales del contenido. En este tipo, no es necesario tener una linealidad o secuencia en el texto. Según Nuttall: "By scanning we mean glancing rapidly though a text either to search for a specific piece of information (a name, a date) or to get an initial impression of whether the text is suitable for a given purpose" (2005:50). Así para ejecutarla, el lector debe mirar el texto (*skimming*) y después seleccionar la parte de la que requiere observaciones específicas que le brinden información, así la autora también señala las tareas que pueden valorar una lectura *scanning*, por ejemplo: encontrar datos o palabras específicos en un texto y ver cómo son utilizados en diversos contextos (Cfr. *Idem*). Estos tipos de lectura ayudan al individuo a fortalecer la idea sobre el uso de estrategias, pues a veces resulta indispensable ignorar o saltar ciertas partes textuales para mejorar el rendimiento de comprensión. Aunque la autora ofrece una guía sobre las

características de éstas, el lector general no conoce sus procesos y menos en una lengua como el italiano; por lo tanto, la creación de recursos para guiar a cualquier persona sirve para alfabetizar de otra manera.

La lectura intensiva es lineal, secuencial y reflexiva, ya que el individuo se fija más en el contenido y se focaliza en comprender el léxico y la sintaxis a partir de los cuales se determinan los distintos elementos y aspectos del texto. Al poner en práctica este tipo de lectura, el lector puede comprender el argumento por medio del análisis de los recursos lingüísticos utilizados en el documento.

La lectura extensiva consiste en comprender, sin mayor esfuerzo, el sentido general y específico de un texto largo; por ello, esta estrategia se utiliza cuando se posee un dominio suficiente de la lengua extranjera.

Todos los tipos de acercamiento a la lectura mencionados tienen un objetivo específico, pero se pueden integrar; conocer las diversas formas de leer permite que el alumno las adopte según sus intereses. El docente debe prestar atención para desarrollar la actividad lectora, pues la práctica de una variedad de ejercicios adecuados la favorece y fomentan actitudes positivas, sobre todo, cuando es una herramienta valiosa para adquirir un título universitario, como el presentado en esta investigación. Así, los alumnos encuentran una herramienta adecuada a su perfil que les permita comprender elementos indispensables para entender el texto, mejorar la lectura y disfrutar la experiencia.

Otro tipo de lectura es la recreativa que surge cuando una persona se acerca a algún texto por gusto personal, así el proceso se realiza de manera lineal, secuencial y concentrada. En esta estrategia, el receptor puede manejarse libremente: retrocediendo en el texto, perdiendo información del discurso por momentos y recobrándola después, por ejemplo: mediante la lectura extensiva, la cual se asocia más a la recreativa.

Si bien todos los tipos de acercamiento a la lectura mencionados tienen un objetivo específico, también son flexibles y se pueden integrar. Conocerlos permitiría al alumno acoplarlas a sus intereses personales y a su afectividad. De esta forma, el docente podría monitorear el proceso del estudiante para fijar la información y examinar cuánto entendió el texto, pues la forma de transmitir, organizar el conocimiento y los contenidos denota cómo el lector reaccionó con el texto y si logró una interacción con éste para elaborar nuevos significados y aprendizajes.

Por su parte, el docente, para guiar y animar el proceso lector, debe englobar en la práctica una variedad de ejercicios, que vinculen la serie de estrategias y los tipos de acercamiento lectura con recursos adecuados para que dicho aprendizaje sea significativo; dentro de éstos Cassany, Luna y Sanz (2010) agrupan los diversos elementos para usar en la clase, entre ellos:

- *Las microhabilidades* – percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación –.
- *Los ejercicios de comprensión lectora* – hacer preguntas, llenar espacios en blanco, formar parejas, marcar el texto, recomponerlo, compararlo y escribir títulos o resúmenes –.
- *Los recursos materiales* – prensa, literatura, realias, material de consulta, libros de texto, o bien, textos elaborados por los propios alumnos –.
- *Los tipos de lectura* – intensiva, extensiva, oral, silenciosa, individual o colectiva –.

Los autores, sin embargo, comentan que: “Es evidente que no [se] agotan todas las posibilidades didácticas y que los grupos no son excluyentes. Cualquier ejercicio de comprensión desarrolla microhabilidades a partir de una técnica y con un material de base determinado” (Cfr. Cassany *et al.*, 2010: 221).

La lectura siempre otorga significado al texto, por lo cual es importante considerar las metas, expectativas para leer por parte del lector. Asimismo, se deben considerar los tipos de textos pues deben adecuarse a los objetivos, ya que cada texto posee características propias que proyectan una complejidad distinta, la cual depende de diversos factores como longitud, vocabulario empleado y densidad de información.

La persona en cada lectura desarrolla un sentido crítico propio, tanto en el ámbito emocional como en el intelectual, es decir, detectar variables afectivas que bloquean su proceso y los aciertos y errores desde el punto de vista de contenidos.

Por esta razón, un concepto básico para la comprensión es la Poslectura y la metacognición (como ensamblamiento de conocimientos), es decir, la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje; así al conocerlas, el alumno logra regular y ajustar los propios métodos para beneficiarse. Ambos procesos se caracterizan por la propia conciencia, implicando las acciones y reacciones –positivas o negativas– de una decisión tomada durante el aprendizaje, sobre todo en lenguas extranjeras. El control de los procesos intelectuales y la evaluación de éstos incrementan la autonomía y el alcance de los objetivos, asimismo permiten seleccionar las estrategias a integrar y alcanzar el avance requerido. Rubdy en *Selection of Materials* señala la importancia de la relación entre los distintos elementos que confluyen en la enseñanza de lectura: “By providing practical guidance on how to deal with particular texts and activities, suggesting innovative methods and approaches and offering alternative plans and procedures to enable teachers to maintain student motivation in class” (Rubdy en Tomlinson, 2003: 48). Así, la motivación resulta un factor muy importante en el la lectura, ya

que como actividad individual se ve fortalecida por el autoaprendizaje, pues acerca al alumno a la lengua extranjera, en este caso el italiano. De ahí, la importancia de localizar y enseñar estrategias efectivas para leer, cuidando tanto del diseño de materiales, en este caso en línea, como la selección del texto.

1.2.2 TIPOLOGÍAS TEXTUALES

El lenguaje de un texto también es parte fundamental del acercamiento sociolingüístico por parte del alumno en el discurso del emisor, puesto que estructura textual tendrá actos lingüísticos enfocados a un fin comunicativo específico: informar, describir, cuestionar, argumentar. Esta meta debe llegar al lector mediante la interpretación. Por ello, si una persona tiene dificultades para verificar la tipología textual, es muy probable que no reconozca la intención comunicativa del autor, los juegos del lenguaje, las distintas ideas que conforman el tejido textual.

Los autores pueden utilizar diversos tipos de lenguaje: lenguaje cotidiano, registro informal o formal; vocabulario usual, sintaxis general; lenguaje oral transcrito; lenguaje literario; lenguaje científico (enseñanza-divulgación), especializado o técnico.

Las funciones del lenguaje de Jakobson (1960) otorgan un panorama para emplear ciertos tipos de texto, según el objetivo de lectura, pues un mensaje puede contener dos o más funciones, entre las que menciona Jakobson se encuentran: referencial; emotiva; conativa; fática; metalingüística y poética. Desde luego, algunos textos se organizan en torno a varios componentes. Un reportaje, por ejemplo, implica elementos narrativos, descriptivos y puede desembocar en una reflexión. Si bien los tipos de lenguaje resultan una parte fundamental, también las tipologías textuales permiten estructurar un texto y darle un “armazón”, el cual debe ser visto por el lector para poder llegar a comprender la intención comunicativa y el desglose de elementos, que dan sentido a la lectura.

La clasificación de tipologías textuales es vasta y muchas se remontan a las teorías literarias de Mijail Bajtín, quien intenta ver la lengua como elemento comunicativo contextualizado por los interlocutores. Casamiglia y Tusón (2012) mencionan que, durante las décadas de los setenta y noventa, distintos autores catalogaron las tipologías textuales, entre ellas algunas retoman (*Cfr.* Casamiglia y Tusón, 2012: 253):

- criterios funcionales (Halliday 1975; Grosse, 1976; Longacre y Levinsohn, 1978)
- criterios enunciativos (Simonin-Grumbach, 1975; Bronckart, 1985)
- varios rasgos según el texto (Sandig, 1975)
- bases cognitivo-textuales (Werlich, 1975)

- esquemas organizativos textuales (Van Dijk, 1978)
- criterios lingüísticos (Biber, 1985)
- criterios de praxis interactiva (Gülich, 1986)
- en criterios cognitivos (Heinemann y Viehweger, 1991)

En el marco de esta investigación, la perspectiva de Werlich resulta la más adecuada para abordar las tipologías textuales, debido a que, como Casamiglia y Tusón remarcan, resalta el papel fundamental puesto que combinan al orden cognitivo – modos de abordar la realidad – con el orden lingüístico – modos de representar la realidad – (Cfr. Casamiglia y Tusón, 2012: 254). De tal manera, la falta de competencias en lengua extranjera, pues en su mayoría el público meta no tiene conocimientos previos de la LE, pueden subsanarse mediante el orden cognitivo.

El concepto central de Werlich son cinco bases (tipos) textuales –descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa e instructiva– que incluyen distintas manifestaciones verbales y cargas léxicas. De tal manera, aunque un texto puede incluir varias de éstas, el lector puede identificarlas por medio de los factores contextuales y textuales.

TABLA 1.2 *Tipología de Werlich*

Tipo textual	Tema	Lengua
Descripción	Hechos en el espacio	Adverbios de lugar Verbos imperfectivos
Narración	Hechos o conceptos en el tiempo	Adverbios de tiempo Verbos perfectivos
Exposición	Análisis o síntesis de ideas o conceptos	Ser+predicado nominal Tener+complemento nominal
Argumentación	Tema, ideas y manifestaciones del hablante	Ser+negación+adjetivo Conectores textuales
Instrucción	Tema, comportamiento futuro del emisor o receptor	Imperativo

FUENTE: Daniel Cassany *et al.*, 2005: 335.

La tabla anterior define los factores ligados a cada tipo de texto, sin embargo, un aspecto en común es la coherencia que cada texto posee, a pesar de sus diferencias. La lectura en lengua extranjera es un instrumento permanente de aprendizaje que pone en marcha los procesos cognitivos superiores de los universitarios, asimismo permite que el alumno se exponga a una lengua-cultura meta ya que permite familiarizarse con otra perspectiva del mundo.

1.2.3 Evaluación de la comprensión lectora

Evaluar permite recabar información sobre distintas situaciones y emitir un juicio sobre el objeto de estudio. Distintos autores han dado una definición para el concepto de evaluación, la definición de Coll (1996), por ejemplo, permite ver que la evaluación es un proceso complejo, porque implica una serie de decisiones acerca del *para qué*, el *qué*, el *cómo* y el *cuándo* evaluar. Estos factores dependen de la concepción educativa, el nivel educativo en que nos situemos, el ámbito de evaluación (Cfr. Coll, 1996); por lo cual es un proceso integral. De este autor retomo las decisiones (qué, para qué, cómo y cuándo evaluar) puesto que dan las aristas para crear un objetivo.

Por otro lado, Aguilar y Ander-Egg (1994) señala que evaluación es “un término elástico, ya que tiene usos diferentes y puede aplicarse a una gama muy variada de actividades humanas”. En efecto, los seres humanos evaluamos constantemente de manera formal o informal distintos aspectos.

En el ámbito académico, la comprensión lectora es una habilidad que permite evaluar distintas competencias, puesto que un texto es una fuente de input constante. A nivel universitario, leer en una lengua extranjera resulta una herramienta de investigación.

En la Universidad Nacional Autónoma de México, se evalúa la Comprensión Lectora en distintas lenguas, entre ellas, italiano,¹⁶ lo cual permite medir si el alumno tiene la maduración cognitiva (*qué*, Coll, 1996) para extraer información, las ideas principales, su orden, los detalles, inferencias, entre otros elementos discursivos, de un texto académico en una lengua extranjera (*para qué*, Coll, 1996). Esta evaluación resulta un requisito para titularse de licenciatura o posgrado, incluso algunos programas de estudio piden una constancia previa al ingreso (*cuándo*, Coll, 1996). La evaluación se lleva a cabo mediante una lectura nivel B2+ (MCER), por lo regular, con distintos reactivos –los más comunes son opción múltiple, cloze y verdadero o falso– que verifican si los alumnos han comprendido el texto (*cómo*, Coll, 1996).

Los reactivos para evaluar pertenecen a la categoría de respuesta cerrada. Estos ítems intentan que el estudiante marque una de las opciones dadas: la correcta se encuentra acomodada de forma aleatoria entre potenciales respuestas, conocidas como distractores (Cfr. Centro virtual Cervantes). Este tipo de reactivos—junto con aquéllos de respuesta dirigida— constituyen las pruebas de corrección objetiva (Cfr. Centro virtual Cervantes). Al responder este tipo de reactivo, se prueba el ensamblaje cognitivo y el grado de control lingüístico entre dos sistemas lingüísticos: conciencia lingüística.

¹⁶ Para distintas áreas de trabajo, por ejemplo, una constancia de lectura en italiano es válida para Biología, Trabajo Social, Derecho, Ciencias Políticas y toda la rama humanística. No todos los perfiles universitarios admiten una constancia de dicha lengua-cultura.

Por ello, se utilizan sobre todo para evaluar la comprensión lectora – por el uso de gramática y vocabulario –, pero no se descarta su uso en las otras habilidades. La respuesta cerrada para esta habilidad, y en la evaluación de segundas lenguas, puede dividirse en (Cfr. Centro virtual Cervantes):

Verdadero-Falso: El individuo debe seleccionar entre distintas afirmaciones de un texto escrito, cuál corresponde a un enunciado verdadero y cuáles no, bajo aspectos limitados. Este reactivo se usa en diversas disciplinas; en la enseñanza de la lengua-cultura extranjera ayuda a evaluar la comprensión lectora y la oral de forma directa y simple. En lectura, se valida el proceso cognitivo del estudiante para procesar la información dada en un texto auténtico, pues sólo los reactivos se manipulan. (Cfr. Centro Virtual Cervantes).

Opción alternativa o múltiple: se construye a partir de un enunciado común para complementar, o bien, de una pregunta, en los cuales una sola respuesta es correcta y las distintas opciones sirven como distractores. (Cfr. Centro Virtual Cervantes).

Relacionar o emparejar: relaciona uno a uno los elementos de dos listas de palabras o dos partes de un enunciado. La dificultad de este reactivo se reduce durante el avance del lector en la tarea. Al emparejar los primeros, los subsecuentes implican más sencillez y el último puede ser resuelto por defecto. Por ello, se deben considerar algunas alternativas, a modo de distractores, que no se puedan emparejar. (Cfr. Centro Virtual Cervantes).

Ordenamiento: En éste se ordenan palabras, frases o párrafos. Aunque presenta problemas en su resolución y posterior corrección, puesto que no siempre es fácil que esas palabras, frases o párrafos seleccionados sólo puedan ordenarse de un único modo posible. Este tipo de ítem se utiliza en la evaluación de la gramática y la comprensión lectora. (Cfr. Centro Virtual Cervantes).

Reintegración de un fragmento a un texto o cloze: Se inserta en su ubicación original una palabra o un fragmento de texto extraído. Para que la última inserción sea evidente, se incluyen pedazos ajenos como distractores. Este reactivo se usa al evaluar la comprensión lectora, pues al suprimir en el texto una serie de palabras sistemática y mecánicamente, el lector deduce por contexto la palabra adecuada. Éste ítem dirigido resulta una prueba objetiva ya que se tiene una referencia precisa textual. (Cfr. Centro Virtual Cervantes).

Transferencia: En este caso cierta información se transfiere a un mapa, cuadro, tabla o recurso visual para otorgar distintas opciones. También funciona para pruebas de comprensión lectora y oral. (Cfr. Centro Virtual Cervantes).

Cada ejercicio permite verificar distintos procesos cognitivos superiores, sin embargo, coincido con las instancias universitarias que, al evaluar, los más adecuados sean opción múltiple y cloze, puesto que permiten una verificación más objetiva de la maduración cognitiva como la conciencia lingüística.

Para llegar a esta meta, el universitario puede prepararse a través de los cursos específicos para superar esta prueba. En dichos cursos, el docente guía el proceso lector y evalúa tanto de manera formativa como sumativa el progreso.

En cuanto a los instrumentos aplicados, los conocidos “exámenes de requisito”, la variedad de reactivos depende de la instancia. Por ejemplo, la ENALLT tiene una serie de exámenes basados en áreas de estudio y en grados académicos, pues cada uno de éstos tiene una maduración cognitiva distinta. El DELEFYL utiliza exámenes centrados solo en el área de las Humanidades y de las Artes, sin segmentar por grados. Ambas instancias usan tests del tipo: opción múltiple, cloze, falso o verdadero. Como se señaló, es preferible tener estos reactivos específicos para poder valorar, e incluso estudiar, tanto el desempeño del estudiante como la validez y fiabilidad del test.

En este sentido, como parte de la investigación, me basé tanto en los parámetros universitarios, como en las teorías para evaluar la comprensión lectora de manera formativa y sumativa. Asimismo, me permitió vislumbrar los problemas que enfrentan los estudiantes al momento de realizar esta prueba, como la afectividad alta y la prisa por completar el “trámite”. Por esta razón, los distintos instrumentos que se realizaron son de distinta naturaleza: por una parte, el pretest y posttest simulan los instrumentos universitarios de evaluación de comprensión lectora; de tal manera, contienen ítems de cloze y de opción múltiple. Por otro lado, en la plataforma, se realiza sobre todo la evaluación inmediata y autónoma mediante distintas tareas, como: el rearmado de textos, la unión de columnas, la expresión escrita, es decir, se pretende que la evaluación constante sea de distinta manera con el fin de fortalecer la plasticidad cognitiva del estudiante y pueda enfrentar retos como el posttest. Anderson (2005) menciona que:

The intervention of questions, tasks, outcomes, between the reader and text is likely, for some at least, to be disruptive and to create a self-consciousness which destroys the very nature of the event. We need to acknowledge that in such settings, for some purposes, the assessment of reading may be both difficult and undesirable (Alderson, 2005: 28)

Coincido con Anderson, debido a que los alumnos no visualizan la importancia de comprender un texto en lengua extranjera y el impacto que tiene en su maduración cognitiva, más allá de la utilidad como herramienta de investigación. Por ello, para fortalecer este proceso y que el alumno pueda enfrentar una evaluación, como la antes descrita, el estudiante debe ser consciente de su proceso y del objetivo de esta prueba. De tal manera, decidí seguir los lineamientos de evaluación de lectura de Alderson (2005),

dentro de la batería de actividades, pues éstos permiten evaluar la comprensión lectora en lengua extranjera, tanto para un examinador como para el propio estudiante. A continuación, se recapitulan dichos puntos del autor (Cfr. Marrón, 2014 y Alderson 2000), entre ellos: la comprensión debe ser examinada dentro de una batería de textos enfocados en contenido específico, con sentido, interesantes y relacionados con sus antecedentes académicos; con el nivel académico adecuado; por otro lado, se considera un rango de estrategias y habilidades relevantes para que los resultados retroalimenten al alumno y diagnostique sus fortalezas y debilidades. De tal manera, las tareas solicitadas tenían un tiempo considerable para no frustrar a los alumnos, así como tomar en cuenta los conocimientos previos. La velocidad de esta habilidad no se evaluó por sí misma, debe tomarse en cuenta a partir de la comprensión, así que se evaluó la forma en la que el estudiante concibió el manejo de estrategias para leer un texto, con un límite temporal específico. (Cfr. Marrón, 2014 y Alderson 2000).

Si bien Alderson (2000) señala varios puntos para evaluar lectura en un curso enfocado al proceso lector o de cuatro habilidades –los cuales resultan adecuados para un alumno universitario, que se inicia en el ámbito laboral, o bien, si se desea continuar los estudios de posgrado—. Los estudiantes deben enfrentar el examen de comprensión lectora, el cual –como se ha dicho— resulta una herramienta fundamental para evaluar procesos cognitivos superiores que los universitarios deben desarrollar durante su estancia en un ateneo de educación superior.

La lectura en lengua extranjera no es una habilidad pasiva, por el contrario, resulta un proceso complejo, como ya se señaló. Por esta razón, los diseñadores de exámenes consideren hasta qué punto sus exámenes reflejan el proceso de aprendizaje de lectura en lengua extranjera. En relación con esto, Nuttall señala:

A readability index is useful because it enables you to compare new texts with familiar ones which you know are at the right level. An alternative measure is the cloze test; it does not permit you to make comparisons, but it is often favored because it needs little computation (2005:176).

Si bien esto debe contemplarse, no se debe caer en el diseño de exámenes enfocados solo en la evaluación de: vocabulario, estructuras sintácticas, habilidades discursivas y habilidades para inferir el significado de palabras. Los reactivos deben englobar todo el paradigma textual y las competencias que implica –por ejemplo, identificar la ironía del autor—, las cuales son olvidadas al momento de diseñar un instrumento de evaluación. O bien, las opiniones antitéticas en un texto con base argumentativa, en la cual los conectores textuales permiten ver la estructura, así como los argumentos y contraargumentos; por ello, trabajarlos permitiría que el estudiante no los pase por alto y no recurra constantemente al diccionario para entender el significado.

Los conectores funcionan como ganchos que permiten relacionar los segmentos discursivos y mejorar el proceso cognitivo para entender el discurso. Por ello, en esta investigación, los reactivos estuvieron enfocados en el procesamiento discursivo y en si había una claridad de dichas marcas en la lengua-cultura meta italiana, mediante las TICs. Debido a que, como se verá en el siguiente capítulo, los estudiantes pueden ensamblar erróneamente la información y señalar respuestas incorrectas en los exámenes, basadas en el falso cognado que cambia el sentido pragmático del texto.

Evaluar cómo estos procesos cognitivos se desarrollan paralelamente a un manejo de afectividad adecuado, desarrollo de estrategias, competencia lógico-verbal, en mayor o menor grado, si sabe utilizar las propias habilidades para enfrentar un reto en lengua extranjera, así como aumentar sus fuentes de búsqueda en su área de estudio.

Otro aspecto poco explorado en la evaluación lectora es la habilidad de sintetizar información o el desarrollo de conocimientos metacognitivos. Generalmente, los diseñadores de exámenes se enfocan en los elementos descritos líneas arriba, pero pierden de vista las habilidades de orden superior.

1.3 Leer en la red: las TICs como herramienta del autoaprendizaje

La enseñanza-aprendizaje en el modelo tradicional resulta, a veces, insuficiente para atender a toda la población. Actualmente, la oferta educativa en diversas instancias de educación se basa en la modalidad a distancia o mixta, blended learning.

Para el aprendizaje autónomo, existen instituciones tanto públicas como privadas que ofrecen opciones mediante las tecnologías, para llegar a una inmensa cantidad de personas, evitando gastar recursos en infraestructura física, como el caso de la preparatoria en línea de la SEP y las diversas licenciaturas que ofrecen universidades de prestigio como los Moocs y cursos en línea de la propia Universidad Nacional Autónoma de México, la Secretaría de Educación Pública o el Instituto Politécnico Nacional, también instituciones privadas como el Tecnológico de Monterrey.

Esta forma de aprendizaje tiene como característica inherente la autonomía del individuo, el significado e importancia de este concepto es un factor clave para diseñar curricularmente un programa en autonomía e incorporarlo en la oferta educativa.

El sistema educativo en la UNAM, en lo que respecta al aprendizaje, se puede considerar todavía tradicional: el profesor continúa siendo la figura principal en el aula. Así el docente toma las decisiones de qué, cuándo, cómo y para qué de los contenidos de aprendizaje. Las tendencias educativas, sin embargo, señalan que los estudiantes deberían tomar conciencia sobre qué, para qué y cómo aprender. Este proceso toma tiempo y depende de cada individuo, durante la lectura –actividad inherente al quehacer universitario– el alumno participa activamente para poder comprender un texto. Una

excepción a la regla sería el modelo del CCH, el cual está centrado en el alumno y de manera constante forman a sus profesores a que diseñen sus cursos, materiales y evaluación con ese enfoque.¹⁷

Los cursos de lectura en lengua extranjera en la UNAM se han extendido también a la oferta en línea de esta casa de estudios. Actualmente, la ENALLT ofrece distintos cursos de comprensión de lectura en francés, inglés, portugués. Dichos cursos, como durante cualquier proceso de aprendizaje autodirigido, promueven el desarrollo de estrategias de lectura y de aprender a aprender. En la Facultad de Filosofía y Letras, si bien se ofrecen cursos de lectura en francés, inglés, italiano y náhuatl, no existen recursos que apoyen al aprendiente SUAYED. En el caso de la lengua-cultura italiana, si bien existen sitios para practicar lectura no están focalizados en el ámbito académico; en el momento de esta investigación, ninguna institución tenía una plataforma con un curso para lectura académica. Actualmente, tampoco existe una herramienta específica para practicar la lectura en cualquier área del conocimiento que requiera la lengua italiana con fines de investigación.

Mediante los cursos de lectura, se pretende guiar al estudiante a descubrir las estrategias y aportar una idea de cómo obtener ventajas sobre su forma de aprender, desarrollar múltiples capacidades, estrategias, así como microhabilidades en un proceso de autonomía, lo cual resulta imprescindible para leer en lengua extranjera, sobre todo, en los casos de alumnos egresados, que trabajan y estudian, que cursan un programa a distancia o cuyo horario no coincide con los cursos presenciales. Debido a que algunos estudiantes carecen de estrategias lectoras y más si los textos se trabajan en autonomía. Es muy común escuchar a los estudiantes decir que no terminan las lecturas de sus carreras por falta de tiempo o porque “no entienden”, es decir, el manejo textual es deficiente. En los cursos de lectura en autonomía, los universitarios con un proceso lector ineficiente pueden aprender a manejar mejor sus estrategias y compensar las carencias, no solo en lengua extranjera sino también en la materna.

El concepto de autonomía, utilizado en este trabajo, retoma la propuesta de Holec, quien considera que la autonomía no es un proceso innato: “this ability is not unborn but must be acquired either by ‘natural’ means” (Holec, 1981: 3). Cada institución, de acuerdo con su perspectiva educativa, puede desarrollar la capacidad de detectar, analizar y manejar las propias necesidades de aprendizaje para lograr una mejora continua. Contijoch señala que: “Los conceptos de aprendizaje autodirigido y autonomía han causado controversia, discusión, confusión y han sido motivo de estudio durante más

¹⁷ Ver documento

<https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>

de tres décadas, sobre todo en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras” (2006:15). Debido a que el autoaprendizaje es un concepto variable, ya que difiere según la perspectiva, área y enfoque, se liga en general a un proceso autorregulado donde el sujeto utiliza sus capacidades (cognitivas, afectivas y motoras) en habilidades de estudio enfocadas a tareas específicas. Así el individuo deja la actitud pasiva respecto a su aprendizaje y se convierte en un estudiante activo que progresivamente adquiere autonomía, ánimo, constancia y responsabilidad. En este sentido, Holec señala:

To say of a learner that he is autonomous is therefore to say that he is capable of taking charge of his own learning and nothing more: all the practical decisions he is going to make regarding his learning can be related to this capacity he possesses but must be distinguished from it (Holec, 1979:3).

El autoaprendizaje a pesar de ser un proceso individual; por el contrario, puede lograrse mediante el aprendizaje formal, es decir, ejercitándolo sistemática y reflexivamente en clase. Por ello, deberían existir programas institucionales universitarios que impulsen la autonomía en cualquier proceso formativo (Cfr. Holec, 1979: 32). Así, si el estudiante es dependiente del medio, se involucra más con su aprendizaje cuando asume decisiones, entre ellas: determinar objetivos, definir los contenidos y las progresiones, seleccionar métodos y técnicas para efectuar y controlar el progreso de la adquisición real (ritmo, tiempo, lugar), así como evaluarse. Si tiene un estilo más independiente, puede ser beneficiado también.

Sinclair, por otro lado, menciona que no todos los contextos aseguran el desarrollo de autonomía, por ejemplo, el aprendizaje de autoacceso: “In the case of self-access learning, for example, learners in some contexts may find themselves timeabled to go into self-access centre at specific times, be told what tasks to complete, and the materials they use might be highly directive” (Sinclair, 2000: 11).

En efecto, una característica fundamental del aprendizaje autónomo es que el alumno puede llegar a regular de forma individual y estratégica su instrucción, con base en sus necesidades, habilidades, conocimientos y motivaciones. Por ello, las actividades lectoras, a partir de las demandas del trabajo en autonomía del alumno, deben definirse desde un punto de vista completo: emocional, procedimental y colaborativo; de tal manera, podrán ser aprendizajes significativos. De acuerdo con lo anterior, el estudiante puede buscar actividades de lectura que lo interesen e lo involucren en la lengua-cultura meta para perfeccionar sus estrategias si así lo desea o lo cree necesario, siguiendo otra vez a Sinclair: “For autonomy to develop, it is necessary for learners to be encouraged to reflect consciously

on their learning through planning, experimenting and reviewing, and to have opportunities to make decisions about their learning” (*idem*).

En este sentido, el docente/asesor, que enseña lectura en una lengua extranjera, tiene como tarea fomentar los procesos cognitivos necesarios para fortalecer actividades como la organización y la revisión continua de oportunidades y decisiones por parte del alumno.

Por otro lado, con base en la evaluación universitaria de la comprensión lectora y en cómo desarrollar los procesos para preparar al estudiante – para lo cual seguí las propuestas de Marrón, 2014 y Alderson 2000 –, también fue necesario conocer los distintos enfoques para desarrollar la autonomía. Debido a que cada enfoque tiene diferencias sutiles en cuanto a qué métodos utilizar, los roles de los individuos, la planificación educativa, entre otros; sin embargo, pueden confluír unos con otros, de acuerdo con las decisiones tomadas por quien guía el aprendizaje o la perspectiva institucional. A continuación, se presenta un esquema con las características de cada enfoque, según Benson (2001:111):

TABLA. 1.3. Enfoques que desarrollan la autonomía	
Enfoque basado en:	Característica
<i>Recursos</i>	Resalta la interacción independiente con los materiales de aprendizaje (centros de autoacceso).
<i>Uso de tecnología</i>	Enfatiza la interacción con el uso de la tecnología educativa (CALL: Computer Assisted Language Learning).
<i>Aprendiente</i>	Enfatiza los cambios psicológicos y conductuales en el aprendiente (formación en el uso de estrategias de aprendizaje).
<i>Salón de clase</i>	Enfatiza el control que tiene el aprendiente sobre la planeación y la evaluación del aprendizaje.
<i>Plan de estudios</i>	Promueve la idea de que el aprendiente controle el plan de estudios (modelo de diseño de cursos basado en proceso)
<i>Profesor</i>	Enfatiza el papel del profesor y del formador de profesores en el desarrollo de la autonomía entre aprendientes.

FUENTE: Benson *apud* Contijoch, 2006:22.

Las investigaciones sobre autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la universidad (ver Contijoch, 2006) refieren su importancia dentro de la noción de aprender a aprender, que resulta un proceso de autogestión, involucrando distintas competencias: cognitivas, metacognitivas, afectivas, sociales y de uso de recursos, que en este caso las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) resultan un medio invaluable.

Las estrategias empleadas o aprendidas en las TICs promueven el aprendizaje, pero sobre todo una lectura constante, y los procesos para identificar personalmente estrategias específicas según la

situación a enfrentar y la técnica lectora a usar. Así el aprendiziente deberá ser capaz de diferenciar, valorar y ejecutar la eficacia de cierta estrategia en un contexto dado.

Esta capacidad se adquiere mediante la toma de responsabilidad y decisiones de su propio aprendizaje: definición de objetivos, contenidos y de procesos, la selección de métodos y técnicas para llevar a cabo el aprendizaje, el control del proceso y la autoevaluación. En torno a la adquisición de la autonomía, Holec señala que: “or (as most often happens) by formal learning, ie in a systematic deliberate way” (1981:21). Por ello, el estudiante necesita realizar constantemente una crítica para reafirmar sus procesos. El resultado es un individuo coordinado con su propio proceso, que decide cómo y cuándo llevar a cabo un proceso de autonomía.

1.3.1 La autonomía en la lectura en LE: ¿recreación o aprendizaje?

Actualmente, se pueden encontrar distintos elementos de lectura en lengua extranjera: periódicos o artículos en revistas impresas, en línea, tweets, entre otros; sin embargo, la autonomía en la lectura es una capacidad que no se toma en cuenta, a pesar de mejorar el aprendizaje de los alumnos y apoyar los objetivos docentes.

Conocer los fundamentos del proceso lector y las pautas de la enseñanza aprendizaje autodirigido ayuda a plantear prácticas docentes que cambien la limitada “concepción de la lectura que subconscientemente ha transmitido la escuela tradicional” (Cassany, 2007: 195). También es necesario atenuar las dificultades de leer en un ambiente sociocultural donde se desestima tanto dicha actividad, sobre todo dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje autónomo; debido a que este factor afecta inherentemente a los sujetos en su desempeño como lectores en una lengua extranjera. Alderson señala:

How does a view of Reading as socioculturally transmitted and mediated literacy affect the assessment of reading? One obvious way is that the values implicit in the way reading is assessed – what questions are asked, the very idea implicit in testing that there are correct and less correct interpretations, that readers are being asked to critically question the text, to develop their own opinions and interpretations – all this may be culturally alien and therefore biased. (Alderson, 2005:26).

Por estas razones, resulta importante fomentar la lectura en los alumnos mexicanos, pues éstos pueden utilizarla como una herramienta para el aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera, en especial, cuando se debe analizar y autocriticar de manera constante el propio desarrollo.

Cuando el profesor motiva y dirige un proceso lector, el alumno puede adquirir y conservar una actitud positiva hacia la lectura, e incluso dotarlo paulatinamente de estrategias que fortalezcan su proceso de autoaprendizaje, con el fin de que el alumno mismo guíe la selección, la síntesis y la

organización de sus objetivos de estudio. En cuanto al material, debe ser actualizado para que los usuarios mantengan el aprendizaje de acuerdo con el momento que viven; por esta razón, además de tener fichas para gestionar el aprendizaje, tiempo y cómo manejar la motivación, logran desarrollar habilidades de la lengua y problemas a enfrentar. De tal forma, el docente dentro del aula puede fungir como animador, integrando las habilidades adquiridas del aspecto formal del aula al aspecto informal de su vida diaria.

La concepción de la lectura, de acuerdo con el contexto sociocultural, puede llevar a una atención incorrecta del texto, pues también es una práctica cultural insertada en una comunidad particular que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. (Cfr. Cassany, 2006: 38).

En la sociedad mexicana, la lectura es una habilidad no muy ejercitada en la lengua materna. Según la prueba Pisa de lectura de la OCDE (2015), México bajó un punto en la tendencia media de tres años. Asimismo, se encuentra entre los países/ economías con un rendimiento medio en su proporción de alumnos excelentes y con una proporción de alumnos con bajo rendimiento por encima de la media (Cfr. OCDE, 2015, Pisa: 5). En el momento de enfrentarse a una prueba de comprensión lectora, existen múltiples causas sobre estos resultados, entre ellos, la misma prueba que evalúa en contextos socioculturales distintos con un tamiz idéntico. O bien, si solo se trata de falta de buenas estrategias en la LM, o carencias en la comprensión global del texto.

Por ello, al estar en un proceso de autonomía, se podría evitar este error mediante acciones como: fijar objetivos, buscar técnicas adecuadas, diferenciar los contenidos a trabajar, medición de tiempo, entre otros. Para fortalecer al estudiante, en aspectos que él mismo podría considerar débiles, el docente tendrá que lograr un aprendizaje mediante la experiencia adecuada a sus necesidades, por lo cual constantemente debe ser puesta en marcha la autonomía que se manifestará a través de acciones efectuadas por el aprendiente. En el aula, el alumno intentará negociar, practicar el aprendizaje colaborativo, desde su perspectiva de autonomía y además podrá predecir y adelantarlos temas que considere necesarios para la lección.

Mediante pequeños talleres en el aula de *Aprender a aprender* – entre ellos, conocer estrategias de manejo de afectividad, identificar estilos de aprendizaje, reflexionar sobre sus acciones al leer (si son eficientes o no) – se puede favorecer el desarrollo de la autonomía del alumno. El propio docente puede formular este taller, en su clase, con el objetivo general de hacer consciente al alumno que de él depende en gran medida el propio aprendizaje, por ejemplo, manejo de la afectividad y su impacto en la cognición y procesamiento de la información, la mejora del tiempo, entre otros, puesto que los

estudiantes, por lo general, se encuentran estresados por aprobar el examen de comprensión de lectura para poder titularse. Asimismo, a través de estos talleres en la misma clase el alumno podrá compartir las experiencias propias y motivarse con otros pares.

Un buen aprendiente de lenguas obtiene mejores resultados por la eficacia en el desarrollo de estrategias y técnicas para alcanzar un resultado de aprendizaje. El buen aprendiente de lenguas, término acuñado por H. Stern y R. Ellis (1974), comprueban cómo el desarrollo de estrategias y factores sociales, cognitivos y afectivos revelan importantes avances en la adquisición de segundas lenguas. Según Ellis (1974), el buen aprendiente de lenguas:

- Responde positivamente a la dinámica del grupo en la situación de aprendizaje y no desarrolla sentimientos negativos de ansiedad ni inhibiciones.
- Aprovecha todas las ocasiones que se le ofrecen para usar la lengua meta.
- Explora al máximo todas las ocasiones que se le presentan para practicar la comprensión del discurso en LE tanto si va dirigido a él como a otras personas y para dar una respuesta, lo que supone atender al significado antes que a la forma del mensaje.
- Complementa el aprendizaje logrado mediante el contacto directo con hablantes de la LE, con el aprendizaje logrado mediante técnicas de estudio (como, por ejemplo, la elaboración de listas de vocabulario), prestando así atención a la forma del mensaje.
- Está en la adolescencia o en la edad adulta con preferencia a la infantil, al menos en lo que se refiere a los estadios iniciales del desarrollo de la gramática.
- Posee la capacidad de análisis necesaria para percibir, categorizar y almacenar los rasgos lingüísticos de la LE, así como para monitorizar sus errores.
- Tiene potentes razones para aprender la LE (que pueden ser reflejo tanto de una motivación integradora como de una instrumental) y al mismo tiempo desarrolla una potente *motivación para la tarea*, es decir, responde positivamente a las tareas de aprendizaje que ha elegido o le han sido propuestas.
- Está dispuesto a experimentar y correr riesgos, sin temor a hacer el ridículo.
- Es capaz de adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje.

El perfil del buen aprendiente de lenguas podría resultar controversial con base en la diversidad universitaria y de los sujetos en sí. Además, no resulta inclusiva, pensando en que la población universitaria cada vez es más variada. Si bien, en la clase de lenguas se puede explotar más este elenco de características, debemos recordar qué tanto aplicarlo en la actualidad y en una habilidad.

En la clase de comprensión lectora, específicamente, este perfil permite ver al estudiante los factores que no son propiamente de adquisición léxica y gramatical, debido a que la mayoría no sabe la lengua meta, en este caso la italiana. Por lo cual, disminuye la ansiedad no tener los conocimientos gramaticales necesarios. Con este listado, pueden ver fortalezas y oportunidades, así como los puntos en los que tienen debilidades, puesto que el proceso lector es individual

En este sentido, en cada clase, se tendría que evaluar cómo aprovechar y fomentar estas características y hacer conscientes a los alumnos de ellas para así tener un mejor rendimiento, aunque sea sólo en una habilidad, ya que la persona podría trasladar dicho aprendizaje a otra área o a su vida cotidiana. Por ello, se necesita una selección del material para guiar hacia la autonomía. Gilbón señala respecto a los materiales para el aprendizaje de lenguas: “a pesar de la gran variedad de textos y auxiliares didácticos comerciales para la enseñanza de lenguas, ésta no siempre responde a las características peculiares de alumnos, profesores e instituciones” (Gilbón, 2005: 21). De esta forma, resulta imprescindible crear actividades que den ejemplos de las estrategias a emplear, interactivas y autónomas, para ayudar al alumno a promover una actitud positiva ante la lectura, intentando que los miedos, los prejuicios o los hábitos de lectura del alumno obstaculicen lo menos posible la relación del aprendiente con los textos en lengua extranjera que, como resultado, otorgue un instrumento o apoye las técnicas de dicho proceso.

Existe la posibilidad de estudiar en línea, a través de la Coordinación de Educación a Distancia de la ENALLT, que provee al estudiante de recursos en línea para aprender a leer en lengua extranjera. En las diversas plataformas, se ofrecen estrategias de aprendizaje y pruebas similares al examen de requisito, para consultar los consejos (uso de diccionario, medición de tiempo, entre otras), o bien, sólo revise los parámetros considerados en este examen. Este tipo de recursos sobre las técnicas de aprendizaje están disponibles en inglés, francés y portugués; en italiano, sin embargo, los recursos de autonomía se promueven sólo en mediateca, por lo cual alumnos del Sistema Universitario Abierto y a Distancia (SUAYED), egresados o alumnos de posgrado, cuyo tiempo puede estar limitado, no pueden acceder de manera constante para fortalecer su comprensión o aprendizaje.

Por ello, además de los talleres en clase, fomentar el uso de centros de autoacceso regulados sirve como un primer acercamiento a la autonomía, pues favorece los elementos más difíciles de llevar a cabo en Internet, entre ellos: establecer objetivos reales, definir contenidos y los avances (mediante las rutas), la selección de estrategias para poner en práctica de acuerdo con el tema, fichas de aprendizaje.

Dentro de la búsqueda de materiales o bibliografía para los alumnos de comprensión lectora, me di cuenta de que la mayoría de los materiales para la comprensión lectora no están constituidos

para un modelo enfocado en la enseñanza-aprendizaje en autonomía; no obstante, marcan una pauta para introducir una nueva forma de trabajo con los estudiantes de la lectura en una lengua-cultura meta italiana. Hitomi Masuhara (2013) señala:

I believe that reading materials should offer activities that help the learners focus on the content of the text and achieve personal experience of it through multidimensional representation. By experiencing the text, learners are able to: activate the sensory, motor, emotional, cognitive areas of their brain; self-project and self-invest in the activities which lead to deeper processing and to fuller engagement; have time to make errors and adjustments in connecting verbal codes with nonverbal mental representations; have time to talk to themselves in their L1 [...] (Masuhara, en Tomlinson 2013: 354)

Por ello, el diseño de materiales de lectura debería realizarse con un adecuado procedimiento y, además, tomando en cuenta los factores de autonomía –objetivos, secuencias, estrategias—. De tal manera, se fortalecería la autonomía como una herramienta en el aula, sus posibles procesos, agentes y la forma de aprender del estudiante es completamente individual.

En el caso de los alumnos universitarios, el llamado examen de requisito incluye una serie de factores afectivos que perjudican el desarrollo de los cursos e incluso el progreso de los alumnos al enfrentar un examen de comprensión, o simplemente de leer en lengua extranjera.

Esta situación se podría ver favorecida si el lector percibiera la lectura extensiva (*Cfr.* Tobío: 2010) como herramienta para fortalecer su proceso de comprensión de textos. Los textos literarios se conciben como: “difíciles de procesar, ya sea por las múltiples posibles interpretaciones o por el rango lingüístico más amplio, sin embargo, algunos autores difieren pues lo que hace el lector es seleccionar otras estrategias para procesarlos” (*Zwann, 1993, apud Contijoch, 2014:24*). Si este tipo de lectura se promoviera en los cursos de lectura en italiano, tanto en línea como en presencial, se podría fortalecer la autonomía y con ello las estrategias de la lectura en lengua extranjera. En italiano, por ejemplo, los cuentos de Calvino y algunos gialli (novelas policíacas) resultan una fuente de input atractivo para los universitarios

Por su parte, los docentes, como animadores, facilitadores y guías, pueden usar los dispositivos móviles –pues ofrecen beneficios como portabilidad, comunicación, acceso inmediato– para apoyar la autonomía en lectura proporcionando un material disponible de la lengua cultura, rompiendo barreras de trayectos y brechas económicas, dado que son un recurso muy común. La diversidad de las TICs permite su uso de distintas formas y para distintos fines: comerciales, informativos, comunicativos, entre otros, depende del usuario qué finalidad tenga para buscar material adecuado. En el siguiente apartado, se comentará cómo las TICs pueden ayudar a fortalecer la habilidad lectora de una lengua extranjera en autonomía.

1.3.2 Las TICS y la habilidad lectora en autonomía

La autonomía y la tecnología no sólo refiere a aplicación recreativa o funcional de programas (Word, Excel, Power point), sino también al uso de conocimientos y desarrollo social de habilidades y estrategias necesarias para usarla, cuyo objetivo es crear saberes, así como transformar poco a poco la educación y a las personas en general. De este modo, se impulsan los aprendizajes colaborativos, por ejemplo: el de amas de casa que comparten recetas en YouTube, estudiantes que apoyan a otros en su mismo contexto, trucos para mejorar un aparato electrodoméstico, entre otros.

No obstante, se perciben también tangentes que, debido al enorme desarrollo incontrolado de TICs, podrían frenar o no encauzar el aprendizaje para una persona, es decir, no todo el material disponible puede ser utilizado como recurso de aprendizaje. De esta manera, en lengua extranjera, se puede decir que para la comprensión de lectura se requiere más tiempo en la web para poder realizar asociaciones necesarias en la selección de material y tener una guía de cómo trabajar mejor dicha habilidad, tomando en cuenta qué tipo de lector es el aprendiente para poder diseñar una estrategia que lo ayude a usar recursos web adecuados.

En relación con el aprendizaje de la lectura en lengua, utilizar las tecnologías invita a poder realizar un estudio cualitativo sobre los recursos de información que usan los estudiantes en la actualidad. En internet, la lectura puede realizarse rápida e interactivamente puesto que la información es accesible de manera instantánea, poco a poco el lector con entrenamiento –es decir, un curso específico de lectura– desenvuelve una conciencia sobre cómo seleccionar la información que le permita tener los recursos más pertinentes según su objetivo de lectura. Por ello, las tecnologías de la información y la comunicación, así como los medios masivos tienen un impacto en la relación con el aprendiente que intenta aprobar su examen de requisito, ya que busca y puede encontrar, en los medios descritos, respuestas inmediatas a su duda. En este sentido si bien, esta interacción favorece el aprendizaje, en un ambiente educativo mediado, la interacción cambia.

Muchas personas, a pesar de estar familiarizadas con los beneficios del uso de las TICS aún no las usan para establecer un aprendizaje guiado y creado a partir de objetivos específicos. El aprendizaje autodirigido, guiado instintivamente por el alumno, permite una motivación distinta, así la integración de las TICs y las estructuras formales crean contextos en los que el alumno puede acercarse a la información desde diversos ángulos, uno de ellos son los propios *mass media* que, para estar a la vanguardia, distribuyen recursos para promover el aprendizaje de una lengua extranjera, sobre todo en Europa, como son los casos de cadenas televisivas como BBC (Inglaterra), TV5 (Francia) y la RAI (Italia).

Esta promoción de recursos refleja el tamaño y la capacidad de los diferentes organismos de radiodifusión y el potencial financiero, así se propagan la tradición y la cultura de los diferentes países. Esta colaboración, de uso informal pero actual y gestionado, permite activar el aprendizaje, mediante un banco de recursos de buena calidad y accesibles. Así, las personas encuentran mayor interactividad y se autogestionan con programas de aprendizaje basados en el Marco Común Europeo de Referencia.

Cuando se lee en internet, la información en general se encuentra acompañada de otros elementos, por lo cual se tienen diversos apoyos para acceder instantáneamente a una imagen mental. Así la comprensión de un texto y su memorización se pueden asociar con el contenido gráfico –título, imágenes, recursos de apoyo–; la lectura se realiza entonces no sólo *skimming*, sino que puede pasar a ser *scanning*. Gilbón (2015) señala que “al parecer esto es una ventaja para los lectores hábiles y una desventaja para los lectores con menor conocimiento, quienes prefieren una lectura en orden coherente y secuencial” (Gilbón en Contijoch, 2015: 172). Por ello, la utilización de las tecnologías de la comunicación y de la información en el aprendizaje de lengua extranjera ayudan al alumno a tener experiencias diferentes a las del aula. Asimismo, la interacción de los estudiantes con los soportes software los incentiva a tomar conciencia de sus propios procesos al adquirir una lengua cultura. Si bien el acompañamiento de un tutor resulta un apoyo, lecturas otorgan una opción para indagar en internet, durante sesiones virtuales o presenciales, y esto fortalece eficientemente la autonomía.

Debido a que no existen muchos sitios web abiertos que, además de favorecer la lengua, fomenten el aprendizaje autónomo o autodirigido para apoyar a los alumnos a presentar su examen de requisito, el sitio de la ENALLT ha creado distintos recursos: exámenes prueba, recursos para guiar la autonomía, moocs y sitios de lectura extensiva.¹⁸ Así, la institución con apoyo de Internet ha creado un punto en común para la adquisición de competencias, que sirve también como punto de referencia para investigar los cambios que acontecen en este entorno digital. Prensky (2010) sugiere que:

En la pedagogía de la coasociación (*partnering*), la tarea de los estudiantes es usar la tecnología; la de los docentes entrenar y guiar para que aprendan más efectivamente con estos recursos. Por ello los maestros deben enfatizar o formarse todavía más en lo que ha sido parte de su trabajo, como hacer buenas preguntas, ofrecer contextos significativos, velar por el rigor de la respuesta o evaluar la calidad del trabajo del estudiante (Prensky, *apud* Cassany, 2011: 147)

De tal manera, la convergencia de recursos digitales y la comunicación permiten un acceso fácil para los alumnos a una lengua extranjera; sin embargo, se requiere de instrucción para generar usuarios activos y participativos que puedan reconocer los materiales adecuados para fortalecer el aprendizaje

¹⁸ Disponibles en <http://ced.cele.unam.mx/>

presencial y tejer estrategias dinámicas en los procesos de adquisición. Peñalosa (2013), Barberá y Rochera (2009) identifican cuatro tipos de materiales:

1. Reproductivo-informativo, los cuales presentan información en una secuencia lógica lo cual permite que el alumno enfoque el tema de acuerdo con un criterio cronológico o de complejidad creciente. Estos materiales permiten obtener una visión general del tema a través de la revisión.
2. Reproductivo-participativos, los cuales, además de la revisión del material, incorporan retroalimentación a las respuestas de los estudiantes y, en ocasiones, incluyen un repertorio de ejercicios.
3. Productivo-informativos, los cuales permiten que los estudiantes revisen información y realicen tareas abiertas, como textos o diagramas. Estos materiales no incluyen retroalimentación.
4. Productivo-participativos, los cuales ofrecen espacios abiertos de práctica autónoma, y están estructurados de manera que permiten acceso al contenido que conduce a la ejecución de actividades por parte del estudiante. Estos materiales ofrecen retroalimentación (Peñalosa, 2013:66).

En este sentido, y en aras de alcanzar los objetivos de este estudio, los materiales de este trabajo son de tipo productivo participativos, pues la práctica fue autónoma y estuvo diseñada para acceder al contenido y ofrecer un feedback automático. De tal manera, mediante las tecnologías de la información, los contenidos generados para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en una lengua extranjera permiten enseñar a más estudiantes, así se han convertido en una herramienta para beneficiar diversos rubros: llegar a más población, mejorar tiempos, economía (uso de recursos impresos), entre otros. Actualmente, la autonomía se puede favorecer mediante las TICs, asimismo si se crean materiales – diseñados por expertos – para retomar un tema en particular, enmarcados por el conocimiento del área en el que se desarrollan.

La autonomía también puede favorecerse por medio del sistema b-learning¹⁹ que intenta ser un apoyo para la clase. Este aprendizaje tiene una dirección y recursos establecidos por el docente, por lo cual seguramente tiene una metodología establecida y número de horas de trabajo autodirigido, pero no descarta la participación del alumno. No es casualidad que, en este aspecto, diversos autores como Bachmann, Dittler, Lehmann, Glatz y Rösel (2002) y Dittler y Bachmann (2005) establezcan una escala

¹⁹ Esta modalidad une la enseñanza tradicional y la educación no presencial para beneficiarse de ambas. Estos ambientes híbridos resultan actualmente un recurso para la enseñanza de lenguas extranjeras, pues ofrecen una variedad de materiales para el diseño centrado en el aprendiente.

de virtualización en los escenarios híbridos que va desde clases únicamente presenciales con algunos materiales disponibles en internet hasta escenarios completamente en línea, con una sesión presencial de toma de contacto (Cfr. Trujillo, Cano, Essenwanger).

Si bien b-learning podrá parecer una aplicación del docente para que el alumno sienta la autonomía, este proceso podría crear una perspectiva de los recursos que el alumno puede utilizar, regulados o no, para mejorar el aprendizaje. Así, los recursos propuestos por el docente serán una herramienta para un posible desarrollo de la autonomía pues el aprendiente, verá cómo se pueden implementar las tecnologías a su favor y cómo sacar el mejor provecho posible, saber qué recursos buscar, así como seguir su evolución efectivamente. Cassany señala que los materiales deben:

Planificar actividades para hacer emerger el aprendizaje y el conocimiento alcanzado fuera de la escuela y adaptar el currículo escolar a cada perfil.

Diversificar los géneros, los soportes y los artefactos escritos multimodales que leen y escriben los alumnos dentro y fuera del aula (Cassany, 2012: 147).

La búsqueda de recursos mejorará su habilidad para medir su ritmo, estrategias y estilos de aprendizaje. En la web, se pueden encontrar diversos materiales para desarrollar habilidades en italiano como lengua extranjera, para apoyar cierto objetivo, nivel de lengua y perfil del aprendiente; entre ellos destacan: *Recursos sobre la lengua* (diccionarios, gramática, libros de consulta) y *Actividades de auto-corrección* en comprensión lectura y auditiva.

Si bien muchos sitios de aprendizaje pueden estar relacionados con los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, los documentos auténticos permiten una selección más abierta, pero también se puede encontrar material, que dada la apertura de internet puede ir en contra de la aproximación deseada. En este sentido el MCER, señala en la selección de textos que:

al evaluar un texto para un alumno en concreto o un grupo de alumnos, hay que tener en cuenta ciertos factores, como la complejidad lingüística, el tipo de texto, la estructura del discurso, la presentación física, la longitud del texto y el interés que suscita (MCER: 2002: 163).

Los documentos auténticos –de acuerdo con un tema relacionado con el interés del alumno– favorecen la autonomía y la lectura pues, al buscarlos, el alumno debe ser consciente de su nivel para encontrar el texto de acuerdo con sus criterios propios, lo cual fomenta la autonomía y fortalece la decisión y la autorregulación del aprendiente.

La educación se benefició de las herramientas tecnológicas –Internet, dispositivos móviles– que pueden usarse para el aprendizaje. Como señala Cassany, anteriormente “la red en la que unos pocos profesionales elaboraban contenidos para el resto de los consumidores (web 1.0) dejaba paso a otra en

la que muchos internautas eran al mismo tiempo consumidores y productores (web 2.0)” (Cassany, 2011:34)

A partir de la Web 2.0, los docentes han tenido la oportunidad de acceder a software libre y promover competencias y habilidades para crear materiales en línea, promoviendo el aprendizaje colaborativo, la creatividad y la autonomía de los alumnos. Una interfaz puede permitir un desarrollo de autonomía además de fomentar la participación en una comunidad, así los alumnos pueden intercambiar necesidades, estrategias y recursos. En general, las comunidades de aprendizaje de universidades o instituciones educativas están restringidas, sin embargo, poseen foros y sitios para vincular con la web abierta.

Así, una herramienta web debe cumplir con ciertas características para adquirir: la lengua cultura meta, habilidades y autonomía de aprendizaje; gestionar el tiempo; ofrecer recursos clasificados adecuadamente: describiendo los pasos a seguir, dando más rutas de aprendizaje para autonomía; tener variedad de recursos; fomentar metacognición; propiciar la colaboración entre pares.

1.4 Hilvanar un texto en autonomía: la importancia de la cohesión y de la coherencia

Cada estructura textual proyecta elementos interrelacionados entre sí, de tal manera las palabras forman oraciones que comunican un significado. Para que el texto sea comprensible, las ideas deben tener coherencia, es decir, organizar lógicamente un tema; asimismo, deben conservar cohesión, o sea, una relación entre las diferentes partes del texto basada en elementos lingüísticos.

El lector percibe una organización de ideas, basada en las marcas comunicativas que otorga el autor. Los actos comunicativos o de habla de Austin (1962) proponen una serie de elementos que sirven para describir, constatar, decir algo, pero además realizan acciones lingüísticas muy diversas en un contexto determinado. Esta categorización ayuda a identificar las marcas del autor, pues cada acto se emite dentro de un complejo de reglas convencionales, si éstas se infringen afectan la comunicación.

Un lector logra una buena comprensión cuando alcanza y mantiene el significado de un producto textual, relacionando todos los elementos. Así la información va tomando forma, esto requiere tiempo, unir los conceptos y analizar la estructura del texto, no obstante, no en todos los casos el lector es independiente y crítico, capaz de construir significado y estrategias a partir del texto.

1.4.1 Cohesión y coherencia en un texto

Al leer en lengua extranjera, la persona debe identificar diversas palabras para encontrar el hilo conductor del texto; pero a veces el alumno omite el léxico rico que da un orden intrínseco del texto,

este desconocimiento conlleva otra dificultad: localizar ideas principales a partir de la coherencia textual. En este sentido, la lingüística aplicada ayuda a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, debido a que “las categorías descriptivas de la lingüística permiten a la psicolingüística organizar el campo de estudio en áreas bien delimitadas, tales como procesamiento fonológico, léxico, sintáctico, entre otros” (Vega *et al.*, 1990: 16). Así, los distintos estudios de esta rama nos dan las bases para trabajar la identificación de los marcadores discursivos en lengua extranjera, los cuales son fundamentales para comprender correctamente la idea del texto y, por ende, la intención comunicativa del autor.

Dentro de la sintaxis y en el análisis del discurso, dos temas centrales de estudio son la cohesión y la coherencia. Si bien se da por hecho que en cada producción estos dos aspectos están presentes, saber qué elementos proponen diversos autores para estudiar y enseñar la comprensión lectora, resulta importante, pues la relación entre las micro y las macroestructuras son esenciales para comprender un discurso, sobre todo en lengua extranjera.

Al relacionar las microestructuras con las macroestructuras, un problema común es que cuando se percibe léxico desconocido, el lector frena la lectura; ya que no está sensibilizado con los términos que el autor utiliza y, por lo tanto, la comprensión se complica. Si un alumno encuentra estas dificultades, puede enriquecerse, localizando estrategias que le permitan organizar las ideas. Por lo tanto, necesita reconocer cognitivamente la importancia de las palabras, e incluso saber omitir una cuando sea necesario para ahorrar tiempo: evitando el excesivo uso del diccionario que fragmenta la comprensión total del lector. En este sentido, la cohesión y la coherencia tienen un papel fundamental dentro de la comprensión lectora, puesto que refieren a los procesos para acceder a la información. La coherencia establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer: en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con qué estructura.

Los conceptos de coherencia y cohesión han sido trabajados por autores como Widdowson (1978), Halliday y Hassan (1976), Van Dijk (1980), cada uno con una perspectiva distinta. Por esta razón, enfatizo que la perspectiva que se toma para explicar la coherencia es la de Van Dijk. Otros autores, en especial Widdowson, explican estos fenómenos a partir de otros enfoques; si bien se coincide en que la cohesión y la coherencia son esenciales en la construcción de un texto –ya sea oral o escrito–, todos los expertos ofrecen una opinión diversa sobre ambos conceptos, por ello a veces son confusos. A continuación, se desglosa la selección teórica respecto a este tema, que me pareció más idónea para esta investigación.

En cuanto a coherencia, en este trabajo, se retoman las ideas de Halliday y Hassan (1976), quienes precisaron que los marcadores poseen también mayor o menor fuerza argumentativa; así se puede

observar y comprender la estructura del texto. Al aprender una lengua como la italiana, la cohesión que dan los conectores ayuda a entender los mecanismos inferenciales para construir un texto. Así en la enseñanza-aprendizaje de la lectura, el docente podría hacer énfasis en los marcadores del discurso y conectores.

En general, para llegar a una comprensión global de los textos, el profesor debe trabajar sobre el análisis-síntesis en los textos, de tal forma el alumno podrá observar el texto en diferentes niveles, y elegir la estrategia adecuada – tanto a nivel docente como de parte de los alumnos – para comprender los textos. Cada lectura permite al alumno incorporar nuevos conocimientos a una temática conocida o no, ya que el análisis cognitivo se lleva a cabo de forma automática. Por ello, resulta necesario aproximar a los alumnos a textos auténticos con diversidad de registros, aun cuando resulte un input + 1.

Cada lectura como forma de comunicación se enmarca en un contexto social e histórico específico, pues nunca se desenvuelve sincrónicamente. Los datos culturales, la organización formal del documento, las indicaciones extratextuales y la localización de los elementos lingüísticos ayudan a un alumno a seguir la temática del texto, durante la lectura. Sin embargo, se pueden encontrar elementos cuyas relaciones cambian dependiendo su función, entre ellas, se encuentran las relaciones anafóricas que remiten a un segmento previo en el texto y aseguran el enlace entre las oraciones o párrafos (mediante proformas, pronombres personales, demostrativos, adjetivos posesivos y adjetivos demostrativos), éstas permiten interpretar un texto, aunque remitan a un segmento posterior. Las relaciones léxicas como repetición, uso de sinónimos y antónimos, epítetos, hiperónimos, permiten abstraer información necesaria para comprender ideas principales, análisis de vocabulario temático e interpretar su relación con el texto.

El alumno debe poseer un conocimiento lingüístico base para recordar funciones primordiales de la lengua-cultura meta, que ayudan a identificar poco a poco la estructura del vocabulario y de las oraciones presentes en un texto, para otorgar cohesión y coherencia al texto. Al definir este marco teórico, me percaté de la variedad, ambigüedad e incluso contradicciones en los términos. Por esta razón, decidí exponer la perspectiva de Van Dijk pues considero que es un eje para abordar los fenómenos discursivos.

Según este autor, un texto se considera coherente si las oraciones satisfacen relaciones semánticas, y resalta que existen tres tipos de coherencia: Lineal, Global y Pragmática. La cohesión permite ligar las frases, párrafos e ideas, pues marcan un sentido semántico para vincular o reforzar argumentos diversos. Por ello, para efectos de esta investigación se retoma la perspectiva de Van Dijk (1975), sobre todo en casos como los marcadores textuales. Estas diferencias entre la forma de organizar los argumentos con unidades cercanas pero cuya función gramatical es importante, permite reflexionar sobre cómo enseñarlas y guiarlas en la comprensión lectora.

Este autor a finales de 1960 y principios de 1970 se interesó por la gramática del texto —con la influencia de la gramática transformacional-generativa de Chomsky— e inició sus investigaciones sobre las estructurales de los textos literarios. Sin embargo, dicho modelo de gramática no tenía en cuenta estas estructuras; por ello, intentó construir una descripción explícita para entender las estructuras de los textos. Esta división de Van Dijk resulta interesante, pues el texto nunca está solo, siempre se liga a algo más, asimismo contiene distintas formas de coherencia: lineal, global y pragmática, las cuales otorgan una organización lógica al texto, según la situación, pues justo ambas están conectadas y nunca existe una sin la otra.

El primer tipo define cómo las relaciones semánticas entre oraciones individuales de la secuencia microestructura. La coherencia lineal toma en cuenta a los participantes, los hechos y la semejanza entre predicados, también las formas posibles de combinación en la realidad del discurso. Así, el tiempo, el lugar y los diversos factores que convergen en un texto pueden ser condiciones particulares.

La coherencia global otorga la propiedad al texto de presentar el tema o asunto, es decir, un discurso es coherente si puede conllevar a otros niveles además del lineal. Así la coherencia global se basa en asignar un tema o asunto, según Van Dijk, un tema discursivo se puede presentar mediante una macroproposición, comprendiendo un conjunto de proposiciones, ésta es una estructura semántica mayor: macroestructura, que surge de la relación entre microestructuras (lineal y global) para, a partir de reglas, otorgar continuidad semántica que enlacen las microestructuras con las macroestructuras.

El discurso también se estructura globalmente y a nivel pragmático, esta macroestructura se denomina macroacto de habla, que manifiesta el propósito global del discurso, es decir, la intención general del discurso. La competencia comunicativa determina la intención (tema) del emisor, ésta no se presenta en actos de habla separados, más bien en cadenas completas. Así, Van Dijk retoma los actos de habla de Austin, la cual sostiene que, al emitir una oración, el hablante realiza tres actos: de emisión, proposicionales e ilocucionarios. Así un hablante puede realizar estos dos últimos con una misma referencia.

Por otro lado, Beaugrande y Dressler (1981) señalan que la coherencia y la cohesión son los primeros de los siete criterios esenciales de un texto —intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad—. Respecto a la cohesión, estos autores señalan lo siguiente:

Chiameremo il primo criterio COESIONE. Esso concerne il modo in cui le componenti del TESTO DI SUPERFICIE, ossia le parole che effettivamente udiamo o vediamo, sono collegate fra di loro. E dal momento che le componenti di superficie vengono a dipendere l'una dall'altra in base a forme e convenzioni grammaticali, la coesione si fonda su DIPENDENZE GRAMMATICALI [...] Con il termine

coesione risumiamo tutte le funzioni che si possono utilizzare per segnalare le relazioni fra elementi del testo di superficie.²⁰ (Beaugrande y Dressler, 1981:17)

En cuanto a coherencia los autores señalan que forma relaciones como anillos que pertenecen al mundo textual aportando conceptos:

Chiamiamo COERENZA il secondo criterio. Essa riguarda le funzioni in base a cui le componenti del MONDO TESTUALE, ossia la configurazione di CONCETTI e RELAZIONI soggiacente al testo di superficie, sono reciprocamente accessibili e rilevanti. Si può definire un concetto come una configurazione di sapere (contenuto cognitivo) che può essere richiamato alla mente o attivato con una unità e consistenza più o meno forte²¹ (*Ibidem*: 18).

Beaugrande y Dressler mencionan la importancia de dichos elementos –coincidiendo y complementando con el concepto de coherencia de Van Dijk– pues otorgan las normas sociales y lingüísticas para emitir un discurso, así la comunicación puede darse efectivamente pues el mensaje se vuelve interactivo y funciona como instrumento de intercambio. De este modo, cada emisión, según el análisis pragmático, especifica cómo puede ser determinada como un acto de habla, que generalmente es social si se lleva a cabo en un contexto comunicativo, es decir, pragmático que determina si los actos son adecuados o no, pues especifica las condiciones para contar con un acto verbal adecuado.

Van Dijk (1980) señala que los tipos de coherencias sólo interpretan los textos mediante reglas y especifican qué pasa en el individuo. Por ello, el modelo que propone toma en cuenta los procesos cognitivos del discurso, basado en dos factores principales: la cognición y la comunicación. De tal forma, el procesamiento del discurso comprende diferentes fases. Debido a que los usuarios de una lengua estratégicamente descodifican un texto a partir de las señales que reciben y construyen una estructura conceptual del conocimiento del mundo y de la lengua para dar significado y referencia al mensaje.

Esta propuesta resulta un paradigma en la manera de concebir un discurso, pues antes los lingüistas sólo se enfocaban en describir aspectos formales de una lengua. Van Dijk, en cambio, autor propone un modelo donde se toman en cuenta no solo los aspectos formales de la lengua –sintaxis, fonética, léxico,

²⁰ Llamaremos al primer criterio COHESIÓN. Esto concierne al modo en el cual los componentes del texto de superficie, o sea, las palabras que efectivamente escuchamos y vemos se relacionan entre ellas. Y desde el momento en el que los componentes de superficie dependen uno del otro con base en formas y convenciones gramaticales, la COHESIÓN se fundamenta sobre dependencias gramaticales [...] Con el término COHESIÓN resumimos todas las funciones para señalar las relaciones entre elementos del texto de superficie. [Traducción propia]

²¹ Llamamos COHERENCIA al segundo criterio. Esta se refiere a las funciones de base en las cuales los componentes del modo textual, o sea la configuración de conceptos y relaciones subyacentes al texto de superficie, son recíprocamente accesibles y relevantes. Se puede definir un concepto como una configuración de saber (contenido cognitivo) que puede ser recordado por la mente o activado con una unidad y consistencia más o menos fuerte. [Traducción propia]

entre otros— sino también procesos cognoscitivos los lingüísticos. Por ello, en torno al procesamiento discursivo del individuo, a la cohesión y la coherencia textual, Van Dijk señala que:

[...]esta coherencia es a la vez intencional y extensional: hay relaciones entre los significados de las oraciones así como en los referentes [...]El criterio básico de la coherencia proposicional de textos es *referencial*. Esto quiere decir que las proposiciones están relacionadas si los *hechos* denotados por ellas están relacionados. Más tarde veremos que estos vínculos entre hechos también dependen de criterios pragmáticos y psicológicos: a fin de cuentas, uno *ve o presenta* los hechos como hechos vinculados²² (Van Dijk, 1980: 28-29).

Así todos los factores conllevan a la comprensión del discurso, escrito u oral. Por ello, permite concebir el desarrollo de la comprensión lectora, pues permite señalar cómo el lector otorga una coherencia —lineal, global y pragmática (Van Dijk, 1980)— a un texto, así identifica un tema e implica todas sus habilidades cognitivas para interpretar, reconocer y estructurar la información. El individuo debe relacionar todos los textos con otro tema y relacionar el mensaje con su conocimiento del mundo y otras creencias.

Por otro lado, considero que la perspectiva de Halliday y Hassan (1976) resulta una opción teórica para analizar la incidencia de los conectores lógicos. De hecho, Beugrande y Dressler los señalan como pioneros del término *cohesión*, pues Halliday y Hassan conciben el signo como una red de significados que se construyen social y culturalmente, destacando la relación entre texto y contexto. Aunque, por su parte, Van Dijk no agota el análisis a este aspecto, sino que lo amplía porque complementa la información con su perspectiva de coherencia.

Las definiciones de Halliday y Hassan y Van Dijk resultan significativas y sirven como referente para la Lingüística Sistemico Funcional, que además de abarcar la dimensión discursiva, también toma en cuenta factores sociolingüísticos. La Lingüística Sistemico Funcional, enfoque desarrollado por Halliday (1974), ofrece un modelo lingüístico donde el sujeto no es visto como un ente, sino como un ser en constante interacción con otros mediante la lengua, así la producción de textos se relaciona con metafunciones: ideacional, interpersonal y textual (Halliday, 1975). Así, estos elementos pueden dar un panorama general de cómo se considera la coherencia, además de analizar los elementos que le competen. La aportación de la Lingüística sistemico funcional resulta imprescindible en este trabajo, debido a que toma en cuenta los conceptos de cohesión y coherencia, los cuales se adecuan al texto y al individuo con base en el registro y de ahí los enunciados disponibles se reconstruyen dentro de un contexto comunicativo.

Por otro lado, la cohesión de un texto, según Van Dijk, puede ser señalada mediante la puntuación, signos gráficos y tipográficos, enumeraciones, entre otros; asimismo, se evidencia gracias a los tiempos verbales, la diferencia entre los distintos pasados, el presente, el futuro; los modos subjuntivo o indicativo,

²² Las cursivas son del autor.

y los indicadores temporales que marcan la cronología de los acontecimientos: antes, después, ahora, hace tiempo. El autor señala también que: “[para] una relación sistemática entre secuencias de actos de habla y secuencias de oraciones: se usan los conectivos para expresar relaciones funcionales entre los actos de habla” (Van Dijk, 1980:68-69). Así Van Dijk afirma que la cohesión puede darse mediante la puntuación y la pragmática de los conectores del discurso para generar micro y macroestructuras. Halliday y Hassan (1976) señalan en *Cohesion in English* que los conectores de este tipo, es decir lógicos, resultan esenciales para producir y además comprender un texto, ya que marcan la consecuencia (*por lo tanto*), la causa (*porque, ya que*), la restricción (*sin embargo*), la oposición (*al contrario*), la comparación (*por un lado, por otro*), la ejemplificación (*entre ellos*). Una estructura textual también posee conexión interna que organiza el contenido, la cohesión del texto más allá de la oración, es decir, de oración a oración, de párrafo a párrafo, por ejemplo: *en primer lugar, después, finalmente, por un lado, del otro, por una parte, por la otra, además, igualmente*. Halliday y Hassan señalan que:

The general meaning of cohesion is embodied in the concept of text. By this role in providing ‘texture’, cohesion helps to create text. Cohesion is a necessary though not a sufficient condition for the creation of text. What creates text is the textual, or text-forming, component a linguistic system, of which cohesion is one part (Halliday y Hassan, 1976:298-299).

Como señalan los autores, la cohesión se refiere a las articulaciones gramaticales del texto, pues las oraciones de un texto no se encuentran aisladas e inconexas, sino que se relacionan de diversas formas — puntuación, sinónimos, artículos, entre otros — así conforman una conexión lingüística, que codifica y descodifica el discurso. Asimismo, describieron este fenómeno, otorgando una taxonomía los sistemas de conexión, entre ellos: 1) aditivos, 2) adversativos, 3) causales y 4) temporales; éstos tienen a su vez subdivisiones que permiten entender otro tipo de relación textual (ver Halliday y Hassan, 1976: 242). Así, si bien las bases teóricas mencionadas son un paradigma para ver la comprensión lectora, en este estudio, se pretende analizar cómo trabajar los conectores textuales en la lectura en italiano con autonomía mediante las TICs.

La cohesión y la coherencia no se dan de la misma forma en inglés que en las lenguas romances. Por ello, las bases de Halliday y Hassan (1976) sirven para tener una categoría de referencia teórica, pero no ofrecen un modelo para enseñarlos en italiano como lengua extranjera. En el siguiente apartado, se profundizará sobre este tema y la contribución — a la línea de investigación en Comprensión lectora — que se intenta hacer en este trabajo.

1.4.2 Los conectores textuales en italiano

La decisión de tomar las perspectivas de Halliday y Hassan (1976), Beugrande y Dressler (1981) en este proyecto de investigación, se debe a la gran importancia que se otorga a los hechos reales, es decir, a la aplicación de la teoría en contexto. De modo que se complementa con los postulados de Van Dijk (1980), pues ningún texto se encuentra aislado de su emisor, oyente o contexto. Si bien dichos autores aluden al proceso, todos se orientan en la lengua-cultura inglesa. Por ello, aquí se presentan dichas formas de retomar el tema de los conectores, pero para la lengua-cultura italiana recurro también a Bazzanella (2001) y a Ferraris (2002). Asimismo, se retoman investigaciones como las de Mascherpa (2016) Riva (2006), dichas autoras se enfocan en analizar qué conectores representan problemas para los alumnos extranjeros.

La nomenclatura de los conectores textuales resulta imprescindible para afrontarlos en clase; en italiano, dichos elementos se vacían de un significado original y asumen valores que sirven para delinear la estructura del discurso para conectar elementos frasales, interfrasales, extra frasales y para explicar la colocación del enunciado en una dimensión interpersonal, subrayando la estructura interactiva del texto (Cfr. Bazzanella, 2001). La lista de conectores varía según la lengua, dependiendo del registro, interlocutor, contexto, entre otros. En italiano, Ferraris (2010) señala que:

Dal punto di vista intrinseco, il significato del connettivo può essere considerato come un'istruzione offerta al ricevente per identificare la relazione logica che il parlante ha inteso veicolare. A seconda del connettivo, tale istruzione può essere o molto povera o via via più ricca, e dunque specifica²³ (Ferraris, 2010, en *Enciclopedia dell'italiano*).

Riva (2006), por su parte, propone una taxonomía específica para los alumnos hispanohablantes, asimismo ofrece una tabla de las dificultades relativas a la comprensión de los conectores argumentativos, pues señala que:

Nei corsi di lettura e comprensione di testi in italiano, si è comprovato che i connettivi che assicurano la coesione di un testo argomentativo, presentano per gli alunni ispanofoni un alto grado di astrazione semantica ed inoltre si è notato che alcuni somigliano ortograficamente a quelli spagnoli, pur differendo nel significato, mentre altri sono diversi dal punto di vista grafico ma semanticamente equivalenti²⁴ (Riva: 2006)

²³ Desde el punto de vista intrínseco, el significado del conector puede ser considerado como una instrucción ofrecida al receptor para identificar la relación lógica que el interlocutor ha intentado vehicular. Según el conector, tal instrucción puede ser o muy pobre o más enriquecida, y por lo tanto, específica. [Traducción propia.]

²⁴En los cursos de lectura o de comprensión de textos en italiano, se comprueba que los conectores aseguran la cohesión de un texto argumentativo, presentan para los estudiantes hispanohablantes un alto grado de abstracción semántica y, además, es perceptible que algunos se parecen ortográficamente a aquellos en español, aunque difieren en el significado; mientras otros son diferentes desde el punto de vista gráfico, pero semánticamente equivalentes. [Traducción propia.]

La autora señala que los conectores con alto grado de abstracción son: *purché, anziché, forse, mica*; Por otro lado, Riva menciona que aquellos conectores muy similares a los de la lengua materna provocan un error. A continuación, se presentan algunos de ellos:

TABLA 1.4. Connettivi italiani la cui somiglianza con connettivi in spagnolo induce a errore			
Connettivi italiani	Corrispondenza in spagnolo	Si confonde con (falso amico)	Che vuol dire invece
Allora	Entonces	Ahora	Ora
Anche	También	Aunque	sebbene
Anche se	Aun cuando	También si	-----
Anzi	Por el contrario	Así	così
Anziché	Antes de-en vez de	Así que	così ché
Benché	Si bien	Bien que	-----
Difatti	En efecto	De hecho	(poco usato)
Infine	Finalmente	Por fin	finalmente
Finalmente	Por fin	finalmente	infine
Ma	Pero, mas,	más	più
Mai	Nunca	más	più
Nondimen o	Además	nada menos	niente di meno
Poi	Luego	pues	poi
Poiché	Puesto que	después que	dopo che
Tuttavia	Sin embargo	todavía	ancora

FUENTE: Riva (2006, *op. cit.*)

En este trabajo, se retoma una perspectiva cognitiva de la lengua y del procesamiento de ésta por parte de un individuo. De acuerdo con Bazzanella: “In contrasto a una lunga tradizione linguistica, basata su una corrispondenza diretta tra gli elementi di una situazione esterna e la forma linguistica, la linguistica cognitiva sostiene che una situazione particolare può essere costruita in modi diversi [...]”²⁵ (Bazzanella, 2001a: 78). En este sentido, los materiales impresos para los cursos de lectura, específicos para población de la UNAM, por ejemplo, *Orizzonti di Lettura 2* de Sadurní y De la Garza (2009: 41-48), trabajan los conectores textuales en unas gráficas basadas en la función y los estudiantes tengan un referente de ellos. Sin embargo, coincido con Bazzanella (2001a) al señalar cómo podría llevarse a cabo mejor la retención y ensamblaje de dichas palabras:

Non è quindi possibile stabilire la loro appartenenza alla classe in base alla loro forma, ma è necessario stabilirla in base alla funzione che svolgono come SD. Inoltre, la loro funzione specifica può essere individuata solo all'interno del testo, come vedremo successivamente, a causa della loro ‘sensibilità contestuale’ e delle frequenti ‘sinergie’²⁶ (Bazzanella, 2001a:3)

²⁵ En contraste a una larga tradición lingüística, basada sobre una correspondencia directa entre los elementos de una situación externa y la forma lingüística, la lingüística cognitiva sostiene que una situación particular puede ser construida en diferentes formas. [Traducción propia]

²⁶ No es posible establecer una pertenencia a la clase con base en su forma, es necesario establecerla con base en la función que desempeñan como SD. Asimismo, su función específica puede perfilarse solo dentro del texto, como veremos posteriormente, debido a la sensibilidad contextual y a las frecuentes sinergias. [Traducción propia]

Siguiendo a Bazzanella (2001a), aunque en las tablas se establece la pertenencia a la forma y a la función en pocos textos, no se trabajan desde una perspectiva cognitiva que lleve al alumno a entender mejor las relaciones sinérgicas que éstos proporcionan en el texto y en los distintos niveles: lineal, global y pragmático (Van Dijk, 1974). Las autoras solamente los dividen en dos categorías: continuos y discontinuos (ver Anexo 1). Como se puede observar, no hay un tratamiento didáctico para visualizar los conectores desde una perspectiva pragmática en el discurso escrito. El enlistado y la búsqueda del significado conlleva a que el profesor dé sólo ejemplos extra de los distintos usos de cada conector, si bien esto puede apoyar al alumno, no hay una secuencia en el material de trabajo, pues las tablas son el único recurso que las autoras ofrecen para exponer este tema. Mascherpa (2016) señala respecto a los conectores aditivos que: “Le congiunzioni additive sono più frequenti già dai primi stadi di apprendimento perché la loro portata sembra convergere con i principi pragmatici di organizzazione del discorso. Il passaggio dai principi semantici a quelli sintattici richiede un lungo periodo e avviene nelle varietà postbasiche avanzate”²⁷ (Mascherpa, 2016: 3).

Así, se podría pensar que, al momento de leer, un alumno puede comprender mejor una función continua, sin embargo, en el caso de los hispanohablantes los falsos cognados representan un problema; por ello el tratamiento adecuado sería, como señala Mascherpa, desde los primeros estadios de la comprensión lectora. El material de Sadurni y de la Garza (2009) permite identificar y trabajar los diversos conectores a los alumnos hispanohablantes universitarios durante la lectura; sin embargo, en el libro de texto no se hace énfasis sobre los falsos cognados que podrían generar confusiones, como el caso de *ma*. Ferraris (2004) señala al respecto que la función de *ma*:

[...] in questo caso *ma* viene utilizzato per collegare le diverse parti del testo in modo da sottolineare il proseguire del discorso con un rinvio a quanto precede, sia inserendo una sfumatura di correttivo [...], sia introducendo un nuovo punto di vista sullo stesso tema [...]. Da questi usi che già hanno una funzione di tipo testuale si passa alla completa desemantizzazione di *ma*, usato quindi come segnale discorsivo²⁸ (Ferraris, 2004:75).

Siguiendo a Ferraris (2002), el listado de conectores no permite llegar a usos típicos de la lengua-cultura italiana. Por ello, al manejar dichos elementos textuales de esta forma, el profesor debe guiar a los

²⁷ Las conjunciones aditivas son más frecuentes desde los primeros estadios de aprendizaje, porque los alcances parecen converger con los principios pragmáticos de organización del discurso. El pasaje de los principios semánticos a aquellos sintácticos requiere un periodo largo y sucede en las variedades posbásicas avanzadas. [Traducción propia]

²⁸ En este caso se utiliza para conectar las diferentes partes del texto para subrayar la continuación de un discurso con una referencia a lo anterior, tanto insertando un matiz correctivo, como para introducir un punto de vista sobre el mismo tema. De estos usos, con una función textual, se pasa a la completa desemantización de *ma*, usada como señal discursiva. [Traducción propia]

alumnos para entender las diferencias de estos falsos amigos; pero en la lectura autónoma, el lector se encuentra solo, por lo cual se intentó trabajar esta arista en la plataforma moodle. Dentro de dicho recurso, intenté guiar al estudiante para diferenciar las variedades de registro que cada conector puede suscitar, ya que buscarlos en el diccionario no es un ejercicio suficiente para contextualizar el uso semántico de los conectores, pues esta categoría, si bien pertenece al léxico, el broche semántico que otorga entre oraciones varía de acuerdo con el uso específico. Mascherpa (2016) menciona sobre las señales discursivas (SD) que:

L'interesse per i SD in ambiente didattico si deve al ruolo importante che l'aspetto sociopragmatico della comunicazione assume nelle indicazioni sull'insegnamento delle lingue del *Quadro comune europeo di riferimento* (2004). Ciononostante sono ancora poco sviluppate le attività didattiche centrate sui SD. Da uno spoglio dei manuali per l'italiano L2 (Pernas *et al.* 2011) si evince che i SD ricevono uno spazio nelle routine comunicative che rimane però implicito, ossia non sono supportati da autentica riflessione e ricerca che possano guidare gli apprendenti verso un riuso consapevole degli stessi²⁹ (Mascherpa, 2016:3)

Por ello, en este trabajo de investigación, se creó una herramienta de aprendizaje interactivo en línea de dichos elementos lingüísticos. Así además de la investigación, se diseñó un recurso virtual para fortalecer el aprendizaje de los conectores y su importancia textual. Si bien Riva (2016) ya señala la importancia de trabajarlos en un contexto de enseñanza, en esta investigación, se intenta dar un enfoque más lúdico a dicho tema. Debido a que, a veces, los juegos en las clases de lengua, sobre todo al trabajar gramática, resultan un medio de acercamiento más afable y relajan al estudiante, como Silva señala: “Le statut ludique tient moins aux objets qu'à la valeur ou la signification que ces objets véhiculent, c'est-à-dire au rapport de l'objet aux autres objets à l'intérieur d'un système et dans le lien que chacun entreraient à ces objets”³⁰ (Silva: 2008:15). En efecto, dentro de una modalidad mixta, las actividades lúdicas pueden conformar aprendizajes significativos y eliminar filtros afectivos (Krashen, 1983) con la gramática.

La modalidad de estudio fue b-learning, los contenidos se fundamentaron en una base teórica de la cohesión y coherencia, para crear un enfoque específico en dicho tema; asimismo se analizaron las

²⁹ El interés por las señales discursivas (SD) en el ámbito didáctico se debe al importante papel que asumen en cuanto al aspecto sociopragmático de la comunicación en las indicaciones sobre la enseñanza de lengua de Marco Común Europeo de Referencia (2004). Sin embargo, las actividades didácticas centradas en SD están aún poco desarrolladas. Una revisión de los manuales de italiano L2 (Pernas *et al.* 2011) muestra que las SD reciben un espacio solo en las rutinas de comunicación. Sin embargo, permanece implícito, es decir, no están respaldados por una reflexión e investigación auténticas que puedan guiar a los alumnos hacia la reutilización de las mismas. [Traducción propia].

³⁰ El aspecto lúdico no está tan relacionado con los objetos como con el valor o la significación que estos objetos transmiten, es decir, la relación del objeto con los otros objetos al interior de un sistema y del vínculo que cada uno integraría a estos objetos. [Cynthia Lerma e Ingrid Ramírez, trads.]

diversas estrategias de enseñanza en línea para crear un entorno de aprendizaje, explotando las herramientas actuales y de fácil acceso para el estudiante. En el proceso de diseño, intervinieron actividades de planificación de objetivos, trazado de actividades y una selección de materiales, que permitieron el proceso de aprendizaje de una manera constructiva y con una adecuada aplicación. El diseño necesitó una planificación didáctica, por lo cual, se definieron los materiales adecuados, se analizaron sus beneficios y posibles fallas, dentro de un recurso virtual. A partir de la viabilidad del estudio, el uso efectivo de la tecnología era una dimensión más para la investigación; por esta razón, la escala de pedagógica de Allan Carrington³¹ orientó sobre qué herramientas pueden ayudar en cada fase del aprendizaje, pues las TICS son un material más para fortalecer el aprendizaje, pero no el contenido total de una plataforma.

La variedad de dispositivos mantienen ciertos elementos en común, así los materiales elaborados para centros de autoacceso, como las fichas: de aprender a aprender, de trabajo, genéricas, de lengua, descriptivas; *pathways* y catálogos, permiten el control de las actividades, es decir, la secuencia de trabajo preestablecida, con la comodidad de los horarios flexibles, que permiten adaptarse al mundo laboral de los alumnos, pero continúan exigiendo entregas para su verificación en tiempos específicos. Los recursos disponibles incluyen enlaces externos para fortalecer distintos objetivos y niveles, que apoyen a cualquier tipo de aprendiente, dependiendo su perfil. Sin embargo, el intercambio lingüístico no sólo se lleva a cabo por plataformas establecidas por las instituciones educativas, también por las propias personas que, en busca de comunicación con el otro, crean aplicaciones para encontrar personas en su misma situación de aprendizaje, a manera de ejemplo recordemos aplicaciones como Mosalingua, Duolingo, Hellotalk, Memrise, entre muchas otras.

La autonomía de los individuos es fundamental a nivel universitario, debido a que permite la maleabilidad cognitiva para reacomodar estrategias cognitivas, afectivas, metacognitivas y procedimentales. No obstante, para lograr una meta como el examen de requisito, es necesario guiar a los alumnos. Por ello, en esta investigación, se crearon herramientas que permitieran la ubicuidad del alumno al tratar un tema como los conectores textuales en italiano. En el siguiente capítulo, se encuentra el marco metodológico que se llevó a cabo en esta investigación.

³¹ Ver sitio CRFDIES website. *The Padagogy Wheel-It's not about the apps.*

2. Metodología de la investigación

La investigación, como proceso de cambio, debe mantener rigor para sistematizar un problema específico, plantear posibles soluciones y analizar los resultados de éstas. Así, puede implementarse en recursos viables según el campo.

Este capítulo define de forma general el enfoque empleado en este estudio y detalla los puntos metodológicos que se siguieron para desarrollar el plan de acción, la síntesis documental del proceso, el contexto y los parámetros del tema a tratar. A continuación, se enumeran todos los rubros de este trabajo: paradigma, enfoque, preguntas de investigación, instrumentos; también se presentan la perspectiva epistemológica, ontológica y axiológica, así como las fases de la investigación-acción, el uso de datos, los aspectos éticos y los de validez y confiabilidad.

2.1 La investigación cualitativa

Dentro del contexto educativo, la Investigación-Acción resulta una metodología educativa que, a través de la cooperación entre individuos, ayuda a resolver problemas en el salón de clase. Por ello, el actor principal de dicho enfoque es el docente, quien mediante su práctica diaria observa, define y segmenta el aspecto a tratar para trabajarlo de la forma más conveniente según su entorno. A partir de los alcances del estudio, los objetivos y la manera de abordar el problema, se utilizó un enfoque de corte cualitativo.

La investigación cualitativa provee de distintos métodos; para los fines de este trabajo, se seleccionó un enfoque metodológico de investigación educativa, el cual permitió desarrollar un plan, gestionarlo y realizar una retroalimentación. Asimismo, se seleccionaron los participantes y su tipo de colaboración, instrumentos utilizados, procedimiento para recolectar y analizar los datos. Por la naturaleza de este tipo de investigación, no se prueban o se miden los acontecimientos: se intenta entender el problema para obtener una perspectiva crítica que conlleve una posible explicación. (*Cfr.* Lincoln y Denzin, 2005: 10).

Dicha metodología, en el siglo XX, también se usó en áreas como la Lingüística Aplicada que, por su interdisciplinaridad, puede utilizar este paradigma de investigación, como señalan Heigham y Croker (2009): “Applied linguistics is a broad and exciting interdisciplinary field of study. It focuses on language in use, connecting our knowledge about languages with an understanding of how they are used in the real world” (Heigham y Croker, 2009: 4).

A partir de esto, el presente proyecto buscó que los sujetos proporcionaran evidencia del proceso de aprendizaje de los conectores textuales en la lectura en italiano como lengua extranjera. El paradigma de investigación cualitativa se enmarcó en un paradigma constructivista para estudiar cómo se

desempeñan los aprendientes con las TICs, con el fin de crear herramientas para la formación de los alumnos que desean comprender un texto en lengua extranjera. Así se crearon las directrices pertinentes al enfoque. A continuación, se presentan las perspectivas de acuerdo con el paradigma adoptado en este trabajo.

2.1.1 Constructivismo

El paradigma adoptado marcó la pauta de la percepción del conocimiento en la investigación y cómo se analizaron los eventos del estudio. En este caso, se trata del Constructivismo, pues como alternativa al Positivismo, permite tener contenidos a partir de los hallazgos. Así, para Denzin: “las actividades creadoras de significado en sí mismas son de interés central para los construccionistas/constructivistas sociales, simplemente la creación de significados / la creación de sentido/ las actividades atributivas determinan la acción (o inacción).” (Denzin, 2012: 42).

En efecto, cada actividad diseñada para este proyecto intenta un cambio en la forma de concebir el aprendizaje, pues éste no sólo depende del profesor, sino que resulta de un cúmulo de experiencias que el sujeto debe vivir para fabricar el conocimiento y llegar al objetivo. Asimismo, este trabajo intenta que el aprendiente reflexione desde su individualidad y manifieste este cambio en la comunidad para crear redes de aprendizaje.

A partir del constructivismo, se reflexiona integralmente sobre el proceso de conocimiento y la tarea de investigación, que postulan una realidad exterior, mediante las intervenciones que operan en la construcción de los hechos y las concepciones, conceptos y determinaciones que producen el objeto y los datos del sujeto. El paradigma constructivista, como su nombre lo indica, intenta que el individuo participe en la elaboración de su conocimiento, por ello se toman tres ejes: *a) lugar-sujeto, b-learning b) problema a retomar*, en este caso los conectores textuales y la comprensión lectora en italiano, *c) proceso de aprendizaje*.

El paradigma constructivista es transaccional y subjetivista, pues sustenta que el conocimiento no se basa en algo externo, sino en el desarrollo de procesos mentales que llevan a la adquisición de nuevo conocimiento. Así, éste se adhiere al conocimiento previo para aprender continuamente. A pesar de las diferentes posturas constructivistas, todas mantienen un eje común: la importancia del individuo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Cfr. Guba, E. y S. Lincoln. 1994: 105-117).

En este mismo sentido, Hernández Rojas señala que: “en la perspectiva epistemológica constructivista el ser humano deja de ser un receptáculo pasivo o un ente meramente reactivo como las propuestas epistemológicas empírico–asociacionistas lo han explícita o implícitamente sostenido en el

acto de conocimiento o de aprendizaje” (Hernández Rojas, 2008: 40). Por ello, esta epistemología permite observar e interpretar la investigación-acción; también porque admite la interdisciplinaridad para investigar la habilidad lectora, pues tiene como centro el individuo observado, sus estrategias y los hallazgos encontrados en el proceso lector, a partir de las herramientas

A continuación, se presentan las diferentes perspectivas adoptadas para este estudio: ontológica, axiológica, metodológica y epistemología.

TABLA 2.1. Perspectivas de acuerdo con el paradigma constructivista y su relación con este trabajo	
Paradigma constructivista	Proyecto
<i>Ontología</i>	Entender el proceso de los estudiantes que vivieron la autonomía y dialogar con los datos, así como con mis percepciones y las de ellos sobre este proceso.
<i>Axiología</i>	Cúmulo de valores que permitieron llevar a cabo el trabajo de investigación, entre ellos: validez de instrumentos, confidencialidad de datos, consentimiento de los actores, integridad de datos y publicación de resultados.
<i>Metodología</i>	La investigación-acción permite seleccionar instrumentos cualitativos y cuantitativos para entender y resolver las preguntas de investigación, con base en los datos arrojados.
<i>Epistemología</i>	Los estudiantes participan en la elaboración de su conocimiento, mediante tres ejes: a) lugar-sujeto: contexto blearning alumno, b) el problema: los conectores textuales, la autonomía en las TICs y la comprensión lectora en italiano, c) el proceso de aprendizaje vivido por los estudiantes.

Así, con dichos elementos se enmarcan los procesos y los sucesos de esta investigación para dialogar en la discusión de datos y analizar teóricamente el objeto de estudio, así como la investigación y su impacto en el contexto universitario.

2.1.2 PERSPECTIVA ONTOLÓGICA

De acuerdo con el paradigma constructivista, la perspectiva ontológica en esta investigación se guía mediante el sujeto como actor de su propio proceso y receptor de él, es decir, se perfila como un ser completo que recibe la acción inmediata de sus actos en cada participación.

Cada sujeto y comunidad resultan únicos, sin embargo, esta individualidad no excluye los beneficios de la aplicación en grupo, por lo que en esta investigación no se intenta generalizar la problemática de los conectores textuales en la lectura en italiano, simplemente se observa si existe, y en qué medida en la población meta.

Si bien la investigación-acción conlleva apreciaciones del tipo cualitativo, se enmarca también en una búsqueda de patrones, de semejanzas que –a partir de datos cuantitativos– definen un comportamiento humano. Por lo tanto, la ontología de este tipo de investigación intenta buscar, según Guba y Lincoln (1994):

¿Cuál es la forma y naturaleza de la realidad y en consecuencia, qué es lo que podemos conocer acerca de ella? Por ejemplo, si se asume un mundo real, lo que puede conocerse acerca de él es “cómo son realmente las cosas” y “cómo trabajan realmente las cosas”. En consecuencia, solamente resulta admisible este tipo de cuestiones relacionadas a los problemas de la existencia “real” y la acción real, otras preguntas, que conciernen a problemas de significación moral o estética caen por fuera del reino de la indagación científica legítima. (Guba y Lincoln, en Denzin y Lincoln, 1994: 111)

En la perspectiva de esta investigación, el sujeto es actor y receptor de una estrategia organizada, puesto que el objetivo fue siempre construir contenidos formativos en autonomía, para que el alumno se familiarice con los procedimientos mediante los cuales puede por sí mismo aprender mejor. En este sentido, la función del docente fue ser guía y proveedor de estrategias que el alumno, de acuerdo con su contexto, decidió utilizar o no.

Por ello, el eje de investigación y el conocimiento teórico de enseñanza de lenguas circunscriben una perspectiva con enfoque en los alumnos y sus contextos. Así se enmarcó el procedimiento metodológico y se adecuaron los contenidos a enseñar, es decir, se enfatizó el uso de los conectores textuales en italiano, a un determinado grupo de alumnos en el ámbito de aprendizaje dirigido.

En otras palabras, esta estrategia metodológica intenta hacer accesibles distintas estrategias de aprendizaje en la universidad para seguir diseñando programas adecuados a los cambios sociales, como lo son las tecnologías de la información y la comunicación.

El conocimiento es evaluado por la experiencia del sujeto, a través de la reflexión y la autoevaluación en el propio desempeño en las pruebas cuantitativas. Por lo tanto, las narrativas de los sujetos indicaron cómo percibieron el aprendizaje a través de las TICs, dado su resultado cuantitativo. Este paradigma, el enfoque y la perspectiva adoptados mantienen un modelo abierto que permiten el análisis de múltiples realidades, producto de las construcciones individuales y colectivas.

Para lograr el análisis de la puesta en marcha, y al ser un enfoque cualitativo, se examinaron los productos elaborados por los participantes, además de evaluar las variables e identificar las diferencias entre el grupo control y el grupo experimental. De este modo, las entrevistas permitieron ver los indicadores de cambio entre quienes participaron en las actividades guiadas y quienes no. Las evaluaciones cuantitativas, por su parte, permitieron establecer un indicador crítico y objetivo de las categorías estudiadas: autonomía, lectura, conectores textuales. Asimismo, estas evaluaciones

permitieron observar las conclusiones individuales y sociales que los alumnos tienen sobre el trabajo en línea. Los datos se interpretaron para mejorar los materiales y resarcir las dificultades de los alumnos con los límites temporales para completar las actividades, que fungieron como retroalimentación sobre la propuesta, intentando mejorar los alcances y la puesta en marcha para tener nuevo conocimiento e innovar el proceso de aprendizaje. Además, los objetivos de la investigación-acción no se dejaron de lado en las prácticas docentes; es decir, dentro de mis funciones docentes no se presionó a los estudiantes para participar como parte de su promedio. Se les indicó que era una herramienta extra-clase en prueba para mi investigación. Por lo cual, la asesora de tesis, la doctora Carmen Contijoch Esconrúa, dio seguimiento a este proceso y favoreció la crítica constructiva de la investigación para mantener objetivas las acciones del aula con el presente proyecto.

2.1.4 PERSPECTIVA AXIOLÓGICA

En esta investigación, la Axiología permitió ver la perspectiva del estudiante, por lo cual, mi papel como docente del aula fue muy distante al interpretar los datos, pues no agregué nociones subjetivas basadas en la interacción profesor-estudiante.

La enseñanza constituye esencialmente un proceso o una actividad enmarcada en un contexto social –en este caso universitario– cuyos protagonistas ejercen múltiples papeles y decisiones. De esta manera, resultó un proceso fluido y reflexivo. Por esta razón, fueron necesarias acciones prudentes y una previa deliberación de la puesta en marcha. La enseñanza-aprendizaje no resulta un proceso sistemático, claro ni definido, por ello se necesitan distintas alternativas que permitan alcanzar objetivos. Así, las intervenciones están contextualizadas y razonadas, para descubrir procesos que no están delimitados al objetivo y para mejorar la destreza profesional y las técnicas para direccionar y redireccionar el aprendizaje. En este sentido, los objetivos que guiaron este trabajo se basan en las percepciones que cambiaron un tema como los conectores textuales en la comprensión lectora en italiano.

Por esta razón, en esta investigación, la perspectiva axiológica tuvo como objetivo que mi práctica aportara el entendimiento de mi propia labor y de temas complejos como el cambio de modalidad de los estudiantes, así como ser reflexiva y crítica de otras investigaciones sobre el tema de los conectores con y sin falso cognado, mientras el estudiante se encuentra en un estadio inicial de la lengua-cultura italiana. Esto con el propósito de crear, en mi comunidad, una autocrítica de la

enseñanza y para desarrollar saberes que justifiquen las prácticas, así como las situaciones educativas adecuadas para la población que atendemos.

Por otro lado, se buscó llegar a un conocimiento personal guiado por la reflexión y la experiencia, de acuerdo con los criterios de la teoría en torno a los conectores textuales, las TICs, la autonomía y la comprensión lectora. De tal manera, después de un estudio meditado sobre estos temas, se realizaron acciones planificadas y auténticas que aportaron datos cualitativos y cuantitativos para analizar dichos temas. Las acciones del aula se mantuvieron como hasta antes del estudio. Los únicos cambios fueron una introducción de *aprender a aprender*, la explicación del proyecto y la aplicación de los pretest y postest. La separación de la investigación y de mi labor docente fue ética, puesto que controlé los instrumentos hasta el final del semestre, cuando las evaluaciones finales departamentales del DELEFYL, ya estaban listas. Asimismo, no se tomaron en cuenta las calificaciones de dichas pruebas departamentales en este reporte, solo se analiza el desempeño en los instrumentos de investigación.

Los instrumentos permitieron esta percepción de la realidad y el diálogo entre los datos recabados en la investigación con la teoría y mis aportes. Al observar la acción emprendida y las consecuencias de ésta, se evidencian los elementos para examinar el proceso de mi investigación-acción y de mi práctica docente. Este proyecto tuvo alcances delimitados y concretos, que permitieron expresar un problema frecuente en mi contexto.

De esta manera, esta perspectiva axiológica se llevó a cabo mediante la investigación-acción, pues fue la estrategia que permitió analizar los datos encontrados para fortalecer mi campo de estudio.

2.2 Estrategia de investigación: la Investigación-acción

El enfoque de una investigación ofrece las pautas necesarias para llevarla a cabo con rigor y orden, es decir, proporciona una serie de pasos para llegar al objetivo propuesto. En este trabajo, se utiliza la Investigación-acción, ya que resultó conveniente para planear, producir y evaluar procesos – mediante una investigación activa –, debido a que no es suficiente dominar la teoría sino relacionarla con los problemas de la vida diaria.

El término Investigación-acción fue propuesto por Kurt Lewin en 1944, directamente relacionado con las ciencias sociales, pues manifiesta progresos teóricos de forma simultánea a un cambio social, es decir, se forma una espiral cuyas fases tienen una repercusión y una evolución constante. Este enfoque permite estudiar la teoría existente, evaluar y explorar las oportunidades, así como las posibles limitaciones. A partir de los aportes de Lewin, se pueden lograr avances teóricos y cambios sociales. Por esta razón, dicho enfoque es muy utilizado en la educación, ya que permite

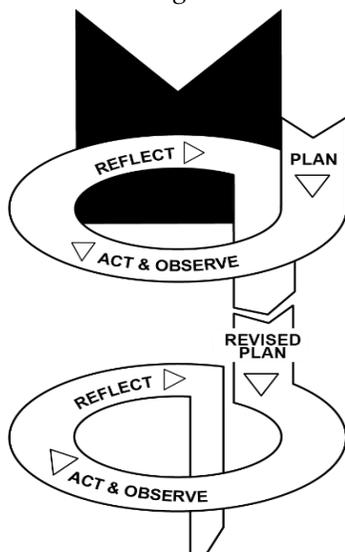
reconocer las dificultades del aula. En el ámbito de la Lingüística Aplicada, la investigación-acción conduce a cuestionarse e interpretar, en este caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje; al respecto, Burns señala que: “The research in action research involves a systematic approach to collecting information, or data, usually using methods commonly associated with qualitative research” (Burns, 2009:113).

Así, en la Lingüística Aplicada, este enfoque resulta un proceso para mejorar los escenarios de la enseñanza de lenguas: involucrando estudiantes, profesores u otras partes interesadas, para optimizar la práctica cotidiana a través de sus experiencias, pero con bases teóricas. De modo que el objetivo principal de la investigación-acción es proporcionar un marco para la investigación cualitativa llevada a cabo por los profesores e investigadores en situaciones cotidianas de la clase, pues se identifica un problema y se provee una resolución aplicando estrategias. Por su parte, los alumnos, profesores e incluso los ambientes de aprendizaje se convierten en participantes activos en el proceso de investigación, Carr y Kemmis sostienen que: “[...] Schwab and Stenhouse [...] recognized the need for teachers to be central to the curriculum exercise as doers, making judgments based on their knowledge and experience and the demands of practical situations” (Carr y Kemmis, 1986:18). Este proceso de investigación utiliza la experiencia práctica del trabajo, por lo que los fenómenos examinados pueden ser observados tanto del punto de vista cualitativo como cuantitativo.

En la UNAM y sus distintas dependencias se elaboran constantemente herramientas, libros, teorías y métodos para apoyar la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Por esta razón, el punto de partida se constituye por observaciones –de quien lleva a cabo este proyecto– y la participación de los aprendientes del curso de comprensión de lectura en italiano. Al determinar el tema a investigar, se definió su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en lengua extranjera. En esta investigación, las referencias para fundamentar teóricamente el proceso de investigación-acción son Burns (2010), Crocker y Heigham (2009), Sagor (2011), Carr y Kemmis (1986), con base en estos autores, se señalan los elementos del enfoque adoptado: los objetivos, las preguntas, las etapas, los instrumentos y el análisis de resultados.

Kemmis y McTaggart (1989) elaboraron un modelo que puede enfocarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se establecen dos supuestos: 1) la estrategia, que conlleva la acción-observación y reflexionar, 2) la organización, que plantea la planificación y la manera de observar. En la siguiente imagen, se muestra la interacción de ambos elementos, ésta es de utilidad en la resolución de problemas y como guía en las prácticas dentro de un proceso de investigación-acción.

FIGURA 2.1. Representación del ciclo de la Investigación-acción de Kemmis y McTaggart (1989:564)



La imagen muestra cómo la investigación-acción es cíclica y se nutre constantemente, de alguna manera no termina, ya que el docente se encuentra innovando el proceso de enseñanza-aprendizaje para tratar aspectos concretos. Por esta razón, tiene un impacto inmediato y permite desarrollar nuevas hipótesis a partir de los datos cercanos. Así, el plan de acción puede continuar mediante las respuestas obtenidas, la reflexión y la reformulación, para seguir desarrollando fases de acción y un control más conveniente. El final de la espiral de investigación evalúa los efectos de la acción; si ésta no satisfizo, puede repetirse y así lograr el cambio deseado en el aula o en el contexto específico.

Existen dos formas para llevar a cabo la investigación-acción: el *quasi* experimento y la investigación descriptiva. Ambos admiten el uso de varias herramientas que, si bien no son rigurosas, necesitan una justificación teórica para unirlos con los objetivos y la recopilación de datos, entre los que se pueden incluir: entrevistas, observación, estudio de caso, videos, diarios de clase, entre otros (Cfr. Sagor, 2011: 8-11).

Una de las maneras de ofrecer validez a un estudio de esta naturaleza es mediante la triangulación de fuentes de datos diferentes: cualitativos y también cuantitativos. El uso de las herramientas existentes puede modificarse de acuerdo con los objetivos y al contexto al cual se enfrentan.

Si bien la investigación-acción es flexible, se planifica con diversas acciones, según Sagor, y posee cuatro etapas secuenciales que el investigador debe seguir. Sagor comenta que: "Each stage is designed to help you answer a key question" (Sagor, 2011: 6). Para poder desarrollar todas las fases y obtener una retroalimentación fructífera, también es necesario entender que la investigación-acción obedece dos propósitos fundamentales: determinar qué está pasando, o bien, probar una hipótesis (teoría). Cuando

los investigadores intentan saber qué pasa en cierto rubro, usan la investigación descriptiva (descriptive action). Cuando la investigación tiene como objetivo probar una hipótesis, se utiliza una investigación quasi-experimental. En palabras de Sagor:

The qualifier 'quasi' is used here because in the social sciences, it is both ethically and practically impossible to implement a classic experimental design, since that would require a control group. Research that seeks to test a hypothesis without a control group is classified as quasi-experimental (Sagor, 2011: 7-8).

En el presente trabajo se utilizó el *quasi* experimento. Sagor presenta un cuadro con los pasos que sirven para dar rigor a la investigación y documentar así las prácticas para la misma comunidad educativa. Siguiendo esta línea, se añaden los pasos de esta investigación:

TABLA 2.2. Desglose de las cuatro etapas de la Investigación-acción con un enfoque Quasi experimental, enfocadas en la presente investigación		
<i>Fase</i>	<i>Investigación Quasi-experimental</i>	<i>La incidencia de los conectores textuales</i>
<i>Esclarecer visión y objetivos</i>	<p>El investigador delimita claras y sólidas imágenes de los resultados esperados. Intenta ver cómo se hace e imagina los hechos con mucho detalle.</p> <p>Los investigadores identifican los subcomponentes de su visión. Por cada crítica de éstos, decide una serie de criterios para hacer los cambios necesarios en ese componente.</p>	<p>Durante la estancia en la maestría en Lingüística, mediante la búsqueda de investigaciones, se delinearon una serie de problemas que afectan la comprensión lectora en italiano; sin embargo, se delimitó en específico el problema de los conectores textuales.</p> <p>Así, a través del estado del arte, se identificó qué conectores podían causar problemas y cuáles no, respecto al nivel de los alumnos de cuatro habilidades en la ENALLT. Así se perfilaron algunos exclusivamente.</p>
<i>Articulando la teoría</i>	<p>El investigador considera su propia experiencia como la experiencia de otros, intentando realizar la visión y sus componentes.</p> <p>Basado en este examen, los investigadores desarrollan una nueva teoría de acción que involucre la modificación de las practicas anteriores y mantenga una actuación pertinente y mejorada.</p>	<p>Asimismo, se consideró mi experiencia frente a grupo y la de los profesores Alberto y Lucía* respecto a este componente, además se revisó bibliografía al respecto.</p> <p>De tal manera, se implementó una serie de acciones para ver si los conectores textuales podían tener un mejor manejo en la lectura por parte de los estudiantes hispanohablantes universitarios.</p>

<p><i>Implementar la acción y recopilar datos</i></p>	<p>Los investigadores examinan una nueva teoría de acción y determinan una serie de preguntas que necesitan o requieren ser contestadas</p> <p>El investigador desarrolla un plan viable para recolectar los datos necesarios.</p> <p>Los investigadores implementan una nueva teoría de acción y recolectan los datos resumidos en su plan.</p>	<p>Por ello, mediante varios ajustes para ver cómo y con qué recursos se podrían llevar a cabo estas mejoras, se perfilaron preguntas que podían ser respondidas.</p> <p>Posteriormente, se creó un plan e instrumentos para recolectar datos necesarios y analizar de fondo el problema.</p> <p>Así, después de varios pilotajes, se recolectaron los datos arrojados por los instrumentos del plan.</p>
<p><i>Reflexionando en los datos y planificando una acción informada</i></p>	<p>Los investigadores compilan y resumen los datos recolectados en la fase 3 y generan una lista de resultados.</p> <p>Usar estos resultados, permite que el investigador resuma cada idea surgida respecto a la realización de la visión</p> <p>Los investigadores desarrollan una vasta teoría de acción incorporando nuevas y relevantes ideas</p> <p>Los investigadores hacen planes para implementar la ya revisada teoría de acción.</p>	<p>Durante la redacción de esta tesis, se resumen dichos datos y se ofrece una lista de resultados.</p> <p>Así, como investigadora pude establecer si mis percepciones y acción fueron adecuadas respecto a la visión que tenía para investigar.</p> <p>Asimismo, se recopilan las distintas teorías y se añaden nuevas ideas. Posteriormente se proponen planes para seguir mejorando el aspecto de los conectores textuales en italiano.</p>

*Los nombres de los docentes fueron cambiados por motivos de ética en la investigación.

FUENTE: Cfr. R. Sagor (2011). *The Action Research Guidebook*. [Traducción propia]. California: Oaks: 10.

Como puede observarse, los profesores de lengua a diario experimentan prácticas similares a la investigación-acción, pues implementan una estrategia –sin grupo control– para mejorar aspectos específicos de los contenidos a enseñar; por desgracia, no todos los experimentos en clase se documentan.

2.2.1 Preguntas y objetivos de la investigación

A partir de estos antecedentes, se plantearon los objetivos y las preguntas de investigación para guiar esta investigación. Como señalan Carr y Kemmis: “Action research is simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices and the situations in which the practices are carried out” (Carr y Kemmis, 1986: 162). En esta perspectiva, se creó una batería de actividades en línea e instrumentos para el grupo, cuyo propósito era promover la autonomía, considerando los conectores textuales como tema fundamental para desarrollarla. El diseño fue prospectivo del estudio en el que se determinó si los

aprendientes: lograron identificar mejor la función de los conectores textuales; mejoraron estrategias de lectura de aprender a aprender; percibieron las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) como herramienta para desarrollar la autonomía; además, si observaron por ellos mismos cuáles fueron los cambios en dichos rubros a partir de las actividades ofrecidas.

El proceso de diseño fue planificado desde un inicio para subsanar el problema, sin embargo, se realizaron cambios durante los distintos pilotajes para dar un enfoque adecuado de acuerdo con el público. Por ello, durante las fases siempre se examinó el desarrollo para valorar las acciones y tomar medidas para que el proceso resultara lo más adecuado para los alumnos. En la primera fase, se identificó un problema iniciado por la observación. Posteriormente, el objeto de observación se delimitó y se buscaron parámetros para poder lograr el cambio deseado en los participantes (ver tabla 2.3 *Relación de Parámetros*).

TABLA 2.3. Relación de parámetros		
<i>Objetivo</i>	<i>Preguntas de investigación</i>	<i>Instrumentos</i>
Explorar la manera en que los estudiantes universitarios de comprensión lectora en italiano se enfrentan al aprendizaje de algunos conectores textuales en un ambiente de autonomía, apoyados por el uso de materiales en línea.	¿Cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje de los conectores textuales en alumnos presenciales de comprensión lectora en italiano en un ambiente de aprendizaje autónomo mediado por las TICs?	Cuestionario
Crear actividades basadas en las funciones de cohesión y coherencia en italiano para mejorar las estrategias de lectura de los aprendientes	¿Cómo organiza el estudiante su aprendizaje de un concepto gramatical específico, conectores textuales, apoyado por material didáctico de lectura en línea?	Pretest
Asistir a los estudiantes en su desarrollo de la comprensión lectora mediante un sitio en línea y un material interactivo diseñado especialmente para aprendizaje autónomo.	¿Cuál es su percepción sobre su proceso lector y del aprendizaje sobre los conectores textuales en autonomía y en línea?	Módulo <i>Comprendi meglio la lettura.</i> Postest Entrevista

FUENTE: elaboración propia.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, se diseñaron y probaron previamente cada uno de los instrumentos para garantizar que la puesta en marcha y el análisis de resultados arrojaran los datos necesarios para llegar al objetivo de la investigación.

Así, durante el semestre 2015-2, de enero a mayo de 2015, se propuso a la coordinadora del Departamento de Italiano, del entonces Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), ahora ENALLT, y a dos profesores, pilotear los materiales en dos grupos distintos de Comprensión de Lectura en italiano; se solicitaron los permisos necesarios y se calendarizaron las fechas de aplicación. Asimismo,

se pidió a los alumnos su participación voluntaria y se explicó en qué consistía la investigación. Al aplicar los materiales presenté mi función y los objetivos de la investigación, así como mi papel de estudiante de maestría. En la siguiente tabla, se establecen las fechas y el instrumento aplicado a cada grupo, así como el número de participantes.

TABLA 2.4 <i>Fechas de aplicación de instrumentos (pilotaje interno)</i>					
	<i>Cuestionario</i>	<i>Pretest</i>	<i>Módulo</i>	<i>Postest</i>	<i>Entrevista</i>
Grupo I	6 de abril de 2015	20 de abril de 2015	Del 21 de abril al 15 de mayo de 2015	20 de mayo de 2015	21 de mayo de 2015
Grupo II	7 de abril de 2015	21 de abril de 2015	<i>Idem</i>	25 de mayo de 2015	29 de mayo de 2015

FUENTE: elaboración propia.

Como puede observarse, el tiempo de aplicación se adecuó al número de horas que dura el curso, de modo que el estudio no intentó ser muy intrusivo en el aula para generar un ambiente de confianza y elevar el nivel de participación de los alumnos.

El cuestionario arrojó los perfiles de este pilotaje, los cuales fueron variables. Asimismo, se notó un bajo nivel de participación voluntaria, de un total de 20 personas: sólo tres entraron a la plataforma y sólo una terminó las actividades satisfactoriamente. Según el pilotaje de la entrevista, la estudiante que terminó las actividades fue porque “le gusta terminar lo que empieza” (*dixit*). A partir del pilotaje de instrumentos, se diseñó una estrategia para aplicar en el grupo experimental. Debido a que se encontró que dos variables, el profesor y el horario, podría repercutir en el análisis de datos debido al sesgo muestral, es decir, los grupos no tendrían el mismo input ni la misma motivación. Decidí realizar la investigación con un solo docente. De tal manera la selección entre el grupo control y el experimental sería de manera voluntaria y autónoma en una misma población, pues la cantidad de estudiantes participantes activos sería basada en su autonomía, pues retomando a Holec en este concepto:

[...] the learner/knowledge relationship is completely upset; the learner is no longer faced with an ‘independent’ reality that escapes him, to which he cannot but give way, but with a reality which he himself constructs and dominates, even if this cannot be done in an anarchical or uncertain manner (Holec, 1981:21).

Así, los participantes tendrían el mismo proceso de aprendizaje, la misma capacitación y se vería la motivación hacia la autonomía, específica, eliminando así el sesgo muestral. De tal forma, la aplicación de la estrategia surge como la espiral que estructuró la exploración.

En el semestre escolar de 2016-1, diversos participantes de un mismo grupo realizaron las

actividades de la plataforma, las cuales se desglosarán posteriormente. La secuencia y su desarrollo estuvo monitoreada por mí.

En la parte cuantitativa, se utilizaron las tecnologías de la información y la comunicación para fortalecer la búsqueda de datos, es decir, éstas permitían el control de los tiempos de resolución, cuántas veces habían hecho la actividad, quiénes seguían activos, entre otras. Asimismo, sirvió para ver los avances en una prueba en papel de los aprendientes y realizar las encuestas sobre el uso de las TICs en la comprensión lectora en una lengua extranjera.

Por otra parte, la entrevista permitió observar los acontecimientos en datos cualitativos durante la puesta en marcha, los cuales otorgan un panorama sobre las herramientas adecuadas disponibles y la reacción a una nueva estrategia de aprendizaje. Las experiencias y puntos de vista de cada estudiante entrevistado condujeron a una reflexión sobre los conceptos de la enseñanza-aprendizaje. Las ideas de los aprendientes permiten tener en cuenta las situaciones específicas a partir de otra perspectiva, no sólo la del docente-investigador, y descubrir nuevas oportunidades para contribuir a las exigencias de la práctica diaria.

Cada paso durante la investigación-acción permite al investigador acercarse al objeto de estudio y, al mismo tiempo, puede ser flexible en las prácticas según el desarrollo del proceso, los participantes y el contexto, es decir, permite la toma de decisiones de acuerdo con las observaciones hechas. Si bien este tipo de estudio puede manejarse a partir de la experimentación, es necesario establecer las pautas para llevarlo a cabo. A partir del proceso de Kemmis, se concretan en la siguiente figura las etapas de esta investigación.

FIGURA 2.2. Representación del proceso llevado a cabo para esta investigación



FUENTE: Elaboración propia basada en los procesos llevados a cabo.

Como puede observarse, el proceso es cíclico y siempre vuelve a la elaboración de materiales para mejorar aspectos de la enseñanza-aprendizaje, basándose siempre en un aparato de investigación riguroso que permita guiar e hilar la teoría con la práctica docente. En la tabla 2.4. Relación de parámetros, se puede ver la relación entre objetivos, preguntas de investigación y los instrumentos utilizados en el proyecto.

2.2.2 Fases y Cronología de la Investigación-Acción en este estudio

Dentro de este marco de investigación, se diseñó un plan de acción cuyo propósito fue considerar el efecto de trabajar los conectores textuales en autonomía para mejorar la comprensión lectora en italiano. A partir de la observación y la práctica docente, se decidió que la estrategia metodológica constaría de cuatro etapas principales: 1) detección del problema, 2) diseño de la investigación y los materiales, 3) puesta en marcha y 4) análisis de resultados. En este apartado se describen las dos primeras etapas. Posteriormente, se presentan los factores de comprensión lectora, los perfiles y los instrumentos de esta investigación.

ETAPA 1. Para integrar una sección de *b-learning* en el aprendizaje de la habilidad lectora, fue necesario conocer al público meta, es decir, a los alumnos que frecuentan un curso con este objetivo. Por lo tanto, se realizaron encuestas en diversos grupos del campus CU de la UNAM, tanto en la ENALLT como en la Facultad de Filosofía y Letras. Asimismo, se recopiló información básica: a) búsqueda de fundamentos metodológicos para promover un aprendizaje significativo de la habilidad lectora en italiano y b) herramientas necesarias para obtener información de los perfiles, así como del nivel de lengua de los alumnos. Se diseñaron varios instrumentos para obtener el perfil del usuario potencial de un recurso en línea para fortalecer o desarrollar la lectura en lengua extranjera. Dichos recursos, como se mencionó anteriormente, fueron probados en grupos distintos de comprensión lectora en italiano. Sin embargo, también fueron usados en un grupo presencial que desarrolla las distintas habilidades del italiano como lengua extranjera, en un tercer nivel de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción.

Durante esta etapa, se encontró el foco de la investigación, es decir, se exploraron las dificultades que pueden presentarse durante la lectura en una lengua tan similar a la materna; en este punto, se encontró que los falsos cognados en los conectores textuales pueden dificultar la comprensión lectora en italiano. Por ello, se buscó bibliografía al respecto y se sustentó el punto, posteriormente, se examinó el tema en una población similar para detectar si en realidad era un problema.

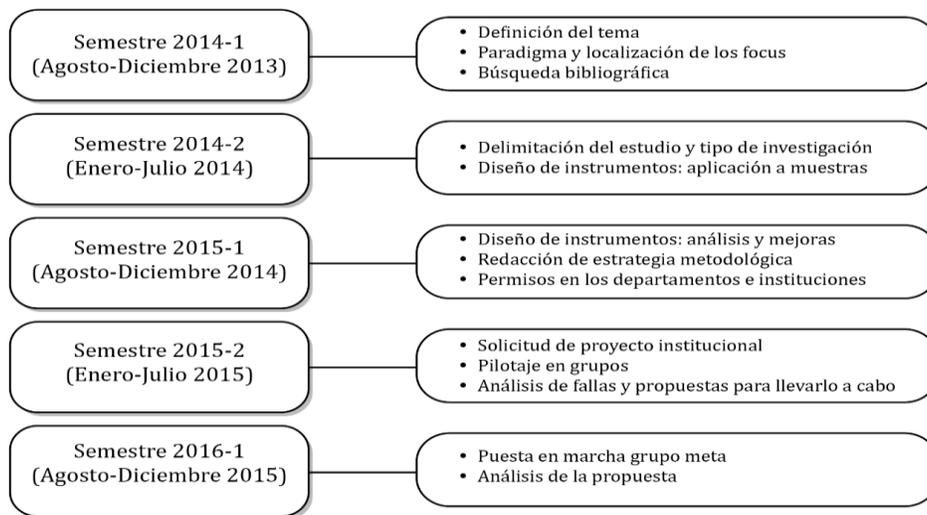
ETAPA 2. Con estas bases, se diseñó material adecuado al nivel, en el que los alumnos debían ordenar coherentemente los fragmentos de un texto. Con el fin de observar el punto en cuestión, se eligieron conectores textuales con falso cognado: *anche, anche se, allora*. La tarea se dificultó para los alumnos y constantemente preguntaban el significado de dichos conectores, pues algunos identificaban que eso podía cambiar el orden del párrafo, otros por el contrario no visualizaron esos marcadores que daban la secuencia lógica del texto.

Cabe resaltar que los alumnos de tercer semestre de cursos regulares de italiano en el CELE no conocían los conectores textuales en una lectura breve; a partir de esto, se comenzó a diseñar una propuesta para los alumnos de comprensión de lectura. En el campus CU, un estudiante de este tipo de curso, ya sea de la ENALLT o del DELEFYL, enfocado en una sola habilidad,³² después de 128 horas de exposición a la lengua y de ejercitar ciertas habilidades, puede identificar los conectores textuales, pues lleva la guía del profesor. No obstante, cuando el aprendiente está en un contexto de aprendizaje autodirigido, o bien, desea tener un apoyo extraescolar, en la UNAM, no existe un material contextualizado en lectura en lengua extranjera con fines específicos, que introduzca y amplíe las funciones de las claves de cohesión; de modo que, al encontrar los conectores en textos auténticos, estos pueden causar dudas y confusiones.

Por esta razón, en este trabajo, se tomó como prioridad verificar si un tema complejo como la conexión textual podía manejarse en una plataforma en línea, que se desarrolló a lo largo de dos años, dentro del Programa de Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicho posgrado se inició en agosto de 2013, correspondiente al calendario universitario 2014-1. En el siguiente esquema, se detalla el proceso del proyecto y las fechas de realización de cada etapa de investigación.

³² Los cursos de comprensión de lectura que se imparten en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), de la Universidad Nacional Autónoma de México, tienen programadas ocho horas a la semana por un semestre que, en general, dura 16 semanas. Los cursos del mismo tipo ofrecidos en la Facultad de Filosofía y Letras tienen en promedio cinco horas a la semana para ejercitar la habilidad lectora en lengua extranjera.

FIGURA 2.3. Cronograma de actividades de la investigación



Durante la fase de búsqueda, se solicitaron los archivos sobre la aprobación en el Departamento de Lenguas extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras para tener un referente sobre el número de estudiantes que presentan este examen. A continuación, se presentan los datos:

TABLA 2.5. Índice de aprobación de exámenes de requisito, <i>Comprensión de Lectura en italiano, en el Departamento de Lenguas de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM</i>				
<i>Semestre</i>	<i>Inscripciones</i>	<i>No aprobaron examen</i>	<i>Aprobaron examen</i>	<i>No concluyeron trámite</i>
<i>2015-1 Delefyf</i>	80 total 34 licenciatura 46 posgrado	18 total 8 licenciatura 10 posgrado	37 total 11 licenciatura 26 posgrado	25 total 15 licenciatura 10 posgrado
<i>2015-2</i>	91 total 47 licenciatura 44 posgrado	13 total 3 licenciatura 10 posgrado	51 total 23 licenciatura 28 posgrado	27 total 21 licenciatura 6 posgrado
<i>2016-2</i>	75 total 31 licenciatura	14 total 4 licenciatura 10 posgrado	42 total 18 licenciatura 24 posgrado	19 total 9 licenciatura 10 posgrado

FUENTE: Información estadística. Mecanoscrito. Registros internos del Departamento de Lenguas de la Facultad de Filosofía y Letras, 2017.

El índice de aprobación en los periodos mencionados resulta alto, sin embargo, no se consideró si los alumnos tomaron una preparación previa. En los casos donde el alumno se encuentra en una situación de aprendizaje en línea, por ejemplo, la población SUAYED. Ésta generalmente no puede asistir a cursos presenciales y, por lo tanto, el reto puede ser mayor, de ahí la importancia de crear un recurso que atienda las diversas necesidades de la Universidad. Por ello, el perfil de los estudiantes resulta un elemento a tomar en cuenta para diseñar actividades significativas; a continuación, se presenta el perfil y el tipo de colaboración que tuvieron en este estudio.

2.3 Participantes: perfil y colaboración

En este estudio, el grupo prueba se separó de forma autónoma, es decir, todos los alumnos participaron de forma voluntaria en la aplicación de los instrumentos. Todos los grupos a quienes se les invitó a participar pertenecían a algún curso de lectura presencial en italiano en Ciudad Universitaria, tanto de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) como de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL).

La selección de los participantes en un grupo reducido de 17 personas se debió a la falta de participación de los estudiantes de los cursos de lectura de la ENALLT, quienes en ambos grupos – matutino y vespertino – sólo sumaban 13 personas y, en su mayoría, decidieron no participar más que en el cuestionario, una prueba cualitativa; por esta razón, se descarta su colaboración.³³ En este sentido, los participantes tienen un perfil del área de las Humanidades y de las Artes, todos pertenecen a un programa de estudio de la Universidad, ya sea en licenciatura o posgrado. El número de personas en lista del curso fue de 27, de las cuales sólo se presentaron 18 al inicio de semestre y dos oyentes. Cuando se aplicaron las pruebas sólo estaban 17 de las personas, incluidas las no inscritas formalmente: nueve cursaban una licenciatura (en Historia, Filosofía, Arquitectura, Pedagogía, Letras Hispánicas, Desarrollo y Gestión interculturales); seis inscritos en un programa de maestría (Historia del Arte y Estudios Latinoamericanos) y dos pertenecían a doctorado (Pedagogía e Historia del Arte). A continuación, se presentan los perfiles específicos de los participantes:³⁴

³³ Si bien el nivel de deserción en la UNAM es alto en general (ver www.estadistica.unam.mx). En este tipo de cursos, el nivel es mayor, pues no pertenecen al mapa curricular de las carreras, a pesar de ser un requisito indispensable para la titulación. Los alumnos no completan los cursos ofrecidos por la universidad; o bien, prefieren prepararse en instituciones privadas para este requisito.

³⁴ Los nombres reales fueron cambiados por cuestiones de ética en la investigación, manteniendo sólo la letra inicial para futuras referencias en el análisis de los datos.

TABLA 2.6. Perfil participantes			
NOMBRE ³⁰	EDAD	NIVEL EDUCATIVO	SEMESTRE
1. Maite	21	Lic. en Pedagogía	Quinto
2. Joel	49	Lic. en Historia	Sexto
3. Alexa	19	Lic. en Desarrollo y Gestión Interculturales	Tercero
4. Tatiana	30	Lic. en Arquitectura	Pasante
5. Afrodita	27	Maestría en Estudios Mesoamericanos	Tercero
6. Daniel	19	Lic. en Historia	Tercero
7. Malvina	31	Maestría en Estudios Latinoamericanos	Pasante
8. Jaime	21	Lic. en Filosofía	Séptimo
9. Marta	51	Doctorando Historia del Arte	Segundo
10. Osvaldo	32	Lic. Letras Hispánicas	Pasante
11. Guillermo	39	Maestría Historia del Arte	Pasante
12. Alex	21	Lic. en Filosofía	Séptimo
13. Mónica	28	Maestría Historia del Arte	Segundo
14. Belinda	26	Lic. en Filosofía	Pasante
15. Saly	45	Lic. en Historia	Octavo
16. Karina	30	Doctorado Pedagogía	Cuarto

FUENTE: Elaboración propia con base en datos recabados a partir del cuestionario.³⁵

La mayor parte de la población era femenina, 60%; las edades de los participantes oscilaban entre los 19 y 57 años. La mitad del grupo fluctuaba entre los 20 y los 30 años, sólo dos participantes eran menores de dicha edad; la otra parte oscilaba entre los 31 y los 45 años, había dos personas mayores de dichas edades. Por lo cual, el grupo se consideró muy heterogéneo. Todos los estudiantes pertenecían a un programa escolarizado.

Como se mencionó anteriormente, todos los estudiantes recibieron una breve preparación previa para reconocer el concepto de *aprender a aprender*,³⁶ mediante pequeñas intervenciones de mi parte durante la clase, presentando los beneficios de ésta. Asimismo, se incentivó a los individuos para

³⁵ Aplicado antes de las pruebas pretest y la plataforma, con consentimiento de los alumnos para usar su información para este trabajo.

³⁶ La expresión *aprender a aprender* hace referencia al desarrollo de la capacidad del alumno para reconocer su proceso de aprendizaje, aumentando así su eficacia, su rendimiento y el control sobre el mismo. Para lograrlo, el aprendiente debe desarrollar la conciencia metacognitiva mediante el entrenamiento en el uso de distintas estrategias. (Cfr. Centro Virtual Cervantes, recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprender.htm)

colaborar en las actividades de investigación de la Universidad. Todos los participantes ayudaron tanto en el cuestionario cualitativo como en las pruebas cuantitativas del pretest-postest; no obstante, durante las actividades en Moodle, se dividieron autónomamente entre activos en la plataforma y quienes sólo respondían las pruebas físicas (cuestionario, pretest y postest) presentadas en clase.

De tal manera, se usó el cuestionario como instrumento para estimar las preferencias y actividades de estudio de los estudiantes de aprovechamiento de internet y material en italiano fuera de clase. El cuestionario examina por estadística, basada en una escala de Likert de cinco puntos, las preferencias de texto y su frecuencia de lectura: nunca, diaria, semanal, mensual.³⁷

2.4 Selección de los métodos de recolección y análisis de datos

Al establecer los objetivos y las preguntas de investigación con base en la población meta, se trazaron los instrumentos a utilizar: cuestionario de hábitos lectores, autonomía y uso de TICs; un pretest y postest de comprensión de lectura; una batería de actividades en línea, y una entrevista para averiguar las opiniones de los alumnos, respecto al proceso que vivirían con las tecnologías y la comprensión de lectura autónoma. Como señala Carr y Kemmis: “La investigación activa compromete, extiende y transforma los autoentendimientos de los prácticos al interesarlos en el proceso de investigación” (Carr y Kemmis, 1988: 209). Las etapas de las breves intervenciones para *aprender a aprender* y la batería de actividades se fomentaron desde el salón de clase, a través de clases donde se establecieron con los alumnos los propósitos de dicho recurso y los beneficios de la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera. El objetivo de estas actividades era desarrollar su autonomía y fortalecer un tema tan complejo como los conectores textuales, por lo tanto, se pidió a los participantes compromiso pues se trataba de una serie de actividades que llevarían tiempo extracurricular; asimismo, se les dio en la clase presencial una guía para poder afrontar el reto, ya que las estrategias de aprender a aprender y el uso de las tecnologías en cierta población no estaban muy desarrolladas.

De esta manera, resulta importante conocer a partir de las herramientas la opinión de los participantes sobre las experiencias vividas en el proceso. En el siguiente apartado, se desglosan dichos instrumentos con el tipo de datos recolectados, el análisis llevado a cabo y la fecha de recolección con el fin de presentar la relación entre todos ellos:

³⁷ Ver Anexo 2.

TABLA 2.7. Método de recolección de datos

<i>Instrumento</i>	<i>Datos recolectados</i>	<i>Tipo de análisis</i>	<i>Fecha de aplicación</i>
Cuestionario	Cualitativos y cuantitativos	Trend análisis	19 de septiembre de 2015
Pretest/ posttest	Cuantitativos	Trend análisis	3 de octubre de 2015/7 noviembre 2015
Plataforma	Cualitativos y cuantitativos	Trend análisis	Del 5 de octubre al 3 de noviembre 2015
Entrevista	Cualitativos	Trend análisis	A lo largo de enero de 2016

Como pudo observarse en la tabla 2.4. **Relación de Parámetros**, los instrumentos usados tuvieron un orden progresivo durante el proyecto. El método de recolección de datos fue variado, debido a los cuatro instrumentos cualitativos y cuantitativos, cuyos datos combinados permitieron un *trend* análisis, en la siguiente tabla se especifica el instrumento y el tipo de datos recolectados. Por ello, en las siguientes secciones, se detalla la función de cada uno en el estudio.

2.4.1 Cuestionario

Como tarea inicial, se elaboró un perfil cualitativo específico de los estudiantes en el cual se incluyeron diversos aspectos –algunos se usaron como datos cuantitativos–; no obstante, otros aportaban información sobre la autonomía del individuo, su percepción de la lectura, así como el uso de la tecnología para fines académicos. En cuanto al nivel o grado de autonomía para el aprendizaje a distancia, se indagó sobre la conciencia respecto a sus capacidades y habilidades para aprender, si ha cumplido metas personales en autonomía, si tiene autoregulación de su aprendizaje (evaluar condiciones, estrategias y recursos optimizando su uso), cómo emplea la evaluación a lo largo de su desempeño en el curso, entre otros. En torno a los cuestionarios, Descombe indica que: “A questionnaire needs to be crisp and concise, asking just those questions which are crucial to the research. This means that the researcher must have a clear vision of exactly what issues are at the heart of the research and what kind of information would enlighten those issues” (Descombe, 2003:152). En efecto, las preguntas respondieron elementos concisos para esta investigación, pero también permitieron incorporar elementos que los estudiantes demostraron por sí mismos.

Los objetivos específicos del instrumento se basaron en los elementos de la investigación: 1) *Autonomía*: examinar qué han aprendido autónomamente; explorar si visitan la mediateca y su frecuencia, así como cuánto tiempo estudian extraescolarmente los alumnos. 2) *Tecnologías de la*

Información y Comunicación (TICs): identificar si los aprendientes utilizan las tecnologías para aprender lenguas u otros aspectos, y qué recursos han usado. 3) *Lectura*: indagar qué tipo de texto leen los universitarios en su lengua materna y en la extranjera; asimismo busca investigar si prefieren la lectura en línea, en papel o ambas.

Dicho instrumento se integró por 15 reactivos, de los cuales tres son abiertos y los demás de opción múltiple, que ofrecen al alumno alternativas de respuesta, o bien, señalar una propia. Para aumentar su eficacia y validez, se limitaron las preguntas; así, la tarea intentaba que los individuos respondieran fácil y sinceramente. La estructura se basó en un bajo nivel de escritura para reducir la posibilidad de evasión; asimismo, se invitó a los participantes a conocer la investigación y al derecho de ser informados en qué se ocuparon sus datos. Este recurso resultó una opción para disminuir tiempo y obtener varios datos, que se diseñaron en concreto para estudiar el problema.

Para validar la funcionalidad de las preguntas y de los problemas que pudieran surgir, el cuestionario se aplicó en varias muestras para su pilotaje con el objetivo de cambiar ítems confusos; de esta manera, se cambiaron ítems confusos o que no proporcionaban información relevante. Al final, se obtuvo el instrumento adecuado que arrojó los datos necesarios para el estudio y se aplicó –de manera informada, consentida y voluntaria– en el grupo el 19 de septiembre de 2015, durante la sesión sabatina.

2.4.2 Pretest y posttest

El pretest y posttest verificaron el desarrollo de los alumnos en la comprensión de lectura. El objetivo fue observar si los alumnos poseen estrategias de lectura especializadas y analizar si los conectores son transparentes para ellos. Los estudiantes, en su mayoría, no conocen la lengua italiana, su única exposición es el curso de comprensión de lectura.

Las dos lecturas usadas se modificaron cortando los conectores y dando opciones muy similares entre sí. Para aprobar la pertinencia de una prueba, validar las preguntas y el nivel de lengua, se ensayó el instrumento con una persona nativa-hablante; además, se probó el examen en dos poblaciones de 13 estudiantes, durante el semestre 2015-2, para analizar las fallas en instrucciones y en tiempo de aplicación. Se analizaron y se modificaron los ítems que, en el pilotaje, resultaron confusos, asimismo en una muestra de población del pilotaje se seleccionó a dos alumnos, cuyo desarrollo de autonomía y lengua era claramente alto respecto a sus compañeros. Para probar el examen se pidió que el

participante I³⁸ (PI) lo resolviera con diccionario y el participante PII³⁹ sin éste, los demás alumnos siguieron el mismo proceso aleatoriamente, es decir, no hubo un proceso de selección específico para el uso de diccionario. El resultado fue el siguiente: los dos participantes seleccionados aprobaron la prueba con y sin diccionario, el PI obtuvo 8/10 y el PII 9/10. Los demás alumnos –con y sin diccionario– no superaron la prueba, sus resultados en promedio fueron tres de diez reactivos en la primera prueba y cuatro de diez en la segunda.

Por ello, ambas pruebas se consideraron viables, pues no resultan subjetivas en el tipo de reactivos utilizados; por el contrario, como se vio en la aplicación de las muestras, resultaron efectivas en casos donde los participantes se encontraban más motivados para estudiar por sí mismos la lengua-cultura italiana.

De tal manera, los participantes meta se enfrentaron a pruebas calibradas para analizar y extraer la información del texto *La Spagna franchista nella retina storico-culturale del Italia sul finire della Seconda Guerra Mondiale* (Branciforte y Huguet, 2007: 7-8), el cual contiene un tema adecuado al perfil⁴⁰ general de los participantes. Se aplicó una serie de reactivos de diversa naturaleza: de relación de columnas y opción múltiple, para evaluar si el alumno lograba tener una organización textual y si ésta permitía acceder a información precisa. Esta lectura, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pertenece al nivel B2, con una longitud total entre 2500 y 3000 palabras. Cada respuesta otorgaba un porcentaje de fiabilidad de 0.25, es decir, no había mucha probabilidad de acertar por suerte. En este sentido, los aprendientes tenían que ser capaces de hacer una lectura general o globalizadora *skimming*, selectiva *scanning* para obtener el sentido general del texto, distinguir entre ideas principales y secundarias, hechos y opiniones, afirmaciones y ejemplos, distinción de ideas implícitas y de información, deducción por contexto de palabras, comprensión de la estructura interna de la frase, relaciones entre estas y párrafos y comprensión comunicativa. En la opción múltiple, se trabajaron diversos tipos de conexión discontinua y continua para valorar si el estudiante podía percibir la estructura que otorgan los conectores textuales, en específico: *inoltre, anche se, ma, dunque, tuttavia, sebbene, neanche, pure*. Varios pertenecían a la categoría de falsos cognados de Riva (*op. cit.*, 2006). En la

³⁸ Masculino de 26 años con estudios de licenciatura específicos en lengua y literaturas hispánicas. Tenía un nivel B2 de francés como lengua extranjera y maneja hábilmente estrategias de lectura por su perfil; además manifiesta (mediante comentarios) proceso de autonomía no tan regulado para las lenguas extranjeras.

³⁹ Masculino de 27 años con estudios de licenciatura en pedagogía, se observa manejo de estrategias para aprender y un conocimiento previo A1 de la lengua italiana, manifiesta explícitamente mantener un proceso de autonomía para aprender italiano, utilizando aplicaciones, mediateca y otros recursos web.

⁴⁰ Dado que pueden retomar su bagaje de otras materias o conocimientos del mundo previos.

parte de relación de columnas, los elementos retomaban un nivel pragmático del texto, por lo cual el alumno debía comprender el texto e identificar el segmento dónde se podría encontrar la información.

Como siguiente parte del Pretest/Postest, se usó la lectura *1946: E l'Italia ripartì in vespa* (D'Orrico: 1996), la cual fue adaptada para un *cloze*, que permite una corrección rápida y fiable de la comprensión lectora al eliminar de un texto cierta categoría de palabras, en este caso conectores, e incluir otras como distractores tanto de marcadores continuos como discontinuos. Por carga léxica y gramatical el texto también pertenece al nivel B2 del MCER, sin embargo, es menos denso en cuanto a cantidad de palabras 50-70. En una prueba de comprensión lectora, se evalúan múltiples aspectos, pero en esta lectura se priorizó verificar las competencias básicas para resolver un ejercicio típico de lectura y, sobre todo, si los alumnos anclan las oraciones a partir de la comprensión de los conectores en el texto.

El tiempo para solucionar el pretest y el postest (ver Anexo 3) estaba limitado a dos horas para todos, además, se les había indicado usar el diccionario sólo en 15 palabras como máximo, la selección de éstas dependía de la importancia que los alumnos dieran a la palabra. El pretest se aplicó a los participantes el 3 de octubre de 2015, mientras que el postest el 7 de noviembre del mismo año.

2.4.3 Módulo *Comprendi meglio la lettura!* Una propuesta para los aprendientes de lectura en italiano

Para apoyar a los alumnos y fortalecer la lectura autodirigida en italiano, se estableció una plataforma para acceder a recursos que trabajen dicha habilidad y mejoren su comprensión, a partir de los broches semánticos y textuales que pueden ser los conectores lógicos, sobre todo aquellos que son falsos cognados. En esta parte, se realizó un intercambio con la clase presencial y una secuencia en línea para ver si se favorece el aprendizaje autónomo y, además, se elaboró un precedente para cambiar la secuencia didáctica de la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

Es decir, los intercambios de los alumnos eran básicamente en clase, sin embargo, se introdujo cómo se complementa la estructura de la clase mediante la web 2.0. En palabras de Manrique (2015):

La Web 2.0 es un “concepto desarrollado en el 2004, por Tim O'Really para referirse a las aplicaciones de Internet que se modifican gracias a la participación social” (RUIZ REY, 2015). Es por eso que a través de los servicios que ésta ofrece, existe información mejor organizada en Internet y usuarios más activos y creativos con acceso a diversas herramientas y plataformas para crear y difundir contenidos. [...] Cuando se habla de la Web 2.0, “nos referimos a una serie de aplicaciones y páginas de Internet que utilizan la inteligencia del usuario para proporcionar servicios interactivos en red dando a éste el control de sus datos” (CDI, 2015). (Manrique, 2015:1)

De esta manera, la web 2.0 ha permitido tener una serie de recursos al alcance del profesor. Dichas herramientas bien diseñadas y secuenciadas conciben la ubicuidad como un concepto inherente a la sociedad actual.

Esta herramienta, desde la perspectiva educativa, tiene como fin continuar la capacitación de los estudiantes en dirigir su propio aprendizaje, en este caso de lenguas-culturas. Por ello, la creación de este sitio se enfocó en atender la autonomía de los estudiantes y sensibilizarlos a la formación en línea, intentando que los alumnos percibieran el apoyo de los recursos digitales, para fortalecer cualquier disciplina. Asimismo, se intentó construir un aprendizaje más allá del aula, compartir recursos y adquirir habilidades para aprender, siguiendo una secuencia didáctica en el curso: sensibilización, sistematización, conceptualización, puesta en marcha y revestimiento (Cfr. Lemeunier, 2006; Díaz Barriga, 2013).

El soporte software se enmarcó en la conceptualización de los conectores, lo cual permitía a los estudiantes tomar conciencia de sus problemas, sobre todo en cuanto sus propias estrategias. Las actividades, por lo tanto, siguen las fases de prelectura, lectura y poslectura para desarrollar los procesos necesarios en esta habilidad, cada una contiene ejercicios específicos para la progresión de los rubros señalados antes, marcando una complejidad ascendente en cada actividad. El aprendiente tuvo una semana para resolver cada unidad, es decir, un mes para completar el módulo.

En este periodo, se intentó que los estudiantes tomaran conciencia sobre qué, para qué y cómo aprender un tema, es decir, que se beneficiaran del autoaprendizaje; por lo cual al final de cada unidad, el aprendiente valoraba su desempeño a través de una reflexión metacognitiva y llevó su registro en estrategias de autonomía. De tal manera, se pudo cumplir con los siguientes rubros: tener y mantener la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, definir contenidos y avances, selección de métodos y técnicas a usar, monitoreo del proceso de aprendizaje y evaluación (Cfr. Holec, 1981).

Las actividades del módulo *Comprendi meglio la lettura!* se incluyen en cuatro unidades, cada una se presenta mediante un video de introducción, para contextualizar al alumno sobre los mecanismos de construcción de textos, asimismo se intenta resaltar cómo estos marcadores dirigen el argumento. En este recurso visual, se muestra el objetivo específico de la unidad al aprendiente, pues a lo largo de las cuatro semanas de este módulo, el participante trabaja de forma autónoma para desarrollar estrategias de comprensión de lectura que le permitan identificar los siguientes conectores en italiano: *dunque, anche, difatti, malgrado, sebbene, anzi, ma, tuttavia*.

En el entorno de aprendizaje creado se tomaron en cuenta aspectos necesarios para el desenvolvimiento de esta tipología de alumnos:

- *Autonomía*: estrategias de aprender a aprender, autorregulación, autoevaluación, metacognición.
- *Lectura*: fases (prelectura, lectura, poslectura), estrategias de lectura, enlaces para fortalecerla.
- *Lingüístico*: importancia de los conectores y rutas de apoyo (diccionario, páginas para mejorar aspectos gramaticales).

En los siguientes apartados, se describen los objetivos, el tipo de actividades y de lectura propuestas en cada unidad.

Unidad 1. Ma che bella è l'Italia. Objetivo general: reconocer la función de los conectores en la lengua materna y en la lengua extranjera. En esta sección, se muestran los beneficios y la forma del trabajo en autonomía mediante TICs, también se activan las siguientes estrategias de lectura: activación de conocimientos del mundo e identificación de las lecturas *skimming* (de barrido) y *scanning*. Las tácticas didácticas comprenden: *a)* una sopa de letras para identificar los marcadores ya conocidos; *b)* encontrar similitudes y diferencias entre las lenguas en una breve lectura auténtica sobre el Renacimiento; *c)* practicar la comprensión de lectura mediante un formulario verdadero o falso, y *d)* clasificar algunos conectores y localizarlos en un ejercicio de *cloze*. En esta unidad, los aprendientes deben practicar los tipos de lectura *skimming* y *scanning*, necesarias para enfrentarse a un texto en lengua extranjera.

Unidad 2. Malgrado poi l'amore. El objetivo general de este apartado es identificar las funciones de ciertos conectores en italiano. Las actividades conllevan los siguientes aspectos: *a)* implementar las semejanzas y diferencias para relacionar los conectores con su función en un contexto específico; *b)* inferir y emplear las funciones de los marcadores discursivos para reorganizar una canción, este texto sirve también para evaluar la comprensión lectora del aprendiente; *c)* intentar que el alumno pueda discernir el uso adecuado en frases específicas para tener una comprensión particular y transferirla al contexto global. Se prevé retomar y ejercitar la lectura intensiva en italiano y usar la estrategia de autorregulación de recursos en la web.

Unidad 3. Dunque dove andiamo? El objetivo general es poner en práctica el aprendizaje sobre los conectores y construir nuevas relaciones textuales. En esta sección, los aprendientes deben: *a)* identificar —a partir de frases de una lectura con opción múltiple— qué conectores funcionan en ciertos casos y cuáles no, y *b)* comparar cómo el modo y el tiempo verbal pueden definir el uso de un marcador lingüístico, mediante la relación entre columnas. En la fase de lectura, el aprendiente se enfrenta a un texto expositivo para examinar desde el contexto las marcas de cohesión y la forma cómo construyen el sentido, después verifican su comprensión lectora mediante un test de verdadero o falso; en la última actividad, el estudiante debe elegir el conector textual específico, a partir de la comparación entre

función y contexto. En esta unidad, el aprendiente debe aplicar la lectura necesaria —*skimming, scanning* o intensiva—, en cuanto a la autonomía se presenta la planeación del aprendizaje.

Unidad 4. Viaggiamo per l'Italia, però in vespa. En esta sección, el objetivo general es determinar las formas y las funciones de los conectores textuales. Por ello, el aprendiente debe realizar las siguientes actividades: localizar los conectores en un texto breve y relacionar con la columna de la función específica; inferir las relaciones textuales que forman los conectores textuales en una lectura argumentativa para verificar la comprensión con la prueba de opción múltiple, examinar las funciones para determinar el conector necesario en un *cloze*; de tal forma que el estudiante deba analizar la frase y ubicar el conector en la función adecuada. Al final de esta unidad, el aprendiente debe resolver un crucigrama con los conectores vistos en todas las unidades. En esta sección, el alumno debe decidir el tipo de lectura adecuado —*skimming, scanning* o intensiva— según la tarea presentada. También debe evaluar de forma autónoma el aprendizaje del módulo. Por ello, en cada unidad, el tipo de lectura, las actividades de lectura, la autonomía y la reflexión se relacionaron entre sí para crear una secuencia didáctica viable.⁴¹

En las actividades propuestas, se ejercita la comprensión lectora, ya que el participante tiene la posibilidad de familiarizarse con distintos tipos de textos, que le permiten tener un acercamiento con material auténtico. Para lograr el objetivo, se utilizará un modelo interactivo de lectura —combinando los enfoques sintéticos (*bottom-up*) y analítico (*top-down*) y el modelo de esquemas—; los alumnos en general se encuentran familiarizados con estrategias básicas de lectura, pues se parte de los conocimientos adquiridos durante las primeras 70 horas de clase presencial. Así, este módulo representa un apoyo a los materiales que los alumnos reciben en sus clases presenciales.

A partir de los datos mencionados, se perfiló una propuesta para apoyar a estos alumnos con una herramienta extraescolar. La Coordinación de Educación a Distancia (CED) de la ENALLT -UNAM,⁴² entonces, brindó apoyo para llevar a cabo el proyecto en las siguientes áreas: diseño gráfico, apoyo pedagógico y programación. Los recursos técnicos utilizados fueron: para el diseño gráfico, Illustrator y Photoshop; para integrar las páginas web en la plataforma Moodle se utilizó Dreamweaver; las actividades interactivas se programaron con PHP, Javascript y con la biblioteca JQuery. En el presente documento, se señala sólo el supuesto de elaboración didáctico, es decir, cómo se organizan los materiales diseñados para apoyar el aprendizaje de los conectores en línea y en material interactivo.

⁴¹ Ver capítulo 1.

⁴² Agradezco el apoyo de la CED, así como su paciencia y contribución a este proyecto. En especial, a la Mtra. Antonieta Rodríguez (coordinadora), Ing. Sonia Cruz (soporte tecnológico), Lic. Erandeni Maldonado (diseño gráfico) y Lic. Elvia Baca (apoyo pedagógico).

Esta secuencia se basó en lecturas encontradas en distintas fuentes, otras de elaboración propia, pero la secuencia pedagógica, la selección y didactización de material son de mi producción intelectual. El tiempo de realización fue de tres de los semestres de maestría, es decir, de 2014 a mediados de 2015. La asesora de esta investigación revisó los módulos y la secuencia didáctica, así como otorgó las facilidades para llevar a cabo el proyecto en la ENALLT.

En el módulo *Comprendi meglio la lettura!*,⁴³ se intentó crear un contexto donde el aprendiente se desenvuelva de manera eficiente y sin filtros afectivos, es decir, sin sentir la presión del profesor para resolver cierta tarea. Por esta razón, las actividades sugeridas tienen un tratamiento didáctico interactivo, además de reforzar las estrategias vistas en el curso presencial de comprensión de lectura y se pretende que el alumno tome un proceso de autonomía. Este producto estuvo disponible desde abril de 2015 en la página de la Coordinación de Educación a Distancia del CELE-CU en libre acceso para los universitarios.⁴⁴ La aplicación en el grupo fue del 5 de octubre de 2015 hasta el 3 de noviembre del mismo año. El análisis de datos se basó en las respuestas abiertas de los alumnos y en las estadísticas de Moodle.

2.4.4 Entrevista

Al finalizar el postest, se realizó la parte cualitativa del estudio mediante una entrevista semiestructurada, pues como Descombe señala: “Interviews are an attractive proposition for the Project researcher[...] The reality, though is not quite so simple. Although there are a lot of superficial similarities between a conversation and an interview, interviews are actually something more than just a conversation” (Descombe, 2003: 163).

En efecto, este instrumento se dirigió a conocer aspectos puntuales del proceso de aprendizaje autónomo de los conectores textuales en la comprensión lectora en italiano y su experiencia en las TICs. Así, el instrumento permitió evaluar cualitativamente si el aprendiente percibió la ayuda del Módulo para tener una mejor comprensión de lectura y si se fomentó el concepto de aprendizaje autónomo.

El instrumento resultó flexible para focalizar otros elementos como: introspección sobre el aprendizaje; descripción de momentos en los materiales interactivos y visuales, procesos de rutina diaria, los problemas que enfrentaron durante el *pretest* y al usar el módulo, así como temas que emergían del participante. Las preguntas se centraron en los materiales; las conductas y experiencias de

⁴³ Cuyos objetivos de lectura se señalaron en el capítulo I.

⁴⁴ Ver Anexo 4. Liga del curso <https://ced.enallt.unam.mx/lms/course/view.php?id=53>

trabajar autónomamente, descripción verbal para saber si la actividad le resultó significativa y sobre sus prácticas diarias para estudiar. Por esta razón, las entrevistas se hicieron con prudencia y sensatez, apelando siempre a la autonomía del estudiante, es decir, no se les persiguió en ningún momento para realizarla. De tal forma, sólo cinco participantes “activos” en la plataforma narraron el proceso vivido. Sin embargo, las pocas participaciones en este instrumento no descalifican la investigación acción, en su parte cualitativa. Como señala González-Loret (2013):

Una crítica que a menudo se escucha de la investigación cualitativa es que, al estar basada en un solo caso o incluir pocos participantes, no incluye valores numéricos y estadística y, por lo tanto, no se considera ni científica ni rigurosa, sino un tipo de investigación inferior. Nada más lejos de la realidad. (M. González-Loret, 2013: documento electrónico)

La validez y fiabilidad se comprueban mediante las respuestas del alumno, que contestaron la pregunta de investigación, asimismo el instrumento no fue intrusivo en el aula, o bien, en temas sensibles para el alumno; por lo que resultó exitoso para que los participantes expresaran su propia visión del proceso y su manera de vivirlo. La aplicación de las entrevistas se realizó durante el mes de enero de 2016 en distintas fechas –de acuerdo con los tiempos de los participantes– y después de tener su calificación del curso.

El esquema oral, con consentimiento del alumno, fue grabado para tener fiabilidad en la información. Al entrevistar a los participantes, mantuve una perspectiva neutral y sólo guíe las preguntas, presté atención y realicé comprobación cruzada para observar si la opinión resultaba certera. Asimismo, verifiqué –mediante los datos cuantitativos del sitio web– si los ejercicios fueron realizados de manera constante por los aprendientes. (Ver Anexo 5).

Todos los instrumentos permitieron confrontar diversos aspectos para discutir los datos, como se verá en el siguiente capítulo. Por otro lado, al analizar el impacto de una investigación-acción, se debe acompañar todo el proceso vivido, es decir, estar siempre trabajando en la situación fundamentada y construir el estudio a través de la convergencia de los datos. En este sentido, María José Albert señala que:

El tratamiento y análisis de los datos constituye una de las tareas más atractivas del proceso de investigación. Los datos recogidos por el investigador resultan insuficientes por sí mismos para arrojar luz acerca de los problemas o realidades estudiadas, situando al analista frente al reto de encontrar significado a todo un cúmulo de materiales informativos procedentes de formas diversas (2006: 181).

En otras palabras, la evaluación del estudio puede ser vista como un proceso donde los actores fueron observados y se llevó a cabo la ejecución real de la planeación. Al desarrollar nuevas prácticas de

aprendizaje, la acción implementada buscó constantemente beneficiar la práctica en clase. Burns (2010), en *Doing Action Research in English Language Teaching*, afirma que:

Analyzing AR data is a continuing process of reducing information to find explanations and patterns. There are no 'quick-fix' rules for this type of analysis. Try to extract the key meaning and messages and center your attention on what the data telling you. In this way you will refine your understanding about what is going on (Burns, 2010:104).

En efecto, esta investigación-acción resultó ser un marco para confeccionar tareas que varíen y enriquezcan los paradigmas clásicos de aprendizaje; por esta razón, el análisis vinculó la teoría con las respuestas dadas.

2.5 Aspectos éticos de la investigación

El concepto ético, en el marco de la investigación cualitativa, resulta importante ya que detalla y examina conductas humanas. La educación, como área de estudio, involucra ideologías, valores y prácticas; por ello, al ser objeto de análisis debe establecerse un marco que fomente una relación respetuosa entre la comunidad observada.

En este trabajo, se muestra un compromiso con la institución y los colegas; asimismo, se intentó establecer vínculos con ambos, favorecer la tarea de investigar y obtener una retroalimentación objetiva y estar en contacto con el público observado. Por ello, se alejaron prejuicios y consideraciones propios sobre los temas tratados en el estudio: lectura, incidencia de los conectores en ésta, TICs y autonomía. Por estas razones, se detallan a continuación los siguientes elementos: actuación del investigador, el uso de los datos utilizados para este proyecto y derechos de autor, así como aspectos de validez y fiabilidad.

2.5.1 Funciones como investigadora

Mi actuación como investigadora consistió en elaborar material para un aspecto específico de la comprensión lectora, fungí como animadora, guía y facilitadora durante todo el proceso; posteriormente, cuando los alumnos realizaron las actividades, analicé los resultados obtenidos durante la puesta en marcha; asimismo, documenté la estrategia llevada a cabo, después de los resultados del pilotaje. En esta etapa del proceso, se realizaron tres actividades distintas:

- 1) Analizar el pilotaje, errores y modificaciones
- 2) Planificar una estrategia antes de la puesta en marcha
- 3) Reportar los datos y los resultados de la investigación.

Esta fase se inició después de verificar si los instrumentos otorgaban resultados confiables, así se preparó un plan de acción nuevo.

Los aspectos éticos para llevar a cabo el estudio se basan en la perspectiva epistemológica, es decir, a partir del Constructivismo, la investigación intenta ser una práctica pedagógica de acompañamiento, en la que los participantes establecen individualmente si desean participar en el proceso y por qué. Por mi parte, fungí como guía tanto en el salón de clases, como en la práctica externa, solicitando apoyo como par de los aprendientes, es decir, exponiendo que era parte de mi formación académica, como alumna, no un elemento de evaluación dentro del aula, ni por parte del DELEFYL, como parte de mi labor docente. Como señala Manuel González Ávila:

A partir de un enfoque cualitativo, aceptamos que el objeto de la investigación es un sujeto interactivo, motivado e intencional, que asume una posición frente a las tareas que enfrenta. Por esa razón, la investigación no puede ignorar que es un proceso de comunicación entre investigador e investigado, un diálogo que toma diferentes formas. La ética comunicativa estudia muchas facetas e implicaciones de la dignidad del ser humano como interlocutor. Indica que la categoría de persona, central en el ámbito ético, se expresa como "interlocutor válido", cuyos derechos a la réplica y a la argumentación tienen que ser pragmáticamente reconocidos (2002, documento electrónico).

La participación, por lo tanto, se enmarca en una investigación real y con fines académicos, en la cual no hubo retribución y formó parte del programa de la Maestría en Lingüística Aplicada. Los alumnos-participantes indicaron autónomamente qué tipo de participación decidían tener, asumiendo los roles de cada uno, y no se intentó negociar un cambio entre ellos, simplemente observé. A partir de su toma de decisión, se seleccionó la estrategia más adecuada para llevar el control de la investigación.

Mi función fue llevar a cabo el proceso de investigación-acción, además tuve el rol como docente de la habilidad de comprensión de lectura en italiano. Sin embargo, no interfería dentro de mi investigación; debido a que marcaba la línea en mi papel de estudiante de maestría, es decir, investigadora de un tema, y animadora del autoaprendizaje para que los participantes apoyaran y sugirieran propuestas para una acción posterior. De tal manera, no interfería de manera coercitiva en el aula. Al respecto, Rudestam y Schoenholtz-Read (2006) comentan: "The ethical dilemmas confronting the teacher in online environments are embedded in the understanding of the very meaning of education, of the university, and of the teacher. The nature of online environments directly affects the nature of teaching" (2006:134). Por lo cual, aunque estuve inmersa en el aula con otro papel, al guiar la investigación, delimité bien mis participaciones como responsable de la planificación; facilitadora de la acción; diseñadora de estrategias; observadora y redactora del producto en línea. A continuación, se detallan mis funciones durante esta investigación.

Responsable de la planificación: como investigadora identifiqué una problemática en la comprensión de lectura –los conectores textuales–, desarrollé pautas del proyecto, y propuse material para analizar y resolver dicha problemática durante el mismo proceso.

Diseñador de materiales: cada material fue estructurado para los alumnos universitarios mexicanos que se encuentran en un proceso de aprendizaje escolarizado de la habilidad de lectura en lengua extranjera. El diseño de material se basó en los ejercicios recomendados para trabajar la comprensión de lectura, retomando los criterios de 1) variedad, pues como señala Nuttall “In a Reading programme for general purposes, variety should be guaranteed, since one aim is to expose students to all the kinds of text they are likely to encounter after finishing the course (*op. cit.* 2005:117)” y 2) autenticidad, pero elegidos para el nivel de lengua necesario en un curso de comprensión lectora, ya que el material auténtico según Nuttall: “[...] is the ideal, but if you cannot find enough at the right level, you will have to use simplified or specially written material to begin with (*ibídem:* 178)”. La presentación del material en el diseño instruccional pretendió ser auténtico, incluyendo imágenes adecuadas al texto; atractivo para evitar la fatiga del alumno en la pantalla, así como reproducir la variedad de la vida cotidiana de la lengua-cultura meta: canciones, artículos de revistas, artículos de internet.

En cuanto al papel del investigador, intenté facilitar los intercambios y el diálogo para, a partir de éstos, analizar qué sucedía con los alumnos que se convertían en aprendientes, como señalan Rudestam y Schoenholtz-Read:

Online learning is growing within a globally accessible, fertile environment that is nourished by a confluence of computer and network –based technologies, creating ethical dilemmas that are extensive and uncertain than the familiar dilemmas in face-to-face learning (2002:134).

Por ello, como investigadora, fui neutral y objetiva para expresar e interpretar los datos del tema estudiado y durante la observación. En ningún momento tomé medidas punitivas en el curso presencial con quienes no decidieron participar; sin embargo, se ofreció a todos los alumnos una preparación para aprender a aprender y mostrar así las ventajas de este proceso, es decir, fungí como observadora de una realidad emergente en un proceso natural de enseñanza y aprendizaje.

2.5.2 Uso de datos: copyright, validez y fiabilidad del estudio

En este proyecto, fue necesario tener participantes activos y datos personales. Por esta razón, la información que proporcionaron los aprendientes se mantiene en confidencialidad y fueron notificados

sus derechos en la presente investigación. También fueron sensibilizados sobre la importancia de participar en las investigaciones realizadas por la Universidad para mejorar la calidad educativa.

Por otra parte, se tomaron en cuenta los derechos de autor, pues en este trabajo se utilizó material auténtico, exclusivamente con funciones didácticas. Elaborar materiales publicados en internet constituye una parte esencial de este proyecto, por ello se seleccionaron las obras de acuerdo con el problema de estudio. Debido a que se reproducen fragmentos de obras escritas, se cita la fuente original, durante las actividades, sin fines de lucro. Respecto al uso de textos como material didáctico, Nuttall señala que: “Most countries protect the rights of the author and Publisher by prohibiting the unsanctioned copying of then written or Publisher by someone else, even for educational purposes” (*op. cit.*, 2005: 179). En México, La Ley Federal de Derechos de Autor, en su artículo 147, menciona que un fragmento de la obra puede ser usada para fines académicos –en específico de investigación– reproduciendo la obra sin autorización del autor, pues no obtuvo ningún beneficio económico, se citó invariablemente la fuente y no se alteró la obra en ninguno de los casos (*Cfr.* Manuel Becerra, 2012: 151). Si bien se encuentran en la web, pertenece a un aula virtual, con acceso restringido al enlace Moodle y las referencias respectivas a cada texto usado.

Por otro lado, se encuentran la validez y fiabilidad. Este enfoque fomenta el uso de los datos cualitativos y cuantitativos por su carácter empírico. El uso de herramientas web y las mediciones cuantitativas pueden ser útiles para acreditar los valores estrictos de los resultados. Mientras que los cualitativos permiten la participación personal en el propio cambio y la multiplicidad son variables del experimento. La presentación de datos permite tener validez y fiabilidad en el estudio; sin embargo, no se generaliza a partir de la presente investigación-acción, pues se necesitaría explorar los cursos de comprensión lectora en otras lenguas para aplicar los rasgos que destacan en ámbitos distintos.

Los problemas relacionados con la subjetividad de la investigación-acción son inevitables, sin embargo, en este trabajo participó una observadora y guía –la tutora de la maestría, doctora María del Carmen Contijoch Escontría–, quien ayudó a aprobar los instrumentos e incluso los resultados, pues cada uno fue revisado para dar la fiabilidad necesaria. Su apoyo consistió en dar bibliografía para validar las intervenciones y dar una perspectiva neutra dentro de la intervención.

La validez del estudio se sustenta en los distintos procesos que se realizaron, es decir, el diseño de la estrategia, los instrumentos, el pilotaje y la puesta en marcha. En este sentido, las técnicas cualitativas y cuantitativas para recabar los datos se probaron en varias muestras, así como en dos grupos de pilotaje, de los que surgieron mejoras en toda la investigación. Asimismo, se intenta que los

hallazgos de este trabajo puedan aplicarse a otros aspectos del proceso lector en italiano, como lengua extranjera, por la tipología de participantes, tipos de cursos y recursos.

La fiabilidad de los resultados intenta reflejar los resultados del trabajo experimental, mencionando si existió un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. Así, se pretende medir la incidencia de aspectos específicos del proceso de comprensión de lectura en italiano, para hispanohablantes, de forma que pueda replicarse en otros ámbitos de la misma universidad o de otras instituciones de educación superior.

Así el proceso de investigación-acción se cumplió, pues después de seguir los pasos de implementación, se propusieron soluciones y posibles ejecuciones mediante aspectos éticos específicos para poder ampliarla en un futuro. Por ello, la prueba piloto de los instrumentos resultó fundamental.

El enfoque de investigación-acción proporcionó un marco teórico para definir la acción. En el siguiente capítulo, se desglosa la información recabada; mostrando los hallazgos del trabajo, se comentan aspectos de la investigación, las medidas adoptadas, los resultados obtenidos para llegar a una reflexión sobre cómo se vive la comprensión lectora en italiano mediante las tecnologías, los efectos a corto plazo y un perfeccionamiento de las acciones propuestas. Para finalizar el espiral de la investigación-acción, en el siguiente capítulo, se presenta la triangulación de todos los datos de dichos participantes para dar una visión del aprendizaje *b-learning* de los conectores textuales en la lectura en italiano; se darán las conclusiones y los campos descubiertos para una posible investigación nueva en el campo.

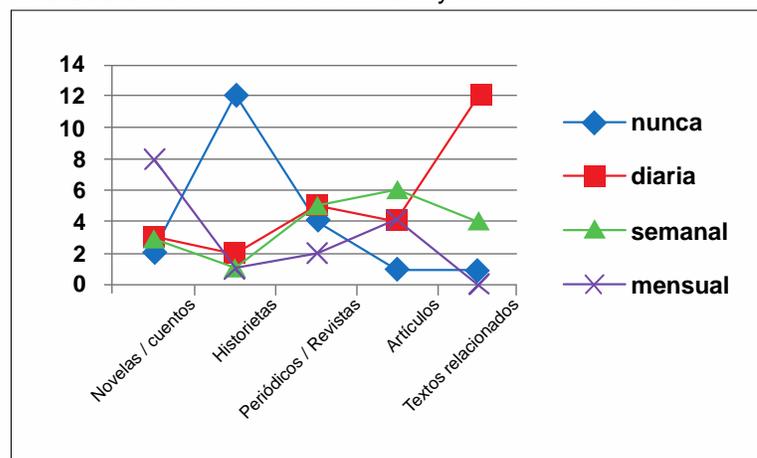
3. Presentación y discusión de datos

Las operaciones cognitivas de lectura eficiente y consciente no se encuentran desarrolladas en todos los universitarios en su lengua materna, por lo cual deben analizarse y, en su caso, reacomodarse para poder leer en una lengua-cultura distinta, como se vio en el marco teórico. En este capítulo, se exponen los resultados de la metodología utilizada: tanto cuantitativos como cualitativos, ambos se entrelazan con el marco teórico para así tener un panorama sobre qué opinan los estudiantes del proceso vivido. Al final, se presentan los alcances y limitaciones de este estudio, con base en lo encontrado en la muestra de población.

3.1 Presentación de datos cuantitativos

La estructura de la investigación-acción llevada a cabo permitió condensar un análisis, síntesis y reflexiones propias en torno a cómo los alumnos presenciales usaron la herramienta web, ofrecida para apoyarlos fuera de clase. En este análisis, los datos surgidos a través de los distintos instrumentos — pretest, postest, plataforma y cuestionario— permitieron establecer un marco de referencia sobre la eficiencia de ejecución; asimismo, se revisaron dichos instrumentos en las fases del proceso, los cuales ayudaron a registrar también las intervenciones de los individuos. A continuación, se presentan los datos cuantitativos de la preferencia de texto y frecuencia de lectura de los participantes en este estudio.

GRÁFICA 3.1 Preferencia de textos y frecuencia de lectura



FUENTE: Elaboración propia con base en datos recabados a partir del cuestionario.

Como se puede observar, 80 por ciento de los alumnos ($n=14$) mantienen una frecuencia alta con los textos relacionados a su área, por lo tanto, podría pensarse que se enfrentan de manera constante a textos argumentativos, dado el perfil universitario humanístico de los participantes. Si bien Werlich (1975) otorga bases fundamentales, tanto cognitivas como textuales, para diferenciar las tipologías textuales (ver tabla 1.2, capítulo 1); Beaugrande y Dressler (1981) ofrecen un enfoque distinto de éstas, basado en la composición y los procesos mentales que llevan al autor a seleccionar los conceptos o componentes de su producto. Así se distinguen cinco niveles:

Nivel 1: tipos de función (expresiva, conativa, referencial)

Nivel 2: tipos de situación (lugares, relación simétrica o asimétrica entre participantes)

Nivel 3: tipos de procedimiento (especificación, explicación, narración)

Nivel 4: tipos de estructuración textual (distribución de las partes de un texto y su conexión)

Nivel 5: esquema de formulación prototípico (convenciones y formulas lingüísticas propias).

De acuerdo con este enfoque, el alumno se enfrenta constantemente a la conexión y a la coherencia (Cfr. Beaugrande y Dressler, 1981), dado que cualquier texto especializado contiene el nivel 4, al respecto los autores señalan: “La coesione e la coerenza sono concetti incentrati sul testo le cui operazioni concernono direttamente il materiale testuale”⁴⁵ (*Ibidem*, 1981: 22). Por lo cual, se podría decir que el alumno tiene herramientas para su trabajo diario y para transferir estas nociones textuales a otra lengua. Sin embargo, como se observa en el pretest, los resultados de la primera interacción del estudiante con las marcas textuales en italiano no fueron perceptibles en primera instancia, es decir, los conceptos de cohesión y coherencia pasan desapercibidos.

3.1.1 Pretest: La cohesión y los conectores en un texto

Para recabar referencias sobre el estado de los estudiantes en cuanto a la comprensión de un texto, se aplicaron dos pruebas cuantitativas: un pretest y un postest. Así esta herramienta permitió encontrar los datos de los alumnos que habían tenido un avance al encontrar y entender los casos de los conectores textuales en dicho texto. Posteriormente, a fin de tener una noción más amplia del alumno y los conectores se analiza el cloze, el cual de manera más precisa ayuda a ver si el alumno aplica el conector adecuado en el texto. Como se ha dicho, los conectores no dependen de un significado por sí mismo. Bazzanella (2001a) señala que las señales discursivas – o conectores textuales – no tienen una categoría:

⁴⁵ La cohesión y la coherencia son conceptos centrados en el texto, cuyas operaciones conciernen directamente al material textual. [Traducción propia.]

L'individuazione categoriale avviene quindi non su una base grammaticale — come sostiene Fraser (1990:391), relativamente ai discourse markers, sono " grammatically peripheral —, come per le altre classi tradizionali, ma in base ai valori funzionali che questi elementi possono assumere e che possono variare in co-occorrenza con altri parametri (Bazzanella, 2001-a: 1).

En efecto, el valor de cada señal depende de los otros elementos que acompañan. De tal manera que el uso del diccionario no provee al alumno de una respuesta directa. Por el contrario, debe hacer uso de sus recursos cognitivos para poder determinar la función discursiva que marca. A continuación, se detalla cómo en 45 horas de clase presencial la cohesión y los conectores no fueron percibidos por los alumnos. A pesar de leer textos argumentativos constantemente, según el cuestionario de preferencia textual. La tabla 3.1 muestra los resultados de la primera sección de pretest.

TABLA 3.1. Resultados de Pretest: primera sección		
PARTICIPANTE	PUNTAJE PT-I.1	OBSERVACIONES
Maite	3/10	Aciertos intercalados sin secuencia.
Joel	2/10	Aciertos sólo en la opción múltiple, la relación de columnas no la contestó.
Alexa	8/10	Aciertos en ambas secciones, corresponden en secuencia del texto.
Tatiana	4/10	Aciertos no verificables a la comprensión del texto, pues no corresponden en secuencia.
Afrodita	9/10	Su único error fue el conector falso cognado: <i>tuttavia</i>
Daniel	4/10	Falló la opción múltiple, pero relacionó correctamente todas las columnas.
Malvina	4/10	Aciertos intercalados sin secuencia.
Jaime	3/10	Los aciertos estuvieron sólo en la opción múltiple.
Marta	5/10	Aciertos no verificables a la comprensión del texto, pues no corresponden en secuencia.
Oswaldo	0/10	No respondió varias opciones, aquellas que respondió eran incorrectas.
Guillermo	4/10	Aciertos intercalados sin secuencia.
Alex	6/10	Errores verificables en los conectores falsos cognados: <i>tuttavia</i> , <i>anche se</i> .
Efrén	5/10	Aciertos intercalados sin secuencia.
Mónica	5/10	Los errores son notables en relación de columnas y en opción múltiple.
Belinda	2/10	Los aciertos corresponden sólo a la opción múltiple.
Saly	6/10	Aciertos en ambas partes de la prueba, algunos ítems no los respondió.
Karina	3/10	Aciertos intercalados sin secuencia.

FUENTE: Datos estadísticos obtenidos del análisis de la primera parte del pretest.

Como se puede verificar en la tabla, la mayoría de los participantes tuvo problemas para resolver el pretest, dado el anclaje textual. Los alumnos obtuvieron un promedio grupal de 4.5, es decir, una calificación reprobatoria general, a pesar de tener dos participantes que obtuvieron un alto puntaje: Alexa y Afrodita. Por otro lado, los estudiantes que aprobaron la prueba con 6 no se pueden tomar en cuenta como una resolución adecuada y consciente. Por lo tanto, en esta parte, se verifica que los conectores no son percibidos por los alumnos. De igual manera, no todos los estudiantes lograron verificar las pistas gramaticales y de sentido con la lectura, ni utilizar una estrategia de resolución. Los resultados de los alumnos de esta sección se presentan en la siguiente tabla:

TABLA 3.2. Resultados de Pretest: segunda sección		
PARTICIPANTE	PUNTAJE PT-I.2	OBSERVACIONES
Maite	3/10	Confunde la conexión continua con la discontinua
Joel	0/10	No contestó por falta de tiempo
Alexa	4/10	Distingue el tipo de conexión, pero no el conector adecuado.
Tatiana	5/10	Distingue el tipo de conexión y en ocasiones el conector adecuado.
Afrodita	2/10	Confunde la conexión continua con la discontinua.
Daniel	6/10	Distingue el tipo de conexión y en ocasiones el conector adecuado.
Malvina	3/10	Confunde la conexión continua con la discontinua.
Jaime	3/10	Confunde la conexión continua con la discontinua.
Marta	6/10	Distingue el tipo de conexión y en ocasiones el conector adecuado.
Oswaldo	0/10	No terminó la actividad, por el tiempo.
Guillermo	4/10	Confunde la conexión continua con la discontinua.
Alex	3/10	Confunde la conexión continua con la discontinua.
Efrén	5/10	Distingue el tipo de conexión y en ocasiones el conector adecuado
Mónica	4/10	Confunde la conexión continua con la discontinua.
Belinda	5/10	Distingue el tipo de conexión y en ocasiones el conector adecuado
Saly	1/10	No terminó la actividad, por el tiempo.
Karina	1/10	No terminó la actividad, por el tiempo.

FUENTE: Datos obtenidos de pruebas físicas y su análisis posterior.

Como se puede verificar en la tabla, los puntajes del grupo resultaron bajos. La mayoría de los alumnos no logró distinguir el tipo de conector, o bien, tardaron mucho tiempo en la prueba anterior; por lo cual, no pudieron completar esta tarea. Por otro lado, se observa que algunos individuos, como Marta, tienen un puntaje muy bajo en la primera parte de la prueba, mientras que en la segunda un puntaje aprobatorio. Afrodita y Alexa, por el contrario, obtuvieron un puntaje alto al inicio, después esta situación cambió mucho. Los demás mantienen un promedio constante.

En definitiva, este instrumento muestra cómo los alumnos no lograron visualizar los conectores como parte importante del léxico a tratar, o bien, no distinguieron las diferencias entre ellos para tomarlos en cuenta al relacionar una lectura. Los participantes tuvieron problemas en identificar la diferencia entre: *anche-ancora*, *perciò-cioè*, *anzi-inoltre*, *anzi-piuttosto*. De hecho, Daniel señaló durante la entrevista que:

Patricia: Ok, te liberaste de esos estereotipos. Cuando hicimos el pretest y el postest, te acuerdas, ¿cómo te sentiste en el primero y en el segundo?

Daniel: en el primero, no sabía ni siquiera [risas]... A pesar de que trataba de entender, pero pues te vas con el *ma* y cosas así, como que lo das a priori y dices "ahh pues esto es esto". Y ya después por el aprendizaje sabes que tienes que reflexionarlo, porque encima depende de cómo esté puesto, puede significar una u otra cosa y así. Entonces, creo que en lo que me ayudó es a prestar mucha atención en el contexto.

Así, como mencionó Daniel, *ma* y *perché* fueron percibidos correctamente entre los alumnos, Ferraris (2002) señala en torno a la señal *ma* que: "[...] i processi di acquisizione, per contro, si rileva la stessa tendenza ad avere una maggior frequenza di *ma*-marca di discorso sin dalle prime fasi dell'apprendimento"⁴⁶(Ferraris, 2002: 84). En efecto, *ma* tuvo una buena asimilación en esta sección del pretest; sin embargo, el promedio grupal fue 3.2, es decir, más bajo que la primera prueba.

En esta parte del pretest, los alumnos también indicaron que sí estarían dispuestos a participar en la plataforma: 13 personas expresaron que sí querían colaborar, mientras que cuatro personas no verificaron este punto. En la siguiente sección, se analiza el nivel de participación de los alumnos en la plataforma.

⁴⁶ Los procesos de adquisición, en cambio, enfatizan la tendencia a una mayor frecuencia del uso de *ma*, como marca discursiva desde las primeras fases de aprendizaje. [Traducción propia.]

3.1.2 Análisis cuantitativo del módulo *Comprendi meglio la lettura!*

Mediante los diversos pilotajes del cuestionario, los alumnos señalaban constantemente que utilizan internet como herramienta para consultar aspectos de la lengua-cultura meta; sin embargo, a continuación, se presenta cómo dicha preferencia no corresponde al nivel de participación esperado. En dicho instrumento, la comunidad estudiantil indica que son receptivos al aprendizaje en línea, del tipo gramatical, asimismo, buscan en internet materiales para fortalecer la lengua-cultura meta: canciones, videos, información, entre otros.

Por ello, resulta necesario cuestionar si la facilidad de uso y la portabilidad resultan fundamentales para los alumnos, así que el presente estudio tendría un impacto, dado que sugiere el uso de internet como una herramienta de revisión, con claros beneficios según lo establecido por los estudiantes en el cuestionario; también el uso de la plataforma corresponde en promedio al tiempo que toman para revisar en internet algún tema y que perciben aprendizaje de esta forma. Por lo tanto, la flexibilidad de la plataforma Moodle tiene un potencial significativo como una herramienta de aprendizaje actual para los estudiantes adultos en la educación superior.

La plataforma implicaba sólo el acceso de los estudiantes a diversos tipos de actividades que contenían archivos de audio o video, textos, preguntas, encuestas, enlaces de referencia. La batería de actividades podía ser usada cuando y donde los participantes quisieran y con la frecuencia que elegida por ellos mismos. El curso podría ser utilizado a través de cualquier dispositivo electrónico: computadora, laptop, tablet o smartphone –Mac, Android, Windows– cuyo uso está muy extendido entre los estudiantes, durante un período de cuatro semanas. En el cuestionario, más del 76% de los alumnos indicó que usan internet como recurso para leer textos en italiano; el porcentaje restante indicó que lo usa de una a tres veces a la semana para dicho fin y sólo uno manifestó que casi nunca consulta la web.

Por esta razón, se puede decir que Internet se utiliza como una herramienta en la educación superior, pues los alumnos perciben su efectividad. Para la plataforma creada, los estudiantes sólo necesitaban tener un usuario y una contraseña, otorgados a cada uno de ellos, es decir, todos tuvieron oportunidad de usarla. La autonomía, que permiten las plataformas educativas, tiene un desarrollo progresivo. En la actualidad, la Universidad apoya y aumenta los recursos electrónicos para el profesor y los alumnos. Si bien resulta complejo verificar la efectividad de las TICs con una métrica tradicional, en este trabajo, se dará una perspectiva cuantitativa de los datos del Moodle sobre el uso por parte de los alumnos.

Con base en la secuencia de cuatro unidades, se da un parámetro del uso y del tiempo de resolución. Las unidades favorecían a los estudiantes con cuatro horas extra de exposición a la lengua-cultura italiana, pues –en curso presencial– sólo contaban con sesiones sabatinas de cinco horas por 16 semanas. Por ello, resulta una variable al ver si mejoraron o no en el postest. La puesta en marcha de la actividad se dio en la octava semana y tenía un desarrollo prospectivo de cuatro semanas: una por unidad. Así en la duodécima sesión presencial, se aplicó el Postest para verificar el progreso de los estudiantes.

En la primera unidad, *Ma che bella è l'Italia!*, los alumnos debían resolver cuatro actividades. La siguiente tabla detalla los resultados de los participantes en la primera unidad:

TABLA 3.3. Resultados de la primera unidad						
Participante	<i>Parole intrecciate</i> (intentos)	Puntuación	<i>Rinascimento italiano</i> (tiempo)	Puntuación	<i>La mail di Luciana</i> (tiempo)	Puntuación x/10
Mónica	1	2	-	-	16 m 45 s	6,67
Guillermo	1	0	54 s	1,80	2 m 39 s	5,00
Daniel	1	2	47 s	1,80	8 m 11s	6,67
Afrodita	1	1	33 m 3	1,20	14m 3' s	10,00
Saly	1	0	-	-	-	-
Malvina	1	3	18 m 20 s	2,40	9 m 21 s	1,67
Belinda	1	2	19 m 53 s	3,00	17 m 21 s	3,33
Alexa	1	2	8 m 7s	3,00	7 m 31' s	5,00
Alex	1	1	4 m 39 s	1,80	20 m 22 s	8,33
Osvaldo	-	-	-	-	-	-
Maite	1	1	7 m 20 s	1,20	3m 46s	0,00
Joel	1	1	-	-		-
Efrén	-	-	-	-		-
Karina	1	1	-	-	3 m 44 s	5,00
Jaime	1	2	3 m 7 s	1,20	5 m 54s	3,33
Tatiana	1	2	2 m 31 s	2,40	3 m 41 s	10,00
Marta	1	0	1m 51s	1,80	2 m 22 s	0,00

FUENTE: *Elaboración propia con base en los datos de Moodle.*

Como se puede ver, los estudiantes pasaron entre cinco y 40 minutos en la primera unidad. Cinco estudiantes no contestaron ningún ejercicio y uno respondió sólo la mitad. Como Holec señala: “If we can speak of degrees of self-direction in learning, this can be only in terms of the help which the learner

can obtain during the time of this acceptance of responsibility” (1981:20). En efecto, se recordó a los estudiantes que la participación, aunque fuera voluntaria, iba a fortalecer su aprendizaje, esperando tener mejores resultados durante las siguientes unidades.

Como se puede observar en la tabla, los estudiantes tienen un bagaje general sobre el Renacimiento, los máximos representantes y sus obras; para su fase de prelectura, estuvieron anticipando contenidos y esquemas previos. Uno de los participantes mencionó que trabajaba su tesis sobre este tema:

Jaime: También me llamó mucho la atención, por gusto. Por la curiosidad de saber de qué va el italiano y también un poco, como para interés personal, de mi tesis que es más o menos algo de Renacimiento entonces creo que sí está muy relacionado.

La reflexión sobre sus preferencias textuales permite hacer una selección más consciente de cómo aplican sus estrategias respecto a la tipología textual, pues como se vio en el marco teórico, éstas permiten desde lo cognitivo un proceso lector distinto y una conciencia lingüística. Estos factores pueden favorecer la práctica de la lectura en lengua extranjera por voluntad propia, en autonomía, y así permitir que el participante medite sobre sus predilecciones y cómo es más productivo para regularse continuamente. Así, la persona marca objetivos y aplica una estrategia, a través de la cual descubre cómo tener un dominio tanto de técnicas de lectura como de los procesos en su aprendizaje cuando un contenido es o no de su agrado. Sin embargo, solo la primera semana hubo una alta participación.

En la segunda unidad, *Malgrado poi l'amore*, los alumnos trabajaron tres actividades. La participación de los estudiantes bajó, mientras que en la primera unidad se muestra que sólo cinco estudiantes no entraron; en ésta, siete no realizaron ningún ejercicio.

Los ejercicios de esta unidad se focalizaban en actividades de tipo cloze, ordenar frases, basadas en una canción. Asimismo, se introducía a los estudiantes a verificar la estructura y el tipo de relación entre proposiciones, para dar paso a construcciones con conectores del tipo discontinuos. En la siguiente tabla, se muestran los resultados de cada participante, así como su tiempo de trabajo en la plataforma.

TABLA 3.4. Resultados de la segunda unidad

Participante	<i>Struttura relazione</i> (Tiempo)	Calif/ 10	<i>Senti la música!</i> (tiempo)	Calif./ 10	<i>Senti la musica 2</i> (tiempo)	Calif./ 5	<i>Usare i connettivi</i> (tiempo)	Calif./ 5
Mónica	13m 2s	7	6m 31s	7,78	9m 17s	3	---	---
Guillermo	5m 3s	5	7m 24s	3,33	2m 26s	2	--	---
Daniel	13 m 38 s	4	3 m 39s	10*	3m 51s	1	2 m 1 s	3
Afrodita	12 m 59s	5	9m 45s	10	5 m35s	2	5 m 59 s	2
Saly	-	-	--	--	-	-	--	--
Malvina	2m 50s	7	8m 40s	10	10m 52s	3	1m 29s	0
Belinda	7m 21s	7	6m 50s	10*	9m 11s	3	5m 1s	2
Alexa	24 m 50s	6	9m 58s	10*	13m37s	1	14m 39s	2
Alex	--	--	--	--	--	--	---	---
Oswaldo	--	--	-	-	--	--	--	---
Maite	4m 29s	7	10m20s	10	3m 10s	2	1m 29s	0
Joel	--	--	-	-	--	--	---	--
Efren	--	--	--	--	--	--	---	--
Karina	--	--	--	--	--	--	---	--
Jaime	6 m 32 s	8	3m 18s	10	3m 52s	3	2m 59s	1
Tatiana	3 m 24s	5	3m 27s	10*	3m 17s	2	50s	2
Marta	--	--	--	--	---	---	--	--

FUENTE: Elaboración con base en los datos de Moodle.

*NB: Participantes con más de un intento porque la actividad lo permitía, se toma en cuenta el puntaje más alto obtenido.

En un inicio, el cambio de modalidad resulta atractivo para los alumnos presenciales, pues quieren usar las TICs; en la entrevista, los informantes señalaron:

Tatiana: Sí, porque hay muchas cosas que, ya se puede decir, que ahora hacemos y ya es en internet. En mi caso es más practico poderlo revisar en internet que salir y tener que ir a algún lugar.

Afrodita: El cómo eres se permea en todos los aspectos de tu vida. Entonces, yo creo que soy como un poco como tradicional y agarro, en general, me adapto como a ciertas cosas que me son útiles. Por ejemplo, me pasa algo así como en el dibujo: a mí me gusta mucho dibujar, pero ahora con las tabletas digitalizadoras puedes dibujar inclusive pues todo digital. Pero no me gusta, o sea, me gusta como hacer los bocetos escanearlos y ya hacer cualquier cosa que yo desee en digital que a mí me ahorra comprar pintura, comprar óleo, cosas y ya. O sea, puedo colorearlo es menos menos sucio, pero – al mismo tiempo – me gusta ensuciarme. Yo creo que es igual, me gusta sí me gusta también tener los libros, pero – por ejemplo – por ese tipo de cosas que... Creo que es eso, me gusta leerlo en un libro la lectura, pero tener como las herramientas de diccionario, los blogs y eso a la mano. ¿Por qué? porque es práctico y rápido, o sea, puedo buscar en varias versiones, en varios contenidos para contrastarlo y ver pues una definición más amplia.

Si bien la mayoría de los alumnos señaló que quería participar y que lo intenta; en general, se notó el bajo compromiso con las actividades extraescolares. Además, los alumnos no están preparados para enfrentarlas, pues como señala Saly:

Saly: yo estoy muy acostumbrada a las actividades por mi trabajo. Estoy en el área de sistemas, estoy acostumbrada a buscar por esos medios este a veces sí soy muy desesperada entonces leo palabras, sé que muchas veces me voy con la finta y no atiendo al 100% las indicaciones [...] en esta ocasión sí procure leer todo completito en orden es precisamente por eso porque como soy desesperada.

Así, surgen factores como desesperación, falta de atención y de ritmo de trabajo, aunque se tenga conocimientos de informática. En México, no se fomenta la autonomía ni la responsabilidad fuera del aula, situación que se nota en la universidad y en la mayoría de la población con quien se trabajó, desde el pilotaje. Por ello, además de estrategias de lectura, deben fortalecerse estrategias afectivas, las cuales repercuten en el manejo del tiempo. Asimismo, fomentar en los estudiantes el saber-ser o competencia existencial, pues permite manejar la suma de las características individuales y rasgos de personalidad que se relacionan con la imagen que uno tiene de sí mismo y de los demás, así como con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Comprende las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, el estilo cognitivo y otros factores personales (*Cfr.* Consejo de Europa, 2002: 11).

La tercera unidad, *Dunque dove andiamo?*, se compuso por cuatro actividades, en las cuales el participante ya veía una progresión entre los marcadores, asimismo, se exponía un texto para trabajar la coherencia y la cohesión; por otro lado, también se presentaba los falsos cognados y actividades para fortalecer las diferencias entre los marcadores textuales en italiano. Los temas de la unidad eran comunes, puesto que –como se puede ver en el título– todas las actividades se centraban en las vacaciones en Italia. Si bien, el reto subía, debido a que cada unidad incrementaba tanto la dificultad del texto como diversificaba el uso de conectores, se seguía promoviendo un trabajo interactivo y con tópicos más habituales. Pero, como se ve en la tabla 3.5, los participantes desertaban cada vez más. No obstante, el puntaje de las actividades sube, mientras que el tiempo de dedicación es muy similar a las unidades anteriores. Como en las tablas anteriores, se muestra el tiempo, la calificación y las actividades de esta sección para comparar el desarrollo de los estudiantes:

TABLA 3. 5. Resultados tercera unidad

Participante	Marcadori discorsivi (Tiempo)	Calif. /10	Le vacanze (tiempo)	Calif./5	Così simili... (tiempo)	Calif /5	Cerca etrova (tiempo)	Calif /6
Mónica	--	--	--	--	--	--	--	--
Guillermo	5m 28s	3,33*	4m 8s	4*	7m 7s	3	5m 26s	6
Daniel	2m 52s	0*	1m 34s	3	5 m 34s	3	11m 16s	4
Afrodita	3m 8s	10	53m	4	11m 34s	4	9m 22s	6
Saly	--	--	---	--	--	--	--	--
Malvina	11m 10s	10*	10m 46s	4	11m 35s	4*	6m 18s	3
Belinda	50s	10*	39 s	5*	13m 37s	4	12m 13s	3
Alexa	2m 4m	3,33	56m	3	16m 59s	3	6m	3
Alex	--	--	--	--	--	--	--	--
Oswaldo	--	--	--	--	--	--	--	--
Maite	1m 24s	10	4 m 34s	4	4m 10m	1	2m 19s	5
Joel	--	--	--	--	--	--	--	--
Efrén	--	--	--	--	--	--	--	--
Karina	--	--	--	--	--	--	--	--
Jaime	3m 26s	3,33	7m 29s	3	1 m 48s	4*	5m 17s	5
Tatiana	1 m 22s	10,00	1m 1s	4*	3m 57 s	3*	2m 13s	4
Marta	--	--	--	--	--	--	--	--

FUENTE: Elaboración con base en los datos de Moodle.

*NB: Participantes con más de un intento porque la actividad lo permitía, se toma en cuenta el puntaje más alto obtenido.

En esta sección, disminuyó la participación de un estudiante, sin embargo, se puede observar la alta frecuencia de uso de alumnos como: Tatiana, Malvina, Alexa, Maite, Afrodita, Daniel y Jaime. Aquí podemos observar su grado de motivación e interés, puesto que regresar a las actividades permitía enfrentar los retos desde otro ángulo. Una participante menciona:

Tatiana: esto es algo importante, era algo que no podía dejar así y podía regresar y revisarlo y volver a hacer el ejercicio.

Como se puede observar, los estudiantes verifican el beneficio de las TICs, en este caso: regresar y revisar la información para resolver el reto. Respecto a la clase presencial señalan que, a veces, no tienen tiempo para volver a buscar los temas:

Patricia: cuando te dejaba las tareas, ¿buscabas más sobre el tema? ¿O ya nos quedábamos allí, sobre todo en las clases cómo te manejabas?

Tatiana: mmm si me daba tiempo, buscaba más información, pero ahorita realmente no he tenido tiempo.

Holec señala: “In a system where the learner assumes responsibility for his learning whilst still learning how to do so, where the teaching is centre don’t give support to the learner, the teacher himself must also redefine his role by reference to this focusing on the learner and his learning”. (Holec, 1981:24). Si bien, Holec ofrece un paradigma para entender la autonomía en un contexto autónomo, no menciona qué sucede con las TICs, dado el contexto temporal de dicho autor; no obstante, además de la autonomía en este trabajo se toma en cuenta el medio para definirla, por ello recurro a Sinclair (2000) quien toma en cuenta el ambiente en el cual se desarrolla este factor:

In the case of self-access learning [...] learners in some contexts may find themselves timetable to go into the self-access center at specific times [...] Distance learning despite the lack of face-to-face teaching, may be highly structured and lock step in its approach. For autonomy to develop. It is necessary for learners to be encouraged to reflect consciously on their learning through planning, experimenting and reviewing, and to have opportunities to make decisions about their learning. (Sinclair, 2000: 11)

La falta de tiempo resultó una respuesta común desde los pilotajes; sin embargo, pocos estudiantes notan que organizar su tiempo para realizar las tareas es el punto que deben atacar, mediante otros elementos: mood tracker, bullet journal, agendas, calendarios, entre otros. La formación en autonomía permite al estudiante sostenerse como tal y, por lo tanto, poseer iniciativa, responsabilidad y libertad.

En este trabajo, los estudiantes entrevistados manifestaron, mediante sus intervenciones, que las estrategias de lectura y autonomía, aprendidas en la parte presencial, se reafirmaban en línea dadas las características antes mencionadas, pero pocos mantuvieron la iniciativa y el manejo del tiempo.

La última unidad, *Viaggiamo per l'Italia, però in Vespa*, contiene también cuatro actividades: en donde ya se congrega todos los contenidos de las unidades anteriores, como la relación entre marcadores y proposiciones, así como con los tiempos verbales y la estructura general del texto, para pasar de lo micro a lo macro. El tiempo de trabajo calculado era muy similar a las unidades anteriores y el manejo de esta unidad permitía que el estudiante reflexionara sobre su progreso general mediante la autoevaluación, tanto en lectura como en la relación de los conectores con el texto. Situación que tomaba importancia porque avanzaba el semestre y sus evaluaciones con peso importante en el aula se acercaban.

A continuación, en la tabla 3.6, se presentan los resultados de la cuarta unidad:

TABLA 3.6. Resultados cuarta unidad

Participante	Relazione (tiempo)	Calif/ 4	La Vespa	Calif/ 5	Connettivi 1	Calif/ 4	Connettivi 2	Calif/ 3
Mónica	--	--	--	--	--	--	--	--
Guillermo	6m 20s	1	2 m 11s	3	2m 58	2*	--	--
Daniel	4m 10s	1	2 m 39s	3	5m 40s	2*	2 m 42s	2
Afrodita	2m 49 s	0	15 m3s	2	1m 1s	3*	6 m 23 s	3
Saly	--	--	--	--	--	--	--	--
Malvina	3m 10s	0	20 m 54s	2	49m 59s	1*	3m 24s	3
Belinda	2m	1	26 m 54	4	9 m 12s	3	4 m 13s	3
Alexa	19m 14s	1	9m 25s	3	4m	2	3m 9s	3
Alex	--	--	--	--	--	--	--	--
Oswaldo	--	--	--	--	--	--	--	--
Maite	2m 16s	1	2m 38 s	3	1 m 48s	0	43 s	3
Joel	--	--	--	--	--	--	--	--
Efrén	--	--	--	--	--	--	---	--
Karina	--	--	--	--	--	--	--	--
Jaime	2m 59s	1	6m 45s	4	3 m 1s	2*	1m 56s	3
Tatiana	1 m 4s	2	2 m 15s	2	2m 43s	2*	50s	3
Marta	--	--	--	--	--	--	--	--

FUENTE: Elaboración con base en los datos de la plataforma hecha en Moodle.

*NB: Participantes con más de un intento porque la actividad lo permitía, se toma en cuenta el puntaje más alto obtenido.

En esta unidad, el porcentaje de estudiantes que no realizaron la prueba fue el mismo que en la pasada. El factor más probable es el cambio drástico de modalidad, pues –como se observó en los perfiles– todos los alumnos pertenecían a un sistema escolarizado. La baja participación en la plataforma se asocia al hecho que la autonomía reestructura radicalmente toda la concepción de didáctica de la lengua y del aprendizaje: involucrando nuevas formas de trabajar, por lo cual se desarrolla un cambio de las capacidades y comportamiento del aprendiente (*Cfr. Allwright, 1988, apud Contijoch: 68*). Sin embargo, la tabla verifica también que varios participantes aceptaron dicho cambio y se implicaron en su proceso de aprendizaje. Esta modalidad no es fácil en un primer contacto, pues los alumnos necesitan una introspección continua y un ritmo propio, además de compromiso consigo mismos y con la tarea a realizar.

3.1.3 Postest

Si bien la participación en la plataforma fue baja, todos los estudiantes realizaron la prueba postest — salvo Efrén quien abandonó el salón de clase—. A fin de determinar si los aprendientes, después del proceso de aprendizaje de la lengua en la comprensión lectora en italiano, podían determinar la presencia de los conectores textuales en una lectura argumentativa, se aplicó el postest, el cual contenía los mismos reactivos y texto del pretest.

Esta herramienta evaluó de manera tradicional la lectura —mediante la opción múltiple, unir columnas y cloze—, pues se planeó y estructuró justo para ser consistente, confiable y válido para que el alumno se retroalimentara y, en mi caso, analizar el proceso de aprendizaje de quienes usaron el recurso y aquellos que no lo hicieron. La naturaleza de esta evaluación fue extraescolar y no ponderable para el curso presencial, lo cual permitió dar cuenta del proceso de autonomía y cómo éste impactaba en el desarrollo de los alumnos.

En el capítulo 1, se mencionó una serie de lineamientos e ítems para evaluar la comprensión lectora en lengua extranjera. Un curso presencial incluye una serie de aspectos valorativos a medir — por ejemplo: informales, semiformales, formales —; aplicar una prueba diseñada para efectos específicos permite concentrar información para proyectar qué hace falta para alcanzar un objetivo específico. De tal manera, en esta investigación, no sólo el docente evalúa el resultado de cada alumno y el grupal en esta prueba; también el estudiante pudo percibir, al final, su desarrollo, pues los participantes — como se verá en la parte cualitativa — comprueban su desempeño en la lengua extranjera, lo cual permite la autoevaluación con base en pruebas válidas y confiables. Por ello, el postest permitió que los alumnos vieran su propio trabajo para reflexionar. En este sentido, Sinclair señala:

Enabling learners to make informed decisions about their own learning is not the only goal of developing autonomy; it is also desirable that, through reflecting and experimenting, learners become better at learning. In other words, the concept of autonomy implies also the goal more than strategy training. (Sinclair *et al.*, 2000: 11).

Así como señalan los autores, el hecho aislado de ejercitar estrategias de autonomía no la asegura, los estudiantes o personas en general también necesitan reflexionar y experimentar sus vivencias en torno a un aprendizaje de cualquier tipo. En este caso, el postest les dio la oportunidad de verificar cómo el trabajo autónomo se podía cuantificar en un resultado de una prueba específica. Los alumnos, cuando recibieron su resultado, pudieron ver cómo mejoraron dentro de la comprensión textual y encontrar una motivación para seguir trabajando en autonomía y mediante las tecnologías de la información y comunicación.

TABLA 3.7 Resultados Postest: primera sección		
PARTICIPANTE	PUNTAJE PT-II.1	OBSERVACIONES
Maite	7/10	Aciertos verificables en secuencia. Algunas fallas en la opción múltiple.
Joel	4/10	Aciertos en escalada, no verificables por completo a un proceso de los conectores
Alexa	10/10	Aciertos en ambas secciones.
Tatiana	9/10	Aciertos verificables a la comprensión del texto, pues corresponden en secuencia. Relacionó bien las columnas
Afrodita	10/10	Ya no confunde <i>tuttavia</i> y relacionó bien las columnas
Daniel	8/10	Fallas en la opción múltiple y relacionó correctamente otra vez todas las columnas.
Malvina	8/10	Aciertos verificables a la comprensión del texto, fallas en ambas secciones.
Jaime	8/10	Los aciertos aumentaron en ambas secciones. Relacionó columnas con conectores, pero hubo fallas en aquellas que no tenían marcas.
Marta	6/10	Aciertos no verificables a la comprensión de los conectores, si no al proceso lector.
Osvaldo	4/10	Respondió en tiempo, pero no ancla la información de los conectores.
Guillermo	8/10	Aciertos en ambas secciones.
Alex	7/10	Aciertos en aumento por estrategia, más que por adquisición de los conectores.
Efrén	----	-----
Mónica	7/10	Se encuentran aún errores en relación de columnas y en la opción múltiple.
Belinda	6/10	Aciertos en ambas partes
Saly	6/10	Mantuvo número de aciertos en ambas partes de la prueba, sin embargo, no son los mismos. Relacionó algunas columnas con conector.
Karina	6/10	Aciertos sólo en la opción múltiple

FUENTE: Datos basados en el análisis después de la aplicación del postest.

Cuando se compara esta tabla con la presentada en el pretest, se puede ver que los alumnos tuvieron un desarrollo en la comprensión lectora, a pesar de no haber participado por completo en las actividades sugeridas. Por ello, es viable pensar que la propia secuencia del curso presencial permitió un buen rendimiento –aunque sean ponderaciones bajas– dentro de la comprensión lectora. Los alumnos que participaron, en al menos tres unidades, tuvieron un beneficio en el puntaje de esta prueba.

Por otro lado, en cuanto al tiempo de resolución del postest, los alumnos mejoraron significativamente, además de tener una autopercepción – basada en subjetividad afectiva – que les había ido mejor. Estos comentarios surgieron mediante intervenciones orales al finalizar la prueba. La segunda tuvo menos reactivos correctos, pero aun así aumentó la solución de los reactivos, pues en el pretest no todos los estudiantes terminaron esta parte. En torno a la pregunta ¿eres consciente en

español y en italiano de la función de los conectores textuales ya en una lectura?, los participantes comentaron lo siguiente:

Jaime: Sí creo que ya adentrándome, un poco, en el estudio de algunos otros cursos que he tomado también de comprensión de lectura y ese tipo de cosas. Creo que sí me doy cuenta que son muy importantes y que hay muchas variaciones y que en general la lengua tiene un montón de excepciones y de reglas. Bueno no reglas porque no quiere decir como en las matemáticas que esta fórmula es así y ya nunca lo vas a cambiar. En la lengua es diferente, porque sí tienes más elementos y alguna palabra, un conceptito puede cambiar todo el sentido de tu oración de tu contexto. Creo que sí son muy importantes y sí hay que tener la conciencia de para qué sirven, más allá del significado del texto, los conectores pueden cambiar todo el sentido.

Afrodita: Sí, bueno recién... bueno en general, me gusta como las clases de gramática y ortografía, pero recién tuve clases de taller de redacción. Y sí fue como ver todo eso ¿no? tipo de conectores como que hacen y cómo cambian las cosas. Desde una coma, un punto, signo de puntuación cómo le cambian el sentido al texto en español sí. Y ya en italiano me costaba más, tenía como que leer, pues sí primero leer todo y luego identificar cuáles son verbos, cuáles son conectores y si lo pongo de esta manera que me está diciendo y si lo quitó, ajá, qué es lo que cambia.

Los participantes, después de otros cursos, han tomado una conciencia lingüística y verifican cómo un elemento puede modificar el sentido del contexto, más allá del significado por sí mismo de la palabra. En general, el uso del diccionario se malentiende al buscar una palabra, el lector no eficiente en lengua extranjera no busca u obvia ciertas palabras como la conexión; además no ven la combinación que tiene un significado individual con la gramática y el contenido textual. Halliday señala:

C'è in effetti una certa confusione sulla differenza fra grammatica e dizionario, comprese tra idee acquisite che sono tutte fuorvianti. Una è che un dizionario riguarda le parole e una grammatica riguarda tutto il resto, comprese cose più piccole di cui sono formate le parole e cose più grandi in cui le parole si combinano. Un'altra è che un dizionario riguarda gli elementi di una lingua e una grammatica riguarda le sue relazioni astratte; questo significa considerare la lingua come 'carne e ossa' o 'calce e mattoni'. La terza è che un dizionario tratta del significato e una grammatica della forma [...] L'ultima di queste osservazioni è assolutamente falsa: la forma è 'parte del significato, non qualcosa che vi si oppone, e sia la grammatica che il dizionario si interessano del significato.⁴⁷ (Halliday *et al.*: 35)

En este sentido, durante el postest, como menciona Halliday, los estudiantes reconocieron que las palabras se combinan para otorgar significado y forma. El cambio fue notorio en el postest, no puede

⁴⁷ De hecho, existe cierta confusión sobre la diferencia entre la gramática y el diccionario, incluidas entre ellas ideas engañosas. Una de ellas es que el diccionario aborda las palabras y una gramática comprende todo lo demás, incluye las cosas más pequeñas con las que están hechas las palabras y cosas más grandes que las palabras combinan. Otra es que un diccionario contiene elementos de una lengua y una gramática contiene relaciones abstractas. Esto significa considerar la lengua como "carne y huesos" o cemento y ladrillos. La tercera es que un diccionario considera el significado y la gramática la forma. La última de estas observaciones es absolutamente falsa: la forma es parte del significado, no algo que se le opone, tanto la gramática como el diccionario se interesan por el significado. [Traducción propia.]

existir un sesgo en cuanto a las respuestas, puesto que los exámenes les fueron retirados y no se les dio retroalimentación, hasta terminado el postest. De tal manera se puede contrastar que los participantes activos en la plataforma sabían de antemano qué tipo de relación tenían ciertos conectores, con base en el trabajo en Moodle. Tatiana señala respecto al trabajo de los conectores en línea:

Tatiana: Creo que no hay muchas herramientas, así como institucionales de aquí de la UNAM, así donde puedas consultar, pues estas cositas que son no sé cómo explicarlo: como muy pequeñitas cosas que se necesitan reforzar.

Como señala la participante, en esta sección, se verificó si el alumno pudo reconocer los aspectos semánticos y pragmáticos de los conectores de uso más frecuente, una parte minuciosa de la lengua-cultura. De tal manera, este instrumento analizó si el alumno, al ser consciente ya del tipo de conexión y del impacto textual, pudo identificar cuándo va uno u otro y asignar un sentido completo tanto a nivel global como a nivel pragmático. Reconociendo los matices de precisión de forma clara y sumar el enlace lógico entre las distintas partes del texto. Alderson señala:

what an individual cloze test measures will depend on which individual words are deleted [...] many cloze items are not constrained by long range discourse, but by the immediately adjacent sentences constituents or even the preceding two or three words. Such items will not measure sensitive to discourse beyond the sentence or even the phrase (Alderson, 2000:208-209)

En efecto, el cloze midió el nivel lineal; sin embargo, al final también se toma en cuenta todo el constituyente pragmático, pues los conectores también impactan la estructura general del texto.

Por ello, se verificó si los alumnos percibían o no – en clase-- las relaciones de una microestructura con otra y si las verificaban a través de la macroestructura, es decir, leyendo y comprendiendo el texto para lograr bien el enlace de las frases segmentadas, para en una lectura extensiva ser más eficientes y continuar el proceso de lectura en lengua extranjera. En la siguiente tabla, se presentan los resultados del cloze, la segunda parte del postest:

TABLA 3.8. Resultados Posttest: segunda sección		
PARTICIPANTE	PUNTAJE PT-II.2	OBSERVACIONES
Maite	7/10	Ya no confunde la conexión continua con la discontinua, pero presenta fallas en la selección del conector.
Joel	5/10	Confunde el conector y en varias ocasiones el tipo de conexión.
Alexa	8/10	Distingue el tipo de conexión y el conector adecuado: fallas en la discontinua.
Tatiana	10/10	Distingue el tipo de conexión y el conector adecuado.
Afrodita	9/10	Distingue el tipo de conexión y el conector adecuado: falló en la continua.
Daniel	9/10	Distingue el tipo de conexión y el conector adecuado: falla en la continua.
Malvina	8/10	Distingue la conexión continua de la discontinua, sólo no seleccionó los conectores adecuados en la continua.
Jaime	8/10	Distingue la conexión continua de la discontinua, sólo no seleccionó el conector adecuado.
Marta	7/10	Distingue el tipo de conexión y en ocasiones el conector adecuado, sobre todo en la discontinua
Oswaldo	4/10	Confunde la conexión continua con la discontinua, no selecciona el conector adecuado cuando lo hace.
Guillermo	8/10	No confunde la conexión continua con la discontinua, fallas en la selección de los conectores discontinuos
Alex	6/10	No confunde la conexión continua con la discontinua, falta mejorar el conector correcto en ambas.
Efrén	---	-----
Mónica	5/10	Ya no confunde la conexión continua con la discontinua, pero no distingue el conector correcto aún.
Belinda	7/10	Distingue el tipo de conexión: ya no confunde tanto los conectores del mismo tipo.
Saly	5/10	Percibe algunas relaciones, pero aún no selecciona si es continua o discontinua

FUENTE: Datos obtenidos del análisis del instrumento.

Los resultados presentados en ambas tablas muestran que, aunque algunos participantes no realizaron las actividades, el propio proceso de comprender un texto aumentó en la ponderación de las pruebas. Algunos participantes activos de la plataforma mejoraron su resultado en este examen, como Afrodita. Tatiana, en cambio, perfeccionó la adquisición de estas señales discursivas. Asimismo, se observa que,

en los resultados más altos, los estudiantes fallaron más la conexión continua, Ferraris (2002) da cuenta sobre el conector discontinuo *ma* y el continuo *anche* que:

Sono questi usi 'enfatici-segmentanti' a rendere *ma* simile per certi aspetti all'utilizzo che gli apprendenti fanno di *anche* nelle prime fasi d'acquisizione [...] È possibile dunque individuare quattro punti coincidenti nei due processi acquisitivi. In primo luogo, per entrambi gli elementi si individua un percorso di apprendimento che va dagli usi testuali, quindi non semantici, verso i valori semantici che rivestono nelle varietà della lingua obiettivo⁴⁸ (Ferraris, 2002:88-89).

La autora menciona que ambos se adquieren casi a la par, aunque *anche* tiene un proceso más tardío, como se pudo verificar también en el pretest. Ferraris, no obstante, no menciona cómo el uso de *anche se* resulta complejo para los estudiantes quienes constantemente olvidan la última parte y confundirlo con el conector continuo. Por ello, considero que el tratamiento de *anche se*, *anche* y *ma* debe ser a la par, sobre todo en población hispanohablante.

Con base en la tabla y los comentarios anteriores, se puede decir que los alumnos muestran un avance al identificar el tipo de cláusulas, pues pueden entender las relaciones y además elegir el conector, los datos de ambas pruebas demuestran que los alumnos ubican los niveles lineal, global y pragmático del texto (Van Dijk, 1980), también distinguen las señales discursivas que engarzan y aprecian el contenido sintáctico y semántico que dan los conectores. Los alumnos que mejoraron más los falsos cognados fueron los que estuvieron en la plataforma.

Por otro lado, se observa que los alumnos no tienen el mismo enfoque disciplinario, pero pertenecen a la misma área de estudio; por lo cual los contenidos temáticos no les resultan tan ajenos.

Alderson señala al respecto:

Different academic disciplines will require different sorts of purposes – some are claimed to require very little 'normal reading at all (as, for example, mathematics or computing) other to need only limits amounts of reading (engineering, chemistry, biology) whereas yet disciplines (like linguistics, philosophy, literally studies, history) may require critical reading in depth, appreciation of style, textual exegesis and more. (Alderson, 2000: 180)

Sin embargo, en contraste con Alderson, durante la investigación se pudo verificar como este factor no es compatible con todos los estudiantes, aunque sean del área 4. No todos tienen un pensamiento crítico que permita discriminar reactivos; además, no significa que, al pertenecer a esta área, tengan una

⁴⁸ Estos usos enfáticos segmentados vuelven a *ma* similar, por ciertos aspectos, en la utilización que los aprendientes hacen de *anche* en las primeras fases de adquisición [...] Es posible entonces individuar cuatro puntos coincidentes en los dos procesos adquisitivos. En primer lugar, para ambos los elementos se perfilan durante un proceso de aprendizaje que va desde los usos textuales, es decir, no semánticos, hasta los valores semánticos que varían en la lengua objetivo. [traducción propia.]

conciencia lingüística desarrollada para trasladar estrategias, e inclusive teniéndola, los factores individuales y sus componentes cognitivos pueden variar y modificar la comprensión de lectura.

Es importante señalar que este análisis no es categórico, si bien se ha logrado el propósito instrumental de identificación de los conectores textuales en italiano con y sin falso cognado. Por lo cual, los datos cualitativos resultan otra arista para investigar qué sucede con los alumnos durante el desarrollo de la autonomía y del aprendizaje de la lengua-cultura italiana a través de la lectura.

3.2 Análisis y discusión de los datos cualitativos y cuantitativos de cuestionario y entrevista

El fenómeno de préstamo mencionado por Da Silva y Signoret (2005) no sólo conlleva rasgos lingüísticos, sino también actitudinales. De modo que los referentes socioculturales negativos en México hacia la actividad lectora constituyen un prejuicio a vencer, pues son elementos a los que el individuo está constantemente expuesto en su lengua materna. Por ello, examiné qué herramientas y qué actividades favorecen la adquisición de la lectura en un contexto de una lengua extranjera tan cercana a la materna, como es el caso del español e italiano, pues parecería una tarea sencilla debido a que el alumno tiene aún una gran influencia de la LM durante los primeros niveles de adquisición. Jin y Cortazzi (2001) señalan que el lenguaje y la cultura son un marco para la comunicación y el aprendizaje, por lo cual:

los vínculos son cuando menos complejos y pueden apreciarse a distintos niveles. Como todo estudiante de idiomas sabe la lengua es un reflejo de la cultura. Sin embargo, la lengua es parte de la cultura y también constituye cultura; hay muy pocos aspectos de la vida cultural que sean comprensibles sin la consideración de los modos de hablar culturales (o alfabetización) como instrumento de su constitución (L. Jin y M. Cortazzi, 2001: 105).

Así, se podría decir que las actitudes sociales del aprendiente podrían determinar su motivación respecto a cualquier actividad comunicativa, interponiéndose al desarrollo y al rendimiento del alumno durante la lectura en italiano como lengua extranjera. En esta sección, se verifica mediante los instrumentos cualitativos— si las TICs motivan a los aprendientes y fortalecen la lectura en lengua extranjera; asimismo, se describe cómo los participantes perciben la lectura, las estrategias que tienen y las herramientas que usan para favorecerla.

3.2.1 Resultados del cuestionario

Como se mencionó en el capítulo 2, el cuestionario recolectó datos cuantitativos y cualitativos. En esta sección, se muestra cómo los participantes perciben la lectura, la autonomía y sus estrategias, cuya

adquisición previa permitirá verificar las dimensiones en el público observado. En esta investigación, se tiene claro que, desde el aula, se puede guiar hacia la autonomía del estudiante; sin embargo, progresar de esta fase inicial a una autonomía plena requiere del trabajo individual y consciente de las distintas esferas que componen el aprendizaje –conocimiento y experiencias previas, habilidades cognitivas, estrategias de aprendizaje, afectividad hacia el tema, metacognición, entre otras– y de su capacidad de control para lograr las metas.

En este sentido, todos los participantes manifestaron nunca haber visitado Mediateca para fortalecer su aprendizaje. El motivo principal resultó ser el desconocimiento de los alumnos sobre la existencia de dicho espacio para aprender lenguas; por otra parte, el reconocimiento de la falta de tiempo para acudir a este tipo de lugares, pues la mayoría trabaja y estudia. Otro motivo interesante para señalar es que, con frecuencia, los alumnos no saben cómo usar la mediateca; por otro lado, un informante señaló la propia falta de organización: un factor primordial.

La autonomía no se desarrolla sólo con visitar un espacio, como Mediateca, se debe manifestar en la manera como el estudiante realiza sus actividades día a día: uso de tiempo, recursos, estrategias, entre otros; de tal forma, la mayoría contestó que utiliza internet para buscar información y aprender más sobre la lengua-cultura italiana y apoyar su comprensión lectora. Once participantes aseguraron usar internet para apoyar la lectura en italiano de una a dos veces a la semana, cuatro participantes aseguran explotarlo con frecuencia y sólo dos mencionan que no lo utilizan.

Los estudiantes señalaron usar internet para consultar vocablos a través del diccionario, también mencionaron utilizar libros y páginas para la conjugación de verbos (como *Impariamo italiano*), otros señalaron el uso de aplicaciones y quizz para aprender la lengua en general. Además, mencionaron leer periódicos, ver videos, foros para practicar a competencia ortoépica, explicada en clase. Sólo un participante señaló la página oficial de la ENALLT para practicar estrategias de lectura y ver recursos que ofrecía la Universidad. El recurso más mencionado fue *Word reference*, por otro lado, algunos señalaron wikiitaliano, la biblioteca Ambrosiana en línea, ibuu; sin embargo, la mayoría contestó que su recurso era la bibliografía dada en clase, es decir, el libro de gramática y el libro de texto.⁴⁹

En cuanto al aprendizaje de otros contenidos en autonomía, ocho participantes señalan nunca haber trabajado en un contexto no formal. Los demás, a su vez, indican haber aprendido historia del cine, arte, sobre el Renacimiento, dibujo y náhuatl (mediante videos en internet y bibliografía especializada); otro señaló geografía y electricidad (bibliografía básica); química y física; manualidades

⁴⁹ Marco Mezzandri, (1996). *Grammatica essenziale della lingua italiana*, Perugia: Guerra Edizioni. Gloria de la Garza y Gabriela Sadurni, (2007). *Orizzonti di Lettura. Corso di lettura*, (vols. 1 y 2), UNAM: FES-Acatlán.

y costura (observación) y otro señala un contenido de clase (preposiciones articuladas-blog). Tres participantes mencionaron que los recursos más usados para aprender eran videos en youtube o páginas y los temas a aprender mencionados fueron: 1) técnicas de enseñanza de música; 2) cocinar e historia, y 3) manualidades, cursos técnicos y bailar. Los otros participantes señalan, en la pregunta *Recursos para aprender actividades por ti mismo*, contenidos de clase y los recursos usados eran diccionario y “gramáticas”, sólo cuatro no mencionaron nada.

Por otro lado, seis estudiantes confirmaron haber tomado un curso en línea, cuyos temas eran: 1) música-solfeo, 2) dos participantes mencionaron redacción, 3) corrección estilo, 4) Historia del Arte, 5) Didáctica e inglés. Ninguno mencionó tener una alta frecuencia de estudiar de esta forma, pues la mayoría señaló “No” como respuesta.

El papel de las TICs en el aprendizaje autónomo, en este curso, abrió posibilidades por su gran potencial y se integraron a un entorno o ambiente de aprendizaje presencial, así dicho canal comunicativo permitió fortalecer otros aspectos del aprendizaje. Peñalosa señala que:

La mediación que ejercen los materiales de aprendizaje es fundamental, ya que estos permiten a los estudiantes asimilar el conocimiento de tal manera que logren reconstruir sus estructuras cognitivas. Normalmente, se utilizan en combinación con otras actividades, ya sean tutoriales o colaborativas, con la finalidad de generar resultados de conocimientos adecuados para la solución de problemas, o alguna forma de aprendizaje significativo y auténtico (Peñalosa, 2013:45).

Esta indicación también la comparten nuestros informantes al haber tomado un curso relacionado con su área de estudio, con el objetivo de fortalecer algún tema o aspecto de su área. No obstante, no todos manifiestan haber tenido una experiencia con TICs.

En cuanto a la comprensión lectora, diez participantes no habían tomado un curso de este tipo, cuatro mencionaron haber frecuentado uno de inglés (con duración de cuatro a seis meses), otros dos comentaron haber estado en inglés y francés, sólo uno señaló haber experimentado náhuatl y francés. En cuanto a presentar examen de requisito en italiano, 16 comentaron que nunca lo habían realizado, solamente una participante dijo haberlo presentado y reprobado.

Las horas de dedicación a la comprensión lectora fluctuaban entre una a seis, es decir, los participantes dedicaban poco tiempo a practicar la comprensión lectora. En la siguiente tabla, se muestra la numeralia de dedicación según los participantes:

TABLA 3.9. Dedicación comprensión lectora	
Horas de dedicación a la semana	Número participantes
7 hrs. o más	1
4 a 6 hrs.	6
1 o 3 hrs.	9
Ninguna	0

FUENTE: Datos extraídos de los cuestionarios.

Como se puede observar en la tabla, la mayoría dedica un tiempo reducido a fortalecer la comprensión lectora por sí mismo. Por lo cual, se nota que no administran o no deciden adoptar una postura autónoma y dependen de los otros sujetos a su alrededor: de los compañeros, del profesor.

En la lectura en italiano como lengua extranjera, el estudiante puede ejercitar tanto los procedimientos necesarios para aprender con autonomía como practicar las técnicas referidas a la comprensión lectora; asimismo, la lectura en italiano le permite usar a su favor la tecnología –periódicos, libros, artículos, entre otros– para lograr un manejo estratégico e integrado de estrategias y autonomía y así seleccionar lo más adecuado para sus metas personales, pasando de una regulación externa a la autorregulación.

En el cuestionario, se preguntó a los estudiantes cómo seleccionan sus textos de comprensión de lectura en italiano como lengua extranjera. La mayoría contestó que prefería una lectura impresa, sin embargo, un número alto contestó que de ambas formas:

TABLA 3.10. Preferencia de formato textual	
Tipo de texto	Número de participantes
<i>Impreso</i>	9
<i>En línea</i>	1
<i>Impreso y en línea</i>	6

FUENTE: Datos extraídos de los cuestionarios.

Un alumno que reflexiona, incluso sobre este tipo de preferencias, refuerza la habilidad de la autogestión, pues se percata de ésta y puede percibir si hay consecuencias al usar otros recursos o no. Los recursos impresos más señalados para apoyar dicha habilidad eran: 1) el diccionario italiano-español mencionado por 13 participantes, 2) la gramática del italiano dada en clase ($n=9$) y 3) los

manuales de lectura usados en clase ($n=7$).⁵⁰ Por otro lado, en respuesta abierta, una persona señaló usar los apuntes de su mamá quien aprendió italiano.

Siguiendo a Gilbón (2014), las personas pueden acceder a la información — presentada en forma de un texto ‘lineal’ — con la posibilidad de imprimirla, o construir un hipertexto, con pequeñas secciones interconectadas para consultar de manera rápida y conforme al interés del lector, e incluso como un esquema interactivo. Estas son unas formas de lectura a las que poco a poco nos hemos acostumbrado y aprendido a utilizar con eficiencia para evitar una sobrecarga cognitiva (Cfr. Gilbón, 2014:172). Sin embargo, en la investigación, se percibe cómo el alumno depende mucho de la bibliografía impresa y de los recursos recomendados por el profesor en clase y, en general, no va más allá del aula.

3.2.2 Plataforma

Dentro del aprendizaje de lenguas, los estudiantes pueden desarrollar filtros afectivos, esta hipótesis sugiere cómo una actitud correcta influye en la adquisición de la L2 o LE, ya sea porque conduce al individuo a buscar más input y a interactuar a gusto con los nativos hablantes L2, ya sea porque permite tener una receptividad más alta. Krashen (1982) estima que el filtro puede ser responsable en la variación del dominio en los individuos (Cfr. Signoret y Da Silva, 2005: 152). Por ello, el desarrollo de estrategias afectivas orienta al estudiante a ser reflexivo y encontrar motivación intrínseca como extrínseca, respecto al aprendizaje autónomo de la lectura en lengua extranjera. A partir de ello, el trabajo constante de la auto-confianza puede lograr una motivación hacia la tarea y ayuda a superar dificultades.

La plataforma apoyada en Moodle con contenidos de lectura en italiano ofrecía trabajar estas estrategias fortaleciendo en el estudiante su autonomía y su retroalimentación individual para reforzar sus esquemas textuales su autopercepción como lector para atribuir más aspectos positivos sobre sí mismo y su capacidad para leer en italiano.

Por otro lado, la plataforma tenía como propósito lograr una planificación real de la ejecución de las tareas. Así el estudiante regulaba el horario para ser realizada y así facilitar la identificación de las metas de aprendizaje para asumirlas o reorientarlas en un texto de clase y así dichas estrategias fueran significativas, sin embargo, tenía un límite de una semana para resolver cada unidad por la temporalidad del estudio, por lo cual se proveía de cierta estructura aún. Por lo tanto, la autonomía, en este caso, se llevó a cabo para saber cómo los estudiantes se gestionaban fuera de clase y sabiendo de

⁵⁰ G. Sadurni, y G. De la Garza, (2007), *op. cit.* M. Mezzadri, (2000). *op. cit.*

antemano que no era una actividad obligatoria sumativa a su promedio. Así, como Holec señala: “the concept and practice of participation, in decision –making, which shares some features of both the trend of ‘re-personalization ‘of the individual and that of rendering the individual capable of assuming responsibility” (Holec, 1979:6). En efecto, durante esta investigación, se comprobó que el estudiante no solo debe participar, sino también analizar las condiciones de los ejercicios y de las lecturas: tipo y complejidad de las actividades, secuencia a seguir y las condiciones esperadas como resultado. De tal manera, al final de cada sección, los alumnos realizaron una metacognición para identificar las estrategias puestas en marcha y tomar conciencia de ellas. En cada unidad, se retomaron distintos aspectos, entre ellos: cómo enfrentar la lectura, análisis e interpretación de contenidos, habilidades de interacción, manejo de las tecnologías de la información y comunicación. Afroditá, como estudiante de posgrado, menciona ante la falta de estrategias que:

Afroditá: Yo creo... Tengo una explicación de las inteligencias múltiples y cuáles son afín. También cuando te hacen la orientación vocacional: aplican varias técnicas. Pero yo creo que sí, en general, debería como haber ese test de parte de los profesores. Y bueno al menos en tu clase, eso me pareció muy bueno, ¿por qué? porque no lo hacen. Salvo en esas ocasiones que es la orientación vocacional. Nadie, por lo general, está contigo de ver: ¿qué te gusta? ¿qué te gusta leer?, ¿te gusta dibujar? ¿te gusta hacer diagramas? Eso es algo como de auto conocimiento, ¿no? ¡investiga tú! Pero lo cierto es que no lo hacen. Y, por eso, hay problemas, después no sé, en cualquier carrera al hacer tesis: no saben investigar. ¿Por qué?, porque en parte que los maestros no les enseñan y otra porque los alumnos no saben...

Seleccionar y aplicar estrategias para estudiar y aprender conduce a explorar los propios avances y las dificultades enfrentadas durante el proceso. Así el individuo puede crear rutas para realizar su propósito. En la plataforma, se orientó a la metacognición del estudiante para evaluar su desempeño durante la lectura en lengua extranjera; de tal manera, se podía comparar la información obtenida y valorar la efectividad de su trabajo, Papalia señala que: “Experiences with reading, whether in the first or second language, should create autonomous readers who enjoy the stimulation of direct interaction with writers and will continue to read without prodding for their own pleasure and information” (Papalia, 1991: 71). Siguiendo al autor, entonces la formación de lectores autónomos puede ampliar el conocimiento y, en el caso, de leer en lengua extranjera valorar la información que proporciona el otro.

Por último, en la plataforma, se apreciaba el nivel de logro de la meta y compartía experiencias o gustos de la situación de aprendizaje. En cada sección, se intentó dar un refuerzo positivo y motivarlo en caso de falla.

En los contextos de aprendizaje mediados por las tecnologías de internet, se reconoce la importancia de poner atención a la progresión de tres fases: 1) apoyo externo, 2) transición y 3) autorregulación. El uso de las TICs supone dificultades especiales; sobre todo en cuanto a dominio de

las habilidades de autonomía, como el planteamiento de metas, revisión periódica, la valoración del cumplimiento (Cfr. Peñalosa, 2013:10). Estos datos en porcentaje representan, sin embargo, sólo creencias y percepciones subjetivas. Por ejemplo, dos participantes ofrecen opiniones distintas ante los recursos web y su diseño:

Patricia: ¿Qué esperas de un recurso en lengua extranjera?

Saly: Que tenga la facilidad de poder en términos generales por cualquier persona que ingrese a esa plataforma, aplicación o recurso. Porque muchas veces la gente, por experiencia, si desde el diseño no es amigable, no es entretenido, no es bonito. Los mismos usuarios que no tienen conocimiento de la tecnología de información ellos mismos crean una pared y no pasan de ahí. Aunque la información sea muy fácil de digerir o que esté muy bien, que tenga recursos didácticos varios y demás. sí desde el diseño, por muy obvio y por muy extraño que parezca, no es amigable, uno mismo se crea la barrera.

De que tenga información, que tenga información, quizá que tengan preguntas capciosas. Porque eso ayuda a nuestro cerebro, para saber la diferencia entre una palabra y otra el significado de una misma palabra en diferentes contextos. Algún tipo de juego. Y bueno la información que toda página, que todo recurso debe tener: la información paralela, información que sustente lo que estás leyendo.

Patricia: ¿Cómo percibiste el diseño y el manejo de la plataforma?

Daniel: El manejo está muy bien. No te presenta ningún problema: es muy fácil identificar el siguiente y así. Y el diseño ¿era también?, mm, pues es que honestamente no se me hace como algo tan relevante para esto. Incluso si estuviera como “súper x”, aun así lo haría.

La plataforma apoyaba la motivación del usuario y, además de ejercicios para evaluar la comprensión lectora, fomentaba la participación sobre el uso de recursos, pues cada vez más se incluyen estas propuestas de educación con la Web 2.0. Por ello, dentro de los contenidos lingüísticos y de estrategias de lectura se incluyeron autoevaluaciones y reflexiones para conocer cómo veían el proceso en línea y, de esta forma, ir acompañando al alumno en su proceso de aprendizaje.

En el instrumento diseñado, la Unidad 1 permitía que los participantes comentaran en torno a su conocimiento sobre los conectores textuales en español y sus funciones. De tal manera, 69 por ciento ($n=10$) de los participantes respondió que sí lograba identificarlos; 25 por ciento ($n=4$) manifestó que conocía algunos conectores, pero no recordaba sus funciones; mientras que sólo 6 por ciento ($n=1$) reportó que no los logró ubicar.

En ese momento, 88% ($n=13$) de los participantes pensaban que podrían identificar un conector en italiano, mientras que 12% ($n=2$) afirmaban que tal vez. Por otro lado, al comparar los conectores textuales en español con los del italiano: 71% ($n=11$) respondió que sí y 29% ($n=4$) más o menos; sin embargo, 43% ($n=7$) de los alumnos encontraron similitudes y diferencias en estos elementos en ambas lenguas, otro porcentaje igual comentó que más o menos, sólo un 14% ($n=1$) respondió que no.

En la puesta en marcha de los conectores textuales en una breve lectura, más de la mitad de los participantes los identificó; asimismo, un alto porcentaje percibió que sí identifica algunos conectores y los localiza en el lugar correcto, sólo tres de un total de 15 alumnos indicó que no podía.

En cuanto a conocimientos generales de la lengua-cultura italiana, en específico sobre el Renacimiento, como una etapa simbólica de Italia, los estudiantes señalaron, respecto a si han tenido oportunidad de investigar sobre el tema: a) Sí, he investigado: 60%, nueve estudiantes; b) En alguna ocasión: 33%, cinco participantes; No, no lo he hecho: 7%, un universitario.

En la unidad 2. *Malgrado poi l'amore*, se trabajó la función de los conectores, en un contexto de lectura para saber si los alumnos sí identifican la tipología textual rápidamente y eran conscientes de ello: 75% ($n=7$) respondió correctamente que pertenecían a títulos de diversos tipos de textos y 25% ($n=3$) que son encabezados de periódicos.

Después de usar los conocimientos en la lengua materna para relacionar la función de los conectores, los alumnos se percibieron en la autoevaluación: no tan cómodos, pues les resultaron complicadas 80% ($n=8$); nada cómodo, necesito practicar más: 20% ($n=2$). En torno a la implementación de semejanzas y diferencias para categorizar los conectores según su función: 80% ($n=2$) contestó que más o menos y 20% ($n=2$), que sí. En esta sección, hubo una baja de participación pues sólo diez estudiantes participaron. Para reorganizar un texto de acuerdo con las funciones del conector y poner en práctica las estrategias de lectura, 40% ($n=4$) respondió que sí; mientras que 60% ($n=6$) respondieron que más o menos. El mismo resultado surgió al responder sobre si pueden determinar o no el uso adecuado de un conector según el contexto.

En cuanto a las actividades de lectura, 90% de los participantes ($n=9$) respondió que tuvo que esforzarse, pero las pudo realizar y sólo a una persona le resultaron sencillas.

En la unidad 3, los estudiantes percibieron más su avance, pues un mínimo señalaba respuestas negativas sobre su proceso en cuanto a la lectura y la identificación de los conectores textuales. A continuación, en la siguiente tabla se presentan las respuestas, con base en la autoevaluación, de los participantes:

TABLA 3.11. Autoevaluación de la Unidad 3			
Pregunta	Respuesta	Media	Total
1. Identifiqué dónde se encuentran los conectores textuales	a) Sí, lo pude hacer sin problemas	a) 64%	a) 7
	b) Lo hice, pero preferiría hacerlo en clase	b) 36%	b) 4
	c) Aún me cuesta trabajo		
2. Puedo comparar los usos de los conectores según el modo y el tiempo verbal	a) Aún me cuesta trabajo	a) 64%	a) 7
	b) Sí pero con algunas dificultades	b) 27%	b) 3
	c) Sí lo hice	c) 9%	c) 1
3. Logré construir una comparación entre los conectores	a) Más o menos	a) 55%	a) 6
	b) Sí	b) 45%	b) 5
	c) Aún me cuesta trabajo		
4. Examiné el uso correcto de un conector a partir del contexto y del sentido	a) Sí, pero con algunas dificultades	a) 73%	a) 8
	b) Sí, lo hice	b) 18%	b) 2
	c) Aún me cuesta trabajo	c) 9%	c) 1
5. Verifiqué cómo enlazan las ideas los conectores	a) Sí, pero con algunas dificultades	a) 55%	a) 6
	b) Sí, lo hice	b) 36%	b) 4
	c) Aún me cuesta trabajo	c) 9%	c) 1

FUENTE: Datos estadísticos obtenidos de la plataforma Moodle.

El objetivo de esta sección era ejercitar aún más las estrategias metacognitivas del alumno para que comenzara a tomar conciencia sobre lo que sabía o no, sobre un determinado aspecto de la lectura; asimismo, para que fuera más consciente de sus propias estrategias y evaluara por sí mismo qué tan funcionales son éstas para lograr las metas indicadas o las propia. Como se puede ver en la tabla, la mayoría de los estudiantes se percibió con un avance en la identificación de conectores textuales.

Si el alumno puede identificar cómo logró el objetivo, verifica también su comprensión del texto. Al realizar metacognición constante, las estrategias pueden aplicarse en cualquier contexto. En este caso, al responder sobre un tema determinado –los conectores–, el alumno podría seguir una serie de preguntas sobre sí mismo y el contenido del texto, o bien, sobre sus conocimientos previos y cómo estos se modifican con la nueva información.

Además, se intentó confrontar el uso de estrategias, a partir de respuestas abiertas en la cual el participante tenía que identificar las tipologías textuales y el posible contenido, es decir, las palabras claves. En la siguiente tabla, se presentan los resultados al respecto:

TABLA 3.12. Reflexión sobre las tipologías textuales	
Encuestado	Respuesta
<i>Guillermo</i>	Son textos subordinados, porque una idea depende de la otra. Hablan sobre laborar en tribunales y los teatros.
<i>Tatiana</i>	Venezia 71 me parece que es como un diario donde se van escribiendo lo que se realizó en el viaje. Teatro Valle parece una noticia. Lavoro, dunque scrivo me parece más bien un refrán. Se fossi me parece que es como el recuento de una decisión que se tomó.
<i>Afrodita</i>	De "sei fossi.." probablemente sea un artículo de periódico y relate el porqué de su situación, un relato del suceso. De "Venecia 71", podría ser una obra literaria. De "Lavoro...", pudiese ser un extracto de algún artículo o reseña de algo de opinión personal, argumentativo. De "Teatro..." puede ser una reseña histórica o parte de un anuncio de promoción del teatro.
<i>Saly</i>	De izquierda a derecha y de arriba a abajo: 1.Una oración subordinada condicional 2.Una oración coordinada 3. Una oración coordinada 4. Una oración subordinada condicional
<i>Belinda</i>	Creo que podría tratarse de un periódico pues abarca diferentes tipos de temas pero todos podrían ser parte de uno: el primero sería la nota roja (Se fossi andato in tribunale), el segundo un artículo de actualidad o sociedad (lavoro, dunque scrivo) y el tercero y cuarto serían como de espectáculos, cultura y cine.
<i>Alexa</i>	El primero es una noticia, es un texto que tal vez contenga imágenes y habla sobre algún criminal. El segundo es una reseña sobre un libro. El tercero es una reseña sobre una película. El cuarto, es como una reseña para hacer propaganda a un teatro.

FUENTE: Datos extraídos de la plataforma Moodle.

De esta manera, al intercalar algunas estrategias en los contenidos temáticos, en este caso aspectos gramaticales y léxicos, se fomentó la inclusión de las tecnologías facilitando cambios importantes tanto a nivel individual como a nivel grupal, pues el alumno pasivo puede convertirse en un alumno responsable y comprometido; al respecto Holec menciona que cada alumno debe remplazar con pasos progresivos la guía del profesor: "the 'pilgrim's progress' [...] is replaced by progressive steps (a succession of objectives) of a diverse nature fixed for and by each learner by reference to his personal needs and motivations, progressive steps which may be challenged and amended by the learner every time" (Holec, 1979: 12) . Como podemos observar, el proceso paulatino de autonomía y motivado por las TICs no se dio en la mayoría de los estudiantes, es decir, sus necesidades dependían más del contexto presencial. Por otro lado, quienes lo lograron, tuvieron una perspectiva positiva del proceso. En el

siguiente extracto, a partir de la pregunta “Sientes que aprender mediante la tecnología es...”, Afrodita contestó:

Afrodita: Es útil y de alguna manera es más práctico que de la manera convencional, porque por ejemplo puedes tener en una sola plataforma todos los recursos que quieras (lecturas, no sé diccionario) que de forma tradicional tendrías que cargar [...] O sea, es práctico y útil en ese sentido puedes tener una gran cantidad de elementos didácticos para aprender, pero no sé también da comodidad para hacerlo en donde quieras [...] que presencial, la practicidad. Si no está la maestra presente, lo puedes hacer.

Las herramientas prácticas en autonomía tuvieron un proceso formativo, pues no se limitó a digitalizar materiales, ya que se necesitaba un enfoque guiado para los contenidos léxicos y gramaticales.

De tal manera, se puede decir que el éxito de este tipo de materiales es gestionarlos y descubrir cómo los elementos pueden vivirse en un entorno virtual que permita una interacción, para que el aprendizaje sea conceptual y procedimental, pero también actitudinal. En la entrevista, se preguntó a los alumnos qué proponían para enriquecer los cursos de comprensión de lectura:

Patricia: ¿Qué recursos propondrías para mejorar la comprensión lectora?

Tatiana: A mí, la plataforma se me hace muy buena idea, la verdad. Sí, es que para comprensión de lectura es leer y hacer ejercicios. Entonces, para mi particular punto de vista es leer y que sí tengas el apoyo del maestro que te diga sí es por aquí, pero también puedas reforzar con una plataforma donde puedas ver y decir ‘ah pues tenía duda en esto y ya lo hice a través de los ejercicios’.

Como señala la participante, internet es una herramienta básica en la vida cotidiana y, al incluirse como forma de aprendizaje, la construcción social puede desarrollar un pensamiento crítico para auto gestionar sus objetivos como ciudadano digital.

A continuación, en la tabla 3.13, se presenta la última autoevaluación de los participantes en torno a los conectores textuales, las TICs y estrategias de lectura en lengua extranjera de la última unidad:

TABLA 3.13. Autoevaluación Unidad 4

Pregunta	Respuestas	Media	Total personas
1. Estos ejercicios me ayudaron a localizar la posición y el efecto de los conectores en un texto	a) Sí	a) 40%	4
	b) Sí, pero necesito reforzar	b) 40%	4
	c) No mucho	c) 20%	2
2. Identifico el tipo de conector a partir de su función en el texto	a) Sí pero con algunas dificultades	a) 70%	7
	b) Aún me cuesta trabajo	b) 20%	2
	c) Sí, lo hice	c) 10%	1
3. Logro inferir las relaciones textuales que forman los conectores	a) Sí las infiero	a) 50%	a)5
	b) Más o menos	b) 40%	b) 4
	c) No	c) 10%	c)1
			d)
4. Examino las funciones y determino el conector textual necesario	a) Lo hice, pero preferiría hacerlo en clase	a) 60%	a) 6
	b) No, no pude	b) 20%	b) 2
	c) Sí, sí lo hice sin problemas	c) 20%	c) 2
5. En los textos más largos, ya identifico la función de los conectores y cómo ayudan a la coherencia global:	a) Sí, sí pero necesito reforzar	a) 80%	a) 8
	b) Sí, lo noto	b) 20%	b) 92
	c) No, aún no	c) ---	c) ---

FUENTE: Datos estadísticos obtenidos de la plataforma Moodle.

Como se puede ver en la tabla, los estudiantes tienen de nuevo una percepción positiva en cuanto al uso de conectores en las lecturas realizadas; sin embargo, como mencionó Tatiana, también requieren del apoyo del profesor. En esta sección, la tarea era muy específica pues como señala Sinclair (2000):

Without an explicit and conscious awareness of the processes involved in learning a language, learners will not be in a position to make informed decisions about their own learning. Informed decision-making implies the use of a range of metacognitive strategies, also termed self-management strategies or 'indirect strategies' (Sinclair, en Sinclair, Mcgrath y Lamb, 2000:9).

En este sentido, las estrategias indirectas ayudan a encontrar nuevas formas de aprender para el estudiante presencial, las cuales le permitan fluir ante la diversidad de cambios sociales e incluso dejar de ver el aprendizaje tradicional como un pilar de la reflexión académica.

Si bien se siguieron las recomendaciones de Sinclair (2000), las estrategias indirectas también fueron difíciles de desarrollar en la población. El porcentaje que decía querer participar fue alto y fue positivo; no obstante, en la práctica, como pudimos observar en las tablas de las unidades, no se vio reflejado dicho porcentaje en la dinámica formativa universitaria mediante TICs, pues se podría decir

que no todos los universitarios –en el momento de esta investigación– encontraban estos espacios como opciones para aprender o argumentaban que no tenían tiempo, pues si no son obligatorias, no acceden a ellas. Incluso la modalidad a distancia –Moocs, cursos extras, entre otros– no tiene tanto auge, aunque les permite ampliar sus conocimientos y perspectivas más allá del aula.

3.2.3 Entrevista

Durante la investigación, siempre se apeló a la autonomía de los estudiantes y se enfatizó la intervención voluntaria y sin retribución en su calificación final. En este sentido, el hecho que el número de participantes fue reducido, mostró la realidad que se vive tanto en el aprendizaje presencial como en ambiente de autonomía a través de la investigación-acción. Y, por ende, su propósito no fue el de generalizar a la población universitaria, sino dar cuenta de los problemas que pueden enfrentar los estudiantes y profesores: tanto en un tema concreto como realizando investigación-acción.

Las preguntas intentaron no estar encaminadas a una respuesta específica, esto se puede observar en la variedad de duración en cada participante, pues cada uno se extendió como lo consideró; si el participante no daba más información, se hacía la siguiente pregunta, o bien, si daba detalles, se preguntaba aún más intentando seguir una conversación y no un interrogatorio.

A continuación, se presentan extractos de las entrevistas aplicadas a los participantes voluntarios, es decir: Tatiana, Afrodita, Saly, Daniel y Jaime (ver anexo 5). En todos los casos, se preguntó a los alumnos por qué habían decidido participar o no; si se acercaron a las actividades por presión, por reforzar o qué los llevó a entrar al sitio. Tatiana contestó:

Tatiana: Pues básicamente fue por interés por ver qué era lo que contenía, ver cómo estaba estructurado y como tiendo a ser un poco obsesiva, tiendo a hacerlo como muy cómo lo van manejando. Entonces si decía que hiciera esta actividad, la hacía y así; casi casi, hasta que no pasará o no los resolviera bien: los ejercicios, sobre todo, ya no seguía con lo demás. Soy como muy lineal en ese sentido.

Cada persona, dentro de la autonomía, debe autogestionarse de acuerdo con sus actividades. Tatiana, por ejemplo, tiene un perfil que facilita la autonomía, sin embargo, no todos comparten un perfil comprometido y con gestión de tiempo. Esta investigación no sólo se enfocó en los aspectos escolares y de aprendizaje, también a la narración del día a día por parte de los alumnos, para tener un contexto de su vida y su situación. Tatiana escribía la tesis de licenciatura y acudía a la ENALLT a prepararse para el examen CILS (Certificazione di italiano come lingua straniera), además de apoyar a su mamá con la rutina diaria; mientras que Afrodita, por ejemplo, tenía la carga académica de un posgrado, pero aun

así se involucró en la resolución de las actividades y tuvo compromiso hacia esta investigación; finalmente, Saly estudiaba su segunda carrera, trabajaba de lunes a viernes e intentó llevar a cabo las actividades. A continuación, se presenta la rutina de algunos informantes:

Tatiana: Este, pues entre semana generalmente me levanto, hago de desayunar; acompaño a mi mamá al trabajo, la dejo y regreso. Hago plano, pues porque eso es lo de mi tesis y básicamente para lo de italiano estuve teniendo nada más contacto como con la clase de los sábados y una clase de preparación que tenía para el Cils.

Afrodita: Pues regresar y leer mucho, porque como estoy escribiendo la tesis, necesitaba armar el marco teórico. [...] Asistía a clases tres horas diarias.

Saly: De lunes a viernes no tengo tiempo; empiezo a las 9 y terminé 7 de la noche de trabajar; entonces en esas horas hago cosas. Ya no tenía la presión de la de las materias porque ya las había terminado. Entonces, este, utilizaba normalmente sábados en la mañana para las clases y el resto del fin de semana para mis pendientes para darle forma en la tesis para buscar información. Los domingos pues ahora sí ya a descansar.

Daniel y Jaime indicaron, por el contrario, que sólo cursaban materias de su carrera y dedicaban su tiempo a las actividades escolares.

Jaime: Bueno pues primero tenía que clases por la mañana, [...] solamente una o dos clases.

Daniel: Llevaba ocho materias [...] Soy becario, pero sí se me va el tiempo en las tareas.

Los participantes no comparten nunca un contexto similar, por ello, las estrategias de metacognición resultan un apoyo para que los estudiantes se guíen sobre las dificultades que encuentran y cómo podrían regularlas. Esto evidentemente debe ser tomado en cuenta por los profesores, pues permite contemplar las varias perspectivas de su tiempo y adecuar la carga académica, lo cual impacta en el proceso de lectura en línea, pues el alumno tendría la posibilidad de leer los textos necesarios y hacer su actividad de lectura con base en su tiempo y sabiendo que es tomado en cuenta. Además, mediante el diálogo, siempre se descubre más acerca de la persona. En el caso de Saly, por ejemplo, a través de la entrevista se percibe motivada, pero también manifiesta las diversas ocupaciones, lo cual puede verificar que —aunque entraba a la plataforma— su participación era baja.

Saly: Creo que para aprender se necesita la iniciativa y si tú tienes la amabilidad de darnos las opciones para poder aprender más, pues adelante [...] sí el espíritu de colaboración, pero además bueno voy a aprender; si me estás dando esa opción, sería tonto de mi parte; no, no aprovecharla para el aprendizaje.

Debido a que cuando se incluye al alumno se retroalimenta al profesor, pero también puede llevar al alumno a ser más consciente de su proceso de aprendizaje. Llevar a cabo una entrevista con estos fines, sin embargo, requiere una preparación pues se debe dirigir con tacto y establecer un clima de confianza. Este hecho también se debe enmarcar en procedimientos, por ejemplo, involucrar a todos los alumnos

a participar en una entrevista, como se señaló en esta sección, a pesar de haberlo hecho no insistí más por las problemáticas suscitadas en clase; sin embargo, todos los instrumentos permitieron visualizar el progreso de los estudiantes, por lo cual este quasi experimento obtuvo ciertas categorías.

3.3 Categorías encontradas

La diversidad de instrumentos permitió hacer un análisis de cómo los estudiantes trabajaron los conectores en la lectura en italiano como lengua extranjera, desde una forma más autónoma. Las perspectivas cuantitativa y cualitativa otorgaron aristas a esta investigación que permitieron observar, encontrar y relacionar elementos, en específico cuatro:

- Los conectores textuales en la lectura durante un proceso de autonomía
- Estrategias y autonomía en lectura
- Motivación
- Responsabilidad y cultura

En las siguientes secciones, se desglosa cada uno de ellos, como un análisis holístico de toda la puesta en marcha durante esta investigación.

3.3.1 Los conectores textuales en la lectura durante proceso de autonomía

Al revisar los manuales de comprensión lectora enfocados en estudiantes universitarios, me di cuenta de que la mayoría de los datos gramaticales a adquirir son una o dos lecciones, con ejercicios de equivalentes, como se puede ver en el anexo 1; sin embargo, en el caso de los conectores exige que el tratamiento sea diferente y se practique más para que los alumnos vayan tomando sentido.

Mascherpa (2016) señala que los elementos de conexión semántico-pragmáticos aparecen desde los primeros niveles de adquisición de la lengua extranjera; por ello, reporta los conectivos en orden de apareamiento –según Chini, Ferraris, Valentini, Businaro, 2003: 202– con base en la progresión de los niveles de interlenguaje, muchos de estos de colocan por su característica de integrar el contexto lingüístico y extralingüístico que influye en la interpretación de un texto escrito u oral, (*Cfr.* Mascherpa, 2016: 120). A continuación, se presenta dicha categorización:

TABLA 3.14. Secuencia de la aparición de conectores en aprendientes de LE	
	E, ma, poi, perché
	Quando, se (<i>ipotetico</i>), però, (<i>per+infinito</i>), come
(<i>relativo</i>)	Che
	Allora, così, che (<i>completivo</i>)
	Anche se, quindi
	Dove (<i>relativo</i>), che (<i>causale</i>), poiché
	Che cosa (<i>che/cosa-relativo e interrogativo</i>), prima che (<i>/di</i>), dopo (<i>che</i>)
	Appena, ogni volta che (<i>e simili</i>)
	Quello che, comunque, invece, solo che
	Dato/ visto che
	Se (<i>interrogativo</i>), siccome, perciò, senza, cui, ecc.

FUENTE: Mascherpa, 2016: 120.

Como se observa en la tabla, algunas conexiones descritas por Chini, Ferraris, Valentini y Businario, las adquirieron los estudiantes en un desarrollo progresivo, de acuerdo con fases iniciales de aprendizaje. Sin embargo, el factor que no se toma en cuenta por dichos autores es que estos conectores se obtuvieron sólo mediante la práctica de la lectura. Los participantes de este análisis tuvieron sólo cuatro semanas para procesar la información y cinco horas de clase presencial, no enfocadas específicamente en este tema.

Por ello, como ya se mencionó, la plataforma permitió dar sentido a estas claves y relacionarlas semántica y pragmáticamente, con sus valores respectivos, incluso retomando similitudes y diferencias con la lengua materna. Se verificó que, con trabajo constante, los estudiantes crean significados y además pueden implementarlos en pruebas específicas. Dar sentido a dichas formas enriqueció el léxico de los alumnos activos en la plataforma, además fortalecieron sus estrategias lectoras y, en su caso, desarrollaron o se introdujeron más en la autonomía con recursos digitales. Estos tres elementos: conectores, estrategias y autonomía fueron igual de importantes dentro de esta investigación. Sin embargo, el detonante en esta investigación para las últimas dos son los conectores.

Como se puede ver en la propuesta de Werlich (*vid* capítulo 1) y en la tabla 3.13. Reflexión sobre las tipologías textuales y su procesamiento cognitivo permite al alumno a ver la estructura – la forma y el fondo de la lectura – para lograr una comprensión y, a su vez, poder resolver una actividad de lectura,

ya que constantemente los alumnos señalan que entienden el texto, pero el problema surge al resolver las preguntas o transformar la información a un gráfico.

De tal forma, en la plataforma el alumno no sólo trabajó reactivos, si no también caminos distintos para transportar las estrategias lectoras que ya posee en la lengua materna a la lengua-cultura italiana, así el sentido del aprendizaje no se focalizó en la gramática o en el léxico, sino en todo el constructo comunicativo y la reestructuración cognitiva del estudiante para trabajar un texto de su área sin necesidad de tener un alto dominio de la lengua meta. Por lo tanto, como se vio en el caso de Tatiana, un conocimiento más avanzado (B2) de italiano no resultó mejor que los participantes que eran iniciales en éste.

Una manera de dar sentido al anclaje de los conectores textuales fue establecer que el aprendizaje tenía que ser simplificado pero el alumno podía ampliarlo de manera autónoma, es decir, al dar las distintas relaciones que un conector podía tener y ofrecer ejemplos auténticos así como una variedad de actividades, no representaba en sí mismo un compendio gramatical; por el contrario, siempre se apeló a que el individuo construye su aprendizaje, a través de los distintos mecanismos propios y conocimiento del mundo.

Si los estudiantes saben ejercitarse mediante diversos recursos, pueden ir más allá de las actividades de intercambio de significado. También pueden trabajar el léxico desde distintas acepciones y dependiente de su posición y cómo está rodeado, para poder ensamblarlo. Así, además de reconocer la construcción de la frase, debe entender lo que lee para modificar su esquema de lectura en la lengua extranjera. Alderson señala que: "Informal methods of assessing reading are frequently claimed to be more sensitive to classroom reading instruction, and thus more accurate in diagnosing student readers' strengths and weaknesses" (Alderson, 2000: 267), en este sentido, más allá de analizar los reactivos usados para la comprensión lectora, en la plataforma intenté que el estudiante reflexionara sobre su propio aprendizaje en los ejercicios, es decir, realizara metacognición sobre cómo aprendía y si había logrado las metas impuestas por la plataforma y por sí mismos.

Los elementos cognitivos y metacognitivos tienen una presencia relevante para este tipo de léxico, pues además de tener un impacto en la gramática, también impacta en la conciencia lingüística de la propia lengua y, por lo tanto, en las otras habilidades: expresión escrita, oral, ya que se consolida.

3.3.2 ESTRATEGIAS Y AUTONOMÍA EN LECTURA

Las actividades en línea resultaron una forma de trabajo divergente para trabajar el léxico y la gramática, pues además de tener una autocorrección, metacognición y cambiar su manera de enfrentar un aprendizaje, sus mecanismos cognitivos trabajan de manera diferente; además de enfrentarse a la lengua auténtica y a un aprendizaje en el cual el individuo debe vincular la información, negociar consigo mismo –tiempos, espacios, contenidos– una situación muy diferente a rellenar un manual impreso; también porque se encuentra con un espacio establecido que le demandará una reflexión de la propia lengua, situación que en general han dejado de lado.

Durante la comprensión lectora en italiano, se evaluaron distintos puntos, a partir de la perspectiva de este trabajo, las evaluaciones fueron: predictivas –mediante tareas de aprendizaje, encuestas e investigación individual de parte del alumno–; formativas –con fichas de autoevaluación, preguntas para saber si el alumno podía ver los contenidos y comparar la información del texto–, así como sumativas –postest con reactivos fijos–. Durante esta investigación-acción, siempre fueron claras, pues dada la situación donde las competencias del alumno tenían que ser analizadas, se previó orientar al estudiante sobre una y otra, sobre todo para evitar confusiones con su calificación final. Así la evaluación, en este trabajo, se realizó de distintas maneras en cada trabajo del estudiante.

Mediante distintas actividades de comprensión lectora y de adquisición de los conectores textuales, se vio cómo el progreso de los alumnos mejoró. Además, se percibe la diferencia entre evaluación cuantitativa y cualitativa, pues la primera se evidencia en los tests realizados y la segunda a través del desarrollo y modificación de estrategias lectoras, de autonomía y de autopercepción como aprendientes.

La evaluación de parte de los alumnos en la entrevista del sitio y de su aprendizaje también ayudó a la autonomía, aunque la función formativa se vio fortalecida también pues el estudiante ya observa cómo llevar a cabo un objetivo, como alcanzar un contenido –en este caso los conectores textuales– y autorregularse, mediante las TICs y el trabajo guiado pero individual. Ante la pregunta de la entrevista: ¿cómo te sentiste al enfrentar el reto del pretest y postest?, ¿viste un avance con la plataforma?, ¿qué pasó?, los participantes mencionaron:

Saly: Sí, si vi un avance por lo que te comento: hubo muchas cosas que hasta el momento de estarla resolviendo me recordaba de la clase: tenían sentido, pues, yo les encontraba el sentido práctico. Entonces, creo que sí hubo avance.

Tatiana: Noo, sí hubo mejoría [risas].

Tatiana: Ehh yo creo que ... Bueno primordialmente en léxico, porque precisamente la plataforma te servía mucho para hacer esas cosas que uno, en ese pretest, no sabías. Y pues que, al final, con el siguiente pude reforzar y pues el léxico, ¿cuáles eran las otras?

Patricia: Estrategias, o sea, como tu entrenamiento con estrategias ¿ya lo sentiste más avanzado? o seguías igual, o sea, ¿seguías manejando las mismas estrategias?

Tatiana: Ahh no. Sí, también estrategias, porque sí ya, te digo, buscaba cosas más específicas.

Afrodita: Primero sí me daba como mucho nervio. Pero, al principio, sí era como mucho la referencia que tenemos cultural de ver los cognados en qué se parece o no. Y realmente eran unas cosas que no entendía, ni siquiera la palabra ¿no? Y fue muy como: “yo creo que ésta!” Pero ya, después de hacer el test y los ejercicios, ya logré entender, por ejemplo, lo de los conectores: que parecen similares, pero bajo ciertas o específicas ocasiones se utilizan. Eso yo ya logré comprenderlo mejor. Y, por lo tanto, pues ya entendí de otra manera la lectura; o sea, más completa, porque la primera vez que la hice así de: “esto no sé ni qué es, bueno ¡éste!”. Pero creo que sí hubo una gran diferencia entre: antes de hacer los ejercicios y, después, de ya hacerlos. Y al aplicar el texto, pues sí ya entendí mejor.

Daniel: en el primero, no sabía ni siquiera [risas]... A pesar de que trataba de entender, pero pues te vas con el *ma* y cosas así, como que lo das a priori y dices “ah pues esto es esto”. Y ya después por el aprendizaje sabes que tienes que reflexionarlo, porque encima depende de cómo esté puesto, puede significar una u otra cosa y así. Entonces, creo que en lo que me ayudó es a prestar mucha atención en el contexto.

Al motivar al alumno a leer en lengua extranjera, se ofrecen muchas oportunidades de aprendizaje y de autonomía, pues al encontrar lecturas en italiano sobre sus temas de investigación o que le interesen fomenta la curiosidad y las ganas de emprender nuevas lecturas o conocimiento de otras lenguas.

Alderson señala que:

Indeed the purpose for which a student is reading the test-text is simply to respond to test question, since most of these test methods are unusual in ‘real life reading’, the purpose for which readers on test are reading, and possibly the manner in which they reading, may not correspond to the way they normally read such texts. The danger is that the test may not reflect how students would understand the text in real word (Alderson, 2000: 249).

Si bien el autor menciona que las pruebas de los textos, tal vez, no son funcionales para una lectura real, los resultados junto a las actividades metacognitivas pueden llevar a la autoevaluación de los estudiantes por sí mismos en otras lecturas, materias u otras lenguas. De tal manera, el curso de lectura tanto presencial como en línea sirve como guía, animador y facilitador de materiales, pero también de estrategias que el alumno puede retomar para sí mismo en otro contexto.

3.3.3 Motivación

La apatía por la lectura en lengua extranjera aflora en el salón de clases, cuando los alumnos –en general presionados por obtener la constancia de requisito– reflexionan sobre el escaso desarrollo de habilidades lectoras. Además, se genera un juicio sobre la motivación para aprender o no una lengua

extranjera. Si bien en las campañas publicitarias privadas y gubernamentales, se enfatiza la importancia de dominar una lengua extranjera, en especial la inglesa, y de tener estrategias lectoras eficientes y formar una sociedad más lectora, los estudiantes universitarios aún no han fortalecido estrategias para dicha habilidad.

En los grupos de los cursos de comprensión lectora, se encuentra una variedad heterogénea de personas —aunque pertenezcan a la misma área, Humanidades y Artes—, donde conviven distintas edades, profesiones, grados y formación académicos, como se pudo observar en la descripción de perfiles. Los grupos, en su mayoría, incorporan hasta 30 personas. A lo largo de esta experiencia y de la práctica como profesora, me he dado cuenta de que la motivación es un factor primordial para dar seguimiento a su aprendizaje. Debido a que las motivaciones extrínseca e instrumental dominan a los estudiantes al inicio, la mayoría sufre estrés, pues necesitan titularse a la brevedad, o bien, tienen una carga académica y/o profesional absorbente.

De esta manera, con un resultado negativo en las pruebas de comprensión, su filtro afectivo se eleva y comienzan a preocuparse, ya que su motivación afiliativa (respecto a sus grados académicos, sobre todo) se viene abajo y la aversiva surge: “panzando los exámenes” (*dixit*), subiendo un mínimo de puntaje o —en el peor caso— abandonando el aula. Si bien la motivación intrínseca está muy viva por la lengua-cultura italiana, en contraste con la inglesa, en algún punto, se dan cuenta de que no es fácil, ni es idéntica al español y tienen un choque lingüístico o *pidgins*.

Por ello, si bien las TICs fueron una herramienta para verificar el uso de los conectores y de la autonomía, pudimos observar también que el uso de éstas resulta una opción para trabajar a su ritmo, sin sentir presión que permita el abandono en una clase con tantos alumnos. También permite la autorregulación y practicar más sus procesos cognitivos involucrados en la lectura (asimilación, acomodación, adaptación, ruptura de esquemas), y les permite otra manera de vivir la afectividad en el aprendizaje.

Asimismo, se pudieron observar factores individuales de autonomía, por ejemplo, el caso de Alex —a pesar de no completar todos los segmentos de la plataforma— tuvo una motivación extrínseca que evolucionó más allá de la constancia, pues estudió —por su parte con la bibliografía dada y visitando mediateca— e hizo examen de colocación, quedando en tercer nivel en la ENALLT, para seguir estudiando la lengua-cultura italiana, volviéndose una motivación intrínseca. Otros estudiantes cambiaron su perspectiva del curso de lectura por obligación y empezaron a buscar material específico para sus áreas de investigación en italiano; o bien, decidieron tomar otro curso de lectura (inglés o francés) en el semestre siguiente para conocer más lenguas.

Estos datos no se presentan como formales, pues se dieron en el contexto del salón de clase —a través de charlas en las pausas—; sin embargo, sí dan fe del impacto que tiene fomentar la autonomía desde el salón de clase, ya que no todos manifiestan interés por las TICs.

3.3.4 Responsabilidad y cultura

Una de las causas principales para no participar en esta investigación fue que no había recompensa para la ponderación final del curso, es decir, el individuo necesita tener un estímulo para responsabilizarse. En cada lengua cultura, se elaboran distintas creencias, *beliefs*, en palabras de Piller (2015):

Language ideologies are thus best understood as beliefs, feelings, and conceptions about language that are socially shared and relate language and society in a dialectical fashion: Language ideologies undergird language use, which in turn shapes language ideologies; and, together, they serve social ends, in other words the purpose of language ideologies is not really linguistic but social. Like anything social, language ideologies are interested, multiple, and contested (Piller, 2015:4)

En efecto, la lengua cultura mexicana tiene distintas creencias, en específico, la comunidad universitaria no considera una relación entre su educación y otros proyectos. Por lo cual la responsabilidad y la participación en investigaciones que no generan un premio para sí mismos en un contexto inmediato, sino para la comunidad, tienen una baja participación.

La responsabilidad, la autonomía y el trabajar sin retribución material implican cambiar sus esquemas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo cual, el trabajo se vuelve individual y poco colaborativo.

En los hallazgos encontrados, se percibe cómo el trabajo en la línea y autogestionado resultó un cambio de paradigma del aprendizaje, con la presión de adentrarse en una lengua-cultura distinta para fines específicos: obtener una constancia. Una hipótesis sobre la baja participación es la poca importancia que vieron para llegar a su meta instrumental, pues quien aprende una lengua extranjera y más en lectura no cesa de tener los prejuicios y características de la propia lengua-cultura. Además de no ver las TICs como una herramienta de aprendizaje formal.

Un objetivo en estos cursos también sería adquirir competencias que modifiquen y contribuyan a mejorar las competencias del *saber ser* y del *saber hacer* (MCER,2002) en la lengua meta, tanto en autonomía como presenciales. Así el individuo que las desarrolle podría potenciar su capacidad de

aprender otras lenguas y aumentará su apertura hacia las nuevas experiencias culturales y de aprendizaje (Cfr. Consejo de Europa: 55).

Por ello, existe la necesidad de adaptar los distintos materiales dentro de una comunidad universitaria para no segregar la comprensión lectora a un proceso aislado — en el cual el alumno sólo debe comprender por obligación y en un modelo tradicional un texto en lengua extranjera —. Como se observó en esta investigación, después de un tiempo, con práctica y paciencia, el individuo modifica a su manera otras formas de aprender y se incentiva a seguir descubriendo lenguas-culturas, o bien, otras disciplinas, para capacitarse, para aprender a hacer actividades nuevas, entre otros.

En el contexto mundial, la educación en México debería favorecerse con el uso de la tecnología e inculcar responsabilidad personal, para trabajar con otros y valorar los recursos que no vienen de un salón. La realidad moderna, como se verá en el siguiente apartado, incluye una serie de retos y problemáticas distintas, las cuales deben enfrentarse con un enfoque no tradicional en la población estudiantil y en el profesorado.

3.4 Alcances y limitaciones de este estudio

Durante el desarrollo de esta investigación, quedaron al descubierto tres factores: el aprendizaje tradicional *vs.* el autónomo y en línea; la enseñanza de la comprensión lectora para poblaciones con discapacidad, y el aprendizaje en contextos de emergencia.

En cuanto al primer factor, el grupo presentado se considera homogéneo por sus características de aprendizaje tradicional, es decir, todos pertenecían al sistema escolarizado. Sin embargo, resultaría interesante investigar una herramienta así dos modalidades distintas. Es muy común que, en los cursos de lectura del DELEFYL, convivan los estudiantes presenciales de tiempo completo y la comunidad SUAYED, quienes tienen estrategias de estudio más autónomas y, por lo tanto, usan herramientas que favorecen este tipo de aprendizaje. Al integrarse a la comunidad presencial llevan otra forma de aprender, la cual puede generar otros rasgos, entre ellos, frustración en el sistema escolarizado.

Por ello, los materiales en línea, enfocados en estudiantes del área de Humanidades, resultarían una forma de complementar su aprendizaje desde su casa, pues varios no viven en la zona metropolitana y tienen que tomar un curso de comprensión lectora para poder presentar un examen de requisito. En este sentido, se propone la creación de más materiales en líneas, pero también rúbricas, especializadas en las estrategias de lectura y en los temas gramaticales, para quienes decidan cursar presencialmente, pues así se favorecería la bimodalidad. Además, estas rúbricas también fomentan la autonomía del alumno presencial: compaginar las modalidades les ayudaría a ver su proceso. Las

rubricas podrían tener una postura reflexiva sobre estrategias de lectura, formación de autonomía, para así evitar tomar el objeto léxico-gramatical como punto focal del proceso.

El segundo factor resulta de la inclusión en la Universidad de personas con discapacidad, entre ellas, la visual. La Universidad Nacional Autónoma de México señala la apertura de las instalaciones a la diversidad de la población. De hecho, existe un comité especializado (Cadunam) para atender a los alumnos:

El Comité de Atención para las Personas con Discapacidad en la UNAM, es un grupo formado por profesionales y estudiantes con y sin discapacidad que trabajamos junto con organizaciones de la sociedad civil para la inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad, desde una perspectiva de derechos. [...] Actualmente está formado por integrantes de la comunidad universitaria de otras dependencias como la Facultad de Filosofía y Letras, la de Ciencias Políticas y Sociales, de Arquitectura, la Escuela Nacional de Trabajo Social, la Dirección General de Actividades Deportivas y Recreativas DGADYR y la Coordinación de Difusión Cultural a través de Descarga Cultura.

No obstante, la baja capacitación docente en cuanto al tema sale a relucir en el día a día de los docentes, pues las sesiones presenciales habitualmente no están diseñadas para atender a un público heterogéneo, sobre todo, en una actividad como la lectura en lengua extranjera. Dentro del pilotaje, se encontró una persona con dicha discapacidad, lo cual dio un giro al acto didáctico.

Al contrario de una clase ordinaria de lectura, en la cual la vista juega un papel fundamental, enseñar una lengua extranjera resulta un cambio en la manera de abordar los sentidos, pues escribir en el pizarrón, mostrar imágenes, llevar textos resultan una actividad constante; sin embargo, se dejan de lado un sentido como el tacto, fundamental para alumnos invidentes. El punto se centra en ¿cómo enseñar lengua en un contexto de inclusión?, pues los materiales comerciales sólo se enfocan en un cierto alumnado. Si bien se realizan investigaciones y materiales, aún no están al alcance del docente común.

La ENALLT dentro de sus servicios a la comunidad universitaria ofrece desde hace varios años la aplicación de exámenes de requisito de Comprensión Lectora a alumnos con discapacidad visual. Una institución como la UNAM debería tener al alcance cualquier tipo de material para apoyar la enseñanza-aprendizaje, porque no sólo ofrece beneficios a quien tiene una discapacidad, sino a toda la comunidad universitaria. Dentro del proceso de autonomía se promueve el aprendizaje entre pares, por ello que los alumnos puedan conocer un poco de la lectura en Braille, ayuda a fortalecer a la comunidad universitaria y a la población en general.

El tercer factor fue el aprendizaje en contextos de emergencia, durante la síntesis y redacción de este trabajo, sucedieron dos eventos inesperados para la comunidad universitaria. El terremoto de 2017 y la pandemia por Covid 19 en 2020. Ambos eventos reflejan cómo la capacitación constante de los

profesores para trasladar sus contenidos a un contexto en línea puede ser una herramienta eficiente, tanto de adaptación en situaciones incontrolables, como proceso de diversificación del aula. Los alumnos, por su parte, también enfrentan retos al llevar a cabo sus actividades desde su hogar: desde no tener un equipo único para ellos, como no saber-ser en contextos fuera del aula.

Las investigaciones de la universidad al respecto nos dan una guía de estos factores y de su posible solución, así como aristas para emprender acciones desde nuestro nicho y fortalecer el aprendizaje en cualquier situación. No solo los saberes académicos, sino también de capacitación constante para llevar a cabo lo mejor posible nuestra labor.

Por lo tanto, la autonomía en el aprendizaje y el desarrollo de materiales surgen como una necesidad, ya no sólo para ofrecer una alternativa, sino como una realidad emergente dentro de catástrofes naturales y una vía constante de aprendizaje, no importando la localización geográfica.

Conclusiones

En la enseñanza de lenguas, se toman en cuenta los distintos aprendizajes realizados desde lo individual hasta lo grupal. Por ello, en esta investigación y en la práctica docente diaria, se consideran las individualidades de cada estudiante, pero con objetivos comunes. La perspectiva y la metodología de este trabajo intentó evaluar los resultados de manera holística el objetivo grupal: mejorar los conectores textuales en comprensión lectora en italiano.

En el postest y en la entrevista, se evidencia que –aunque cada alumno involucrado con su proceso tiene distintos contextos, maduración cognitiva, nivel de lengua, entre otros– todos tuvieron un progreso en el objetivo. Por lo cual, podemos ver que el ensamble de cada unidad, los distintos ítems y sobre todo las autoevaluaciones, fueron una parte importante para mejorar las habilidades de lectura en los alumnos.

Esto fue observable con base en todos los instrumentos, los cuales permitieron ver distintas aristas del estadio de cada universitario. Si bien estaban en un curso de lectura, las horas de exposición extra, como lo demuestra el postest, permitió un avance más significativo en torno a estas claves semánticas. Las estrategias dadas en clase sobre autonomía fueron muy básicas, es decir, no se puede tomar como un sesgo, pues los estudiantes –como Alex que se estaba preparando en Mediateca– no contemplaron los conectores como punto a trabajar. La investigación cualitativa permite analizar los factores individuales, de tal manera, como las evidencias lo muestran, sí hubo un progreso y fue perceptible por ellos mismos.

El problema de fondo fue la falta de participación, lo cual conlleva a la pregunta ¿cómo fomentar más la participación en estos recursos?, ¿cómo modificar el aprendizaje tradicional a un aprendizaje más autónomo? Debido a que falta motivación para invertir tiempo y recursos personales, como pudimos ver, podría deberse a que la herramienta que no les daba crédito extra ni una constancia.

En la institución, se nota que los alumnos no contemplan otras condiciones de aprendizaje más allá de las que están acostumbrados, por lo cual en un curso de comprensión lectora en general se enfrenta el problema de frustración, dado que el estudiante espera recibir todo del profesor y no percibe que existe una responsabilidad y compromiso compartidos en el ámbito didáctico. Como se vio, el compromiso resultó a favor en quienes resolvieron todas las actividades. En el postest, los alumnos pudieron observar cómo el manejo de sus procesos conscientes e inconscientes funciona para la apropiación final, a diferencia de las situaciones formales y tradicionales donde no se consideran estos

elementos. Además, percibieron cómo la motivación en la lengua permite reconocer conscientemente los conectores textuales.

A través de la observación y de las evidencias presentadas, se concluye que los conectores textuales con falso cognado pueden afectar en muchos casos la comprensión del texto, debido a que enlazan o subordinan las ideas, atribuyendo un significado global y pragmático a la lectura. Como señala Van Dijk (1980):

Así, pues una secuencia de oraciones se considera coherente si estas oraciones satisfacen ciertas relaciones semánticas. En esta sección nos ocuparemos de un aspecto de la coherencia semántica que llamaremos coherencia lineal o local. Este tipo de coherencia se define en términos de las relaciones semánticas entre oraciones individuales de la secuencia. [...] también hablaremos de la llamada coherencia global que caracteriza un texto como un todo. Veremos, sin embargo, que la coherencia local y la global son interdependientes. [...] Se relacionan con la *coherencia pragmática* definida esta última no según las oraciones sino según los actos de habla logrados con la emisión de un texto en un contexto adecuado (Van Dijk, 1980:25-26).

Con base en el autor, el descifrado de un texto, sobre todo, expositivo o argumentativo requiere que — en un curso de comprensión— se reconozcan las macroestructuras y las conexiones textuales para inferir más fácil el nivel pragmático del discurso, pues en general en el ámbito académico se necesita reconocer la postura del autor sobre un tema. En este sentido, los estudiantes necesitan conocer bien los conectores para evitar buscar en el diccionario: un esfuerzo extra que fragmenta su proceso lector.

Esta reflexión también impacta a favor en su proceso de producción escrita en español, pues el universitario es consciente de cómo estructura sus textos en español, o bien otra lengua en el caso de los estudiantes de letras modernas, lo cual les permite la conciencia lingüística. Estas dos habilidades se encuentran estrechamente relacionadas, pues un lector eficiente puede adquirir modelos distintos con base en sus lecturas e ir construyendo un estilo individual. Es común que, al dar el curso de lectura, los universitarios ven sus conectores muletilla y reflexionan sobre cómo mejorar su producción al ver la variedad de dichas marcas discursivas, así como dar coherencia con signos de puntuación para evitar una saturación de conectores.

Por ello, dentro de los hallazgos encontrados, se ve que los participantes —al final de las unidades— ya perciben en los distintos niveles: lineal, global y pragmático (Van Dijk, 1975), así como el tejido que otorgan las señales discursivas para formar un esquema de las microestructuras y las macroestructuras, acomodando la información previa y la nueva, con el fin de comprender y verificar su comprensión en una prueba con ítems cerrados o abiertos. De ahí, la importancia de enseñar cohesión y coherencia en un curso de lectura, puesto que los estudiantes pueden aprender a ver el objetivo del

autor basado en un acto de habla y poco a poco identificar los segmentos globales y lineales que les permiten ver la pragmática.

Dentro de la evaluación de los conectores, se observó como en el pretest los participantes activos no los tomaron en cuenta, mientras que en el postest reconocieron los elementos y no perdieron la focalización del tema y la secuencia de encadenamientos. De tal manera, pudieron ponerlo como referencia y enlazar la secuencia de los otros elementos sintácticos. Así sus procesos cognitivos superiores entendieron la información, la complementaron y la compararon con la previa, mejorando drásticamente sus resultados cuantitativos. Estas piezas clave ya no son elementos para olvidar u obviar, pues los participantes saben de antemano que producen textos organizados a través de ellos en su lengua materna, pero también contribuyen a dar un orden en la lengua extranjera. Así como lo muestran los resultados cuantitativos, quienes nunca usaron la plataforma tuvieron un desempeño muy similar en ambos exámenes, por ejemplo, los casos de Joel y Osvaldo (ver resultados de Pretest y Postest, capítulo 3). Ambos no dieron entrevista, la cual estaba abierta en horario y en participación, es decir, nunca fueron coaccionados a hacerla. De hecho, se hizo después de ese semestre, cuando ya habían aprobado el curso.

Un componente importante por el cual los alumnos toman este tipo de cursos es la constancia de requisito; sin embargo, los estudiantes no dimensionan que gran parte de la evaluación está en ellos, más que en el hecho de conocer una lengua, así –como se vio en el marco teórico– la lectura en lengua extranjera es un conjunto de procesos que permiten ver la maduración cognitiva de un estudiante: mediante los procesos descritos por Piaget y las estrategias que usan para ensamblar la información. Debido a que los individuos –después de una formación académica universitaria– deben poseer la práctica para leer un texto con temas relevantes en su área. No obstante, no todos los estudiantes tienen un dominio de estrategias lectoras, lo cual impacta su desempeño –tanto académico como lector– al buscar información en lengua extranjera. Al trabajar la comprensión lectora en lengua extranjera, en este estudio, se verificaron dos situaciones importantes:

- 1) los niveles de habilidades lectoras en los estudiantes son muy dispares entre sí –a pesar de tener un área similar de estudio–, no sólo por factores individuales, sino también por formativos: no saber identificar ideas principales, elementos sintácticos básicos (sujetos, adverbios, entre otros).

- 2) Los estereotipos culturales sobre una lengua-cultura: en el caso de italiano, los alumnos prefieren esta lengua, ya que según ellos implica menos trabajo que inglés o francés. Posteriormente, durante el curso, se desmotivan cuando se percatan que cada lengua tiene una complejidad distinta.

Por estas razones, además de trabajar aspectos lingüísticos se trabajó constantemente con elementos interculturales en la clase de lectura, para evitar un choque lingüístico o *pidgins*.

Estos rubros permiten una motivación intrínseca de los estudiantes para acercarse a los cursos en línea, así como quitarse el miedo sobre aprender lenguas. Asimismo, los estudiantes se ven beneficiados a leer en lengua extranjera, ya sea de manera recreativa o por fines de investigación académica, sin filtros afectivos.

Respecto a la autonomía, los factores antes descritos fortalecen los procesos que ésta conlleva: autorregulación, metacognición, motivación, resiliencia, entre otros, tienen un efecto positivo en los participantes que la desarrollaron, pues en las pruebas los resultados mejoraron de manera significativa respecto a quienes no tuvieron un proceso completo. Asimismo, se verificó que cambiar de modalidad de aprendizaje resultó complejo para los estudiantes tradicionales.

Sin embargo, un lector eficiente practica la lectura extensiva y busca recursos por sí mismo, de tal manera que la autonomía resulta ser un punto fundamental, pues se autorregula, se retroalimenta en muchos rubros, entre ellos, las estrategias de lectura adecuadas a cada caso, ya que le permiten operar factores como el tiempo, el número de libros, artículos a leer, e incluso el gusto propio, dentro del aprendizaje en la universidad.

Si bien los cursos presenciales son comunes en el estudiante tradicional, no todos son conscientes de cómo hacer trabajo de par, es decir, conjuntar estrategias y ver cuándo resultan más adecuadas según el caso. Algunos estudiantes carecen de estrategias eficientes, al compartir experiencias con otros más eficientes en lectura, pueden percibir la forma de organizarse y probarlas, ajustarlas y verificar cuáles pueden funcionarles individualmente. Por ello, las TICs aunque conllevan un progreso individual, también regulan el trabajo en equipo y evitan las comparaciones, lo cual contribuye al trabajo de pares: intercambiando estrategias y recursos. De tal manera fue benéfico delinear un proceso gestionado, el cual representó un reto en esta puesta en marcha ya que los alumnos usan las TICs de manera informal, sin embargo, un aprendizaje basado en la tecnología –con multimedia, contenido instruccional, objetivos– les resultó complejo. Con base en los resultados generales del corpus, se advierte que un gran número de alumnos no usan las herramientas disponibles para su aprendizaje. Quienes las usaron mejoraron su desarrollo de lectura en lengua extranjera, no obstante, fue un trabajo arduo cambiar de modalidad, pues necesitan reelaborar sus competencias y sistematizar un proceso diferente.

Por otro lado, producir un elemento extraescolar forjó un cambio en la manera de percibir el conocimiento y el aprendizaje de ciertas habilidades; también se dio un cambio de actitud en los

estudiantes que participaron en la plataforma pues pudieron observar cómo pueden adaptar y trabajar sus necesidades en línea y no solo con apoyo de un profesor.

Por esta razón, conviene seguir insistiendo en la lectura autónoma en lengua extranjera y ampliar los recursos en línea que ofrece la UNAM a los alumnos para el acercamiento a esta habilidad, pues además de otorgar un ambiente con recursos pensados para ellos, ayuda al estudiante a tener una interacción más relajada. Además, fortalece las estrategias en la lengua materna; desde una perspectiva constructivista, también mejora el aprendizaje de todos los estudiantes y otorga un mayor andamiaje en diversos temas; por otro lado, incrementa el conocimiento lingüístico de la propia lengua mediante la extranjera, lo cual impacta en sus producciones escritas.

En cuanto a los hallazgos, considero que se debe capacitar y además ofrecer los medios para trabajar la comprensión lectora en poblaciones minoritarias. Cada dependencia universitaria debería tener acceso a material inclusivo –por ejemplo, al sistema braille–, pues, aunque el Cadunam apoya incondicionalmente a los profesores y alumnos, algunos materiales tienen un costo, ya que se debe remunerar a la institución externa que apoya en la transformación de materiales. Esto conlleva a que se evalúe –en los casos de alumnos con discapacidad visual– la comprensión auditiva; lo cual resulta incongruente con las políticas de titulación que tiene la Universidad Nacional Autónoma de México. La ENALLT, por su parte, también contribuye con investigaciones y producción de material, pero en el día a día éste no está a la mano del profesor.

Al integrar a los alumnos, sale a relucir también la población SUAYED, quienes al finalizar la carrera o antes, encuentran que deben contar con una constancia de comprensión de lectura en lengua extranjera. Al ver la oferta educativa, en el momento de esta investigación, la coordinación de educación a distancia de la ENALLT ofrecía varios cursos para capacitarse y exámenes prueba; sin embargo, no aplicaba exámenes de requisito a distancia. El DELEFYL, por su parte, también en el momento de esta investigación, no contaba con recursos propios en línea; posteriores a esta investigación, se crearon dos recursos en inglés y en francés, pero solo de prueba. Hasta la pandemia de Covid-19 ambas instituciones decidieron ofrecer la posibilidad de realizar dicha prueba en línea.

Anteriormente, un estudiante a distancia, o de posgrado, se trasladaba a la Ciudad de México, pues no hay cursos específicos del Área 4, y cambiaba radicalmente su forma de vivir el aprendizaje. Debido a que, en los cursos de lectura, los estudiantes presenciales conocen el ámbito didáctico y saben qué esperar de las relaciones universitarias entre pares y con profesores, los cuales tienen por lo general un enfoque tradicional. De tal manera, el estudiante a distancia o de sistema abierto enfrenta un cambio de modalidad, al cual también deben adaptarse.

La integración de ambas tipologías fortalece el uso de recursos y estrategias de aprender a aprender, sin embargo, conlleva una adaptación continua. Favorecer relaciones de colaboración, cooperación y confianza entre entornos facilita el desarrollo de las competencias para una lengua extranjera. Los estudiantes a distancia de manera continua tienen un manejo de metas constantes, orientación sobre cómo aprender sin tener al profesor a lado y un equilibrio de emociones frente a retos complejos, pues es más autónomo; por su parte, los estudiantes presenciales son más dependientes del medio. el profesor debe tener una comprensión de este hecho para integrar y construir un ámbito con metas y estrategias compartidas. Dentro de estos cursos, los estudiantes tienen distintos niveles académicos: licenciatura, maestría y posgrado. Esta variedad de población me ha hecho concluir que no importa el grado de estudios, los individuos con mayor resiliencia y compromiso llegan a la meta, aunque no tengan un bagaje lingüístico sólido ni en lengua materna ni en lengua extranjera. Si bien la importancia del bagaje cultural, tema y conocimientos tiene una gran influencia en las pruebas de comprensión lectora, las características de orden afectivo –como las mencionadas– son cruciales.

Otro rubro es el hábito lector, algunos son eficientes, pero otros –a pesar de estar cursando un nivel superior– carecen de habilidades para enfrentar un texto complejo especializado. En cualquier caso, el profesor de lengua extranjera enfrenta la tarea de enseñar lectura y crear conciencia sobre qué significa comprender un texto y cómo integrar a lectores eficientes con lectores iniciales.

De esta manera, evaluar, entrevistar y analizar las dificultades que enfrentan los alumnos al leer cualquier tipo de texto, en lengua materna o en otras extranjeras, ayudó a tener un perfil grupal. En la investigación-acción realizada, se encontró que varios alumnos son lectores eficientes; sin embargo, otros carecían de esta práctica habitual más allá de las aulas. En este sentido, se encontraron dos tipos de estudiantes: 1) aquellos que tienen dificultades para llevar a cabo la lectura como práctica autónoma, autodirigida y motivada, por lo cual dicha habilidad en lengua extranjera se ve impactada; 2) estudiantes que son lectores eficientes, incluso en una lengua extranjera desconocida, por lo cual son conscientes de sus estrategias y sus habilidades, además de practicarla constantemente.

Tener en cuenta los objetivos y los contenidos lingüísticos, fortalecer la lectura autónoma en lengua extranjera, ayudó a dar un contenido procedimental al estudiante sobre qué elementos debe tomar en cuenta al leer, entre ellos los conectores textuales, pues de éstos depende el sentido de la macroestructura.

El objetivo del curso en Moodle fue probar el modelo interactivo, ya que ayudó a la relación entre texto y el lector, así como las habilidades de desciframiento, para dar significado a todas las unidades, relacionarlas y ver cómo influyen en la persona. Se pudo observar que las fallas más grandes se daban

al trabajar textos largos y argumentativos. El estudiante, aunque conoce bien estos textos, encuentra retos al identificar las ideas principales y analizar la información. Aunque con entrenamiento se mejoró su desempeño.

La lectura como recreación también se vio favorecida, pues si bien algunos participantes no estuvieron en constante contacto con la plataforma; la lectura recreativa –presentada en clase como apoyo mediante comics y textos narrativos breves– acercaron a otra tipología de estudiantes a los textos en la lengua-cultura meta. Por tal razón, se sugieren como textos a presentar, además de explicar los beneficios de la lectura recreativa.

En la plataforma, además, el estudiante trabajó temas para fortalecer competencias que le permitan acceder al conocimiento; por lo tanto, el estudiante pudo desarrollar aptitudes de observación y análisis, asimismo desarrolló saberes y trabajó a partir de inferencias que permiten reflexionar sobre su papel como escritor, ya que al ver estructuras de coherencia y cohesión distintas a la LM analizó cómo funciona su propia lengua, esto le permite tener un paradigma para escribir trabajos académicos, bien estructurados y analizados. Es decir, se fortaleció, como se menciona en el marco teórico, la conciencia lingüística entre dos sistemas distintos en temas como cohesión y coherencia.

Esta situación resulta interesante en el marco de los requisitos que piden las instancias para titularse: a nivel licenciatura, un trabajo escrito, constancia de comprensión lectora en lengua extranjera y servicio social; en posgrado, una o dos constancias de comprensión lectora en lenguas extranjeras y un trabajo escrito. Dentro de la formación universitaria, en algunos casos, se deja de lado la alfabetización académica de los estudiantes, lo cual repercute en los estudiantes para escribir una tesis. En los cursos de comprensión lectora, la mayoría percibe un hueco sobre su propia lengua y cómo se maneja dentro de ella, por lo cual la problemática no es sólo enseñar otra lengua y dar las herramientas y estrategias para leer en italiano, también implica el reto de retomar la LM y explicar nociones básicas de ésta para que los alumnos tengan un referente y no se pierdan, a pesar de usar un metalenguaje para las exposiciones sobre elementos lingüísticos, hay elementos que no se pueden llamar de otra forma –o bien, es necesario discernir entre uno y otro, como el caso de objeto directo o indirecto–.

La correlación entre el nivel de alfabetización académica y la comprensión de lectura de una lengua extranjera es inminente, pues ambos trabajan puntos en común: tono, puntuación, coherencia, cohesión, sinonimia-antonimia, redes semánticas, componentes morfosintácticos, razonamiento verbal, entre otros.

Por lo cual, un punto en tensión dentro de la comprensión lectora no es sólo identificar las marcas en italiano, también implica que el alumno tenga una estructura mental sobre cómo crear un texto y los

factores a tomar en cuenta. Sin embargo, no existen muchas actividades didácticas centradas en las marcas de conexión. Como se vio en el manual de lectura de la FES Acatlán, los conectores textuales tienen un espacio, pero implícito, es decir, no están respaldadas por una completa secuencia que lleve a una reflexión para que se practiquen conscientemente. Como se pudo ver en quienes no siguieron la plataforma, su desempeño en un ejercicio específico, posttest, no fue tan alto como en quienes siguieron las actividades de la plataforma.

Por desgracia, no hay políticas en la universidad que ayuden a los alumnos desde su inicio en la facultad a reflexionar, practicar ni distinguir los tipos textuales. Esto tiene un impacto de orden léxico-gramatical en lengua materna y en la lengua extranjera. En la universidad, se pide tener una constancia de comprensión de lengua extranjera y se pide elaborar una tesis, pero no se da la preparación integral para que el alumno pueda tener bases sólidas en la propia lengua; lo cual, si bien resulta ser una falla del sistema educativo básico, la universidad podría subsanarlo para evitar deserción o bajos números de titulación. Puesto que, como se vio en esta investigación, sí existe una correlación entre el trabajo regulado, focalizado y estructurado – como lo fue el tratamiento en la plataforma—con resultados eficientes y notorios con los estudiantes.

En el día a día, durante un curso de lectura, como docente, me he enfrentado a describir aspectos formales de la lengua mediante una explicación no legítima, pues los alumnos no dominan conceptos básicos: subjuntivo, artículos definidos, infinitivo, gerundio, por lo cual, la importancia de contextualizar al alumno en estos rubros mediante talleres obligatorios impactaría positivamente dos requisitos: el trabajo de titulación y la constancia de lengua extranjera. Los procesos de asimilación y acomodación, la ruptura de esquemas, entre otros; también se fortalecería la motivación del estudiante y el desarrollo de actitudes de apertura dentro del mismo ámbito escolar. Esto no quiere decir formar lingüistas, sino mejorar el nivel académico del universitario promedio, quien tiene una formación previa, en general, del sistema público. Los cursos de comprensión lectora –más allá del requisito— sensibilizan a los estudiantes a otras perspectivas y a las lenguas, así posteriormente se involucran en otras lenguas extranjeras y favorecen el intercambio académico necesario para la investigación en sus áreas específicas. Como se vio en este trabajo, las microintervenciones generan un cambio positivo en los alumnos, tanto en el objeto de aprendizaje, como en estrategias de aprender y de lectura, además ven como ventaja las tecnologías y usan estos apoyos para organizar mejor su formación. Por ello, como parte de esta investigación acción, es proponer más sensibilización a las lenguas extranjeras, distintas al inglés, fortalecer la alfabetización académica, integrar a las diversas poblaciones universitarias y el intercambio cultural para tener estudiantes más preparados y competentes en un mundo globalizado.

Anexo 1. Ejercicio de conectores textuales de Sadurni y De la Garza

En las siguientes tablas, las autoras del libro para ejercitar la Comprensión lectora *Orizzonti di Lettura 2* organizan los marcadores textuales discontinuos y piden a los alumnos buscar en el diccionario su significado.

Conectores discontinuos (marcadores textuales)	
TIPO DE RELACIÓN	CONECTORES
Contraposición o adversación	<i>Eppure/ Invece/ Ma/ Però/ Piuttosto/ Tuttavia</i>
Concesión	<i>Anche se/ Benché/ Malgrado/ Nonostante/ Sebbene/ Seppure</i>
Condición	<i>A patto che/ A meno che/ Nel caso che/ Purché/ Se</i>
Alternativas (reunión de opciones)	<i>O, oppure/ Orbene/ Ovvero</i> <i>Per lo meno</i>
Sustitución	<i>Anzi/ Invece/ Non...ma</i>
Excepción	<i>Eccetto/ Salvo/ Tranne/ Senza che</i>
Secuencia anómala	<i>Dopo che/ Frattanto/ Intanto/ Mai/ Mentre/ Nel frattempo/ Quando/ Sempre</i>

FUENTE: G. Sadurni y G. De la Garza (2009). *Orizzonti di lettura 2*. México: UNAM, p. 47.

Conectores continuos (marcadores textuales)	
TIPO DE RELACIÓN GENERADA EN LAS ORACIONES	CONECTORES
Suma de informaciones	<i>Addirittura/ Anche/ Ed, e/ Inoltre</i>
Reafirmación	<i>Infatti/ In effetti/ Insomma/ Pure</i>
Ejemplificación	<i>Cioè/ Come/ In particolare/ Per esempio/ Quali/ Vale adire</i>
Causa o premisa	<i>Dato che/Perché/Poiché/ Siccome</i>
Propósito o finalidad	<i>Affinché/ Per/Perché</i>
Consecuencia o conclusión	<i>Allora/ Così...che / Cosicché, sicché/ DunquePerciò /Per questo/ Quindi</i>
Comparación o semejanza	<i>Come/ Così... come/Meno..che/ Più che/ Tanto... quanto</i>
Adición negativa	<i>Né...né/ Neanche/ Nemmeno/ Neppure</i>
Secuencia temporal	<i>Prima/ Dopo/ Più avanti/ Più tardi/ Poi</i>

FUENTE: G. Sadurnì y G. De la Garza (2009). *Orizzonti di lettura 2*. México: UNAM, p. 47

Anexo 2. Cuestionario

Este cuestionario tiene como único objetivo explorar el perfil y los hábitos de estudio de los alumnos del curso de comprensión lectora en italiano del CELE-Ciudad Universitaria. La información que proporcionas es confidencial y será utilizada para fines de un estudio de investigación.

Datos generales

Sexo femenino Masculino Edad _____ años

Nombre _____ Correo electrónico: _____

Facultad y carrera: _____ Semestre: _____

a. Te gusta leer en español:

Sí No ¿Por qué? _____

b. En general, ¿qué textos lees en español y con qué frecuencia (nunca, diaria, semanal, mensual)?

Puedes señalar las opciones que desees.

- | | |
|---|------------------|
| <input type="checkbox"/> Novelas/
Cuentos | Frecuencia _____ |
| <input type="checkbox"/> Historietas | Frecuencia _____ |
| <input type="checkbox"/> Periódicos/
Revistas | Frecuencia _____ |
| <input type="checkbox"/> Artículos especializados | Frecuencia _____ |
| <input type="checkbox"/> Textos (libros, artículos, etc.)
relacionados con tu área | Frecuencia _____ |

Contesta sinceramente las siguientes preguntas:

I. ¿Has tomado otro curso de lectura en otra lengua? Menciona en qué idioma y la duración del curso.

II. ¿Has intentado presentar el examen de requisito de idioma italiano antes? Si es afirmativa tu respuesta, menciona cuántas veces.

III. Semanalmente, cuántas horas extra escolares dedicas a practicar la comprensión de lectura en italiano:

- Siete horas o más
- De cuatro a seis horas
- Una o tres horas
- Ninguna

IV. ¿Qué tipos de textos en italiano consultas independientemente? Puedes escoger varias opciones, jerarquizando del 1 al 4, éste indica la última opción:

- Literatura Artículos Historietas Periódicos/revistas Otra _____

V. Asistes a mediateca para fortalecer tu aprendizaje de esta materia:

- No, nunca he ido, ¿por qué? _____ (pasa a la pregunta VII).
 Sí asisto.

VI. De haber contestado afirmativamente, ¿cuántas horas asistes, en promedio, a la semana?

- cinco a diez horas
 De tres a cinco horas
 De una a tres horas

VII. ¿Qué recursos consultas en Mediateca?:

- Recursos audiovisuales
 Materiales publicados
 Materiales en línea para consultar desde casa
 Otros _____

VIII. Con qué frecuencia utilizas internet como recurso para leer textos en italiano:

- Siempre que lo necesito
 De cuatro a siete veces a la semana
 De una a tres veces a la semana
 Casi nunca consulto ese medio para fines de lectura

IX. Has utilizado algún recurso en línea para consultar temas relacionados con la habilidad lectora en italiano y poder así comprender mejor un texto. Señala qué recurso y para qué lo has utilizado:

- No, nunca.
 Sí, he utilizado una o dos veces [recursos] _____ para fortalecer _____
 Con frecuencia uso [recursos] _____ para fortalecer _____

X. Utilizas recursos en línea (youtube, plataformas, wikis u otros) para aprender cualquier actividad por ti mismo. Si es así, señala qué recurso y para qué lo has utilizado

- No, nunca.
- Sí, he utilizado una o dos veces [recursos] _____ para aprender _____
- Con frecuencia uso [recursos] _____ para aprender _____

XI. Para practicar tu comprensión de lectura, prefieres leer un texto:

- Impreso o publicado
- En línea. Menciona uno o dos sitios _____
- De ambas formas.

XII. Marca con una cruz los recursos de consulta impresos que utilizas cuando lees en italiano:

- Diccionario italiano-español
- Diccionario italiano-italiano
- Gramáticas del italiano
- Libros de texto en italiano
- Otros _____

XIII. Menciona un sitio y una referencia bibliográfica básica que consultes frecuentemente

XIV. ¿Has tomado algún curso en línea?

- No, nunca.
- Sí, he cursado una o dos veces [materia] _____ para aprender _____
- Con frecuencia curso _____ para aprender _____

XIV. Has aprendido algo por tu cuenta:

- No, nunca.
- Sí, he aprendido [materia/situación] _____ mediante _____

Gracias por participar, tu colaboración es muy importante en esta investigación.

Anexo 3. Pretest y Postest

PROVA DI COMPrensIONE SCRITTA 1. *La Spagna franchista nella retina storico-culturale dell'Italia sul finire della Seconda Guerra Mondiale*

5 Negli anni 1943 -1945 si assistette in Italia al declino delle armi fasciste, fatto che suppose per ciò che riguarda la Spagna una contemporanea e parallela accelerazione della defascistizzazione, processo quest'ultimo che deve essere compreso e inquadrato dentro dei limiti ben determinati, tanto dal punto di vista cronologico(1939-1941), quanto ideologico dell'avvenuta fascistizzazione in Spagna. Un processo d'allontanamento dai presupposti fascisti che coincise, inoltre, con l'avvenuto declino in Spagna della Falange, contrassegnato in 1942 dalla caduta di Serrano Suñer e dei suoi seguaci. Sono questi (1942- 1945) gli anni in cui con l'elezione di Gómez Giordana si entra nel periodo della denominata neutralità "attiva" che coincise con il definitivo declino delle mire espansionistiche nel Mediterraneo. Una Spagna che in questi ultimi anni di guerra vide vacillare il mantenimento della sua ultima «reliquia imperial».

10 Malgrado Italia e Spagna dovettero abbandonare le speranze e gli interessi comuni nel Bacino del Mediterraneo, dato l'avvicinarsi degli eventi bellici, e sebbene in Italia fosse scemato già da tempo l'interesse per un eventuale ingresso della Spagna nel conflitto, un legame ancora ininterrotto, sembrava contrassegnare le relazioni italo-spagnole. Di fronte all'indebolimento del fascismo in Italia, la Spagna franchista rappresentava, nonostante fossero ormai quasi del tutto sparite le ragioni di una comune identità ideologica, un ultimo baluardo della "ragione" fascista. Per mezzo della Spagna sembrava ancora possibile ribadire la viabilità di contenuti e programmi fascistizzanti ormai alla deriva in Italia. La cordialità delle relazioni tra Italia e Spagna sopravviveva, anche se, non si alimentava più d'obiettivi concreti e comuni, ma solo del ricordo delle relazioni instauratesi tra i due Paesi durante la guerra civile.

15 Una relazione che non venne messa in crisi neanche dall'armistizio dell' 8 settembre del 1943, sebbene questo abbia segnato un punto di cesura nelle relazioni tra Italia e Spagna. Il riconoscimento ufficiale del Re d'Italia sicuramente non fu privo di contrasti e di divisioni all'interno dell'ambiente conservatore politico e militare spagnolo. Di fronte ad una Spagna dove l'armistizio, fece dell'Italia l'oggetto di diverse e contrastanti posizioni, l'idea che si diffuse e che circolò della Spagna in Italia fu molto più definita e interessata.

20 Di fronte all'obbiettivo indebolimento delle relazioni italo-spagnole e di un impossibile avvicinamento ideologico prevalse in Italia, sin dal 1940, un tentativo di confronto, uno sforzo di "pedagogia assimilativa" anche quando Spagna si stava allontanando dall'Italia e dal modello fascista. Questa fu per esempio l'immagine che si diffuse della Spagna attraverso i canali extra-ufficiali, attraverso l'informazione (i cinegiornali), la pubblicitaria, il cinema.

25 È l'immagine della Spagna che ci descrive, per esempio, Renato Moro attraverso l'analisi dei cinegiornali e dei documentari che l'Istituto Luce e la Incom le dedicarono. Una rappresentazione del Paese che non si riferisce solo agli anni della Guerra civile, ma anche agli anni successivi, nel tentativo di ribadire le affinità e le comuni politiche economiche, così come le comuni rivendicazioni mediterranee, fino al punto di arrivare ad avvicinare "il culto del capo spagnolo al modello mussoliniano".

30 L'immagine del franchismo che ci offre Alfonso Botti attraverso la pubblicitaria negli anni dal 1939 al 1943 evidenzia tra tanti altri aspetti della comune esaltazione delle rivoluzioni spagnola, italiana e tedesca, rivoluzioni dal carattere nettamente popolare come si legge in "Civiltà fascista": "Franco ha fatto più di una rivoluzione la principale di aver trasformato [...] la nazione in armi". Si nota

in questi ultimi anni del regime fascista, il tentativo di accostare, per convenienza, alcuni aspetti del regime franchista al fascismo, elementi come per esempio la *Falange*, la *Sección femenina*, il ruolo dell'*Auxilio Social*, di tutti quegli elementi, insomma, più

45 facilmente avvicinabili al fascismo. Una Spagna che nel frattempo, si trovava ad affrontare il difficile adattamento della società spagnola alla situazione del dopo guerra. Uno Stato franchista alla ricerca di un'identità propria che non poteva, pur volendolo, liberarsi velocemente del modello fascista, che non poteva neanche accantonare, data la ampia diffusione nelle trame dello Stato.

50 Come ci dimostra per esempio la propaganda diffusa attraverso il NO-DO, intorno al 1945, la Falange costituiva un elemento preponderante: "si bien hubo que renunciar a los coqueteos con la estética y el estilo fascistas, lo cierto es que a esas alturas la Falange había implantado tan eficaz sus organizaciones y métodos sobre el aparato de Estado que ya no lo abandonaría hasta el final del Régimen". L'immagine della Spagna in Italia a partire dal '39 si era alimentata dell'

55 intensa relazione che si era instaurata precedentemente, della comune aspirazione che aveva alimentato durante gli anni della guerra civile entrambi i Paesi mediterranei in vista di un nuovo equilibrio nel bacino del mediterraneo occidentale. Magari nella vana speranza che la supremazia italo-spagnola potesse privilegiare quella della Francia e Inghilterra.

60 Un ricordo della guerra di Spagna che anche la Chiesa si occupò di diffondere sempre più incessantemente negli ultimi anni della guerra mondiale sotto la veste della crociata cristiana, soprattutto quando, nel 1944 nel 1945, l'avanzata delle truppe russe e gli eventi bellici preoccuparono maggiormente la Santa Sede. La ripresa del "mito negativo" delle persecuzioni contro i cristiani fu sintomatico della ripresa dei clichè della guerra civile. Il ricordo e l'utilizzazione

65 della forza del cattolicesimo in Spagna che fu ben diversa negli ambienti fascisti dove, il modello del nazional-cattolicesimo, non era mai stato fonte d'ammirazione. Ed è per questo che della nuova Spagna rigenerata si difese l'attaccamento del popolo spagnolo alla religione cattolica, ma non venne mai rappresentata agli spettatori italiani l'istituzione ecclesiastica spagnola come un modello.

70 Malgrado, dunque, andassero scomparendo i tratti relativi alla costruzione di una comune identità ideologica e si andava rompendo la precedente identificazione tra la Spagna di Franco e l'Italia di Mussolini, continuava tuttavia a resistere un reale o fittizio sottofondo storico-culturale. Un substrato sicuramente basato, in parte, nell'invenzione e distorsione della realtà ma anche in

75 certa continuità che non corrispose con le differenti posizioni assunte da Franco e Mussolini nelle rispettive forme di partecipazione nel conflitto bellico. Durante gli ultimi anni del regime fascista gli elementi di differenziazione sembravano ormai essersi stemperati e affievoliti per lasciare spazio a quell'affinità e amicizia stipulata nel trattato sin dal 1926 che sigillava l'idea di un antico intendimento italo - spagnolo. Una visione della Spagna che fu ricostruita più a immagine e

80 somiglianza dell'Italia o di quello che si sperava che potesse ancora essere l'Italia. Si e vince in questo gioco di specchi l'aspirazione a vedere nella Spagna ciò che l'Italia già non poteva essere. "Il gioco degli specchi forse aveva abbagliato lo stesso regime fascista".

85 Potremmo dunque concludere che da queste due diverse sponde del mediterraneo si andavano creando le basi fittizie per la creazione di obiettivi comuni che in realtà già si erano dileguati dato che entrambe realtà si trovavano ormai a confrontarsi con la ricostruzione di una nuova funzione e identità e che ben presto reagiranno alla fine del conflitto bellico con due risposte diametralmente opposte. L'intercambio di momenti di ammirazione e di disaccordo tra le rispettive costruzioni politiche e culturali spagnola e italiana continuerà a caratterizzare la storia

90 dei due paesi, in un avvicinarsi di momenti di progresso culturale, politico ed economico che a fasi alterne e senza riuscire quasi mai coincidere si susseguiranno fino ai giorni d'oggi.

I. Después de leer el texto responde las siguientes preguntas:

1. Italia y España terminaron con el fascismo
 - a) al mismo tiempo pero independientemente
 - b) ayudándose mutuamente
 - c) mediante intervenciones de una en la otra
2. La relación de Italia y España, durante el fascismo, se basaba en:
 - a) objetivos concretos y comunes
 - b) recuerdos de otras intervenciones
 - c) objetivos comunes para una Guerra civil
3. El armisticio puso en crisis la relación entre dichos países:
 - a) no, pero fue un punto importante en su relación
 - b) no, pues no fue un punto importante en su relación
 - c) no, aunque su relación se basaba en ese punto
4. El Estado franquista estaba buscando una identidad que:
 - a) aunque intentaba no podía liberarse del fascismo
 - b) se adaptaba a la sociedad española posguerra
 - c) adoptaba por conveniencia algunos aspectos franquistas al fascismo
5. En las líneas 71-73, *“La precedente identificazione tra la Spagna di Franco e l'Italia di Mussolini continuava tuttavia a resistere un reale o fittizio sottofondo storico-cultural”* tuttavia es un conector textual que funciona:
 - a) Para sumar información
 - b) Como adición negativa
 - c) Como contraposición
6. El autor concluye que entre Italia y España
 - a) había diferencias pero objetivos comunes
 - b) se marcaban diferencias por los conflictos
 - c) no existían diferencias ni conflictos

II. Retomando el tema de la lectura, relaciona las columnas:

1. () La cordialità tra Italia e Spagna sopravviveva sebbene
 2. () L'idea in Italia della Spagna
 3. () Un avvicendamento ideologico
 4. () La Spagna ha difeso la propria istituzione cattolica malgrado
- a) non fosse un modello
 - b) non aiutava ad evitare l'allontanamento dal modello franchista
 - c) abbiano avuto una crisi
 - d) si definiva molto bene

Prova di comprensione scritta 2. 1946: E l'Italia ripartì in vespa

Elige y subraya alguna de las opciones para completar la siguiente lectura:

Correva il 1945 e l'ingegner D'Ascanio era un uomo deluso. Negli anni trenta, aveva addirittura inventato l'elicottero 1 nessuno lo aveva ascoltato. Piaggio si appellava alla sua arte 2 gli progettasse uno scooter. Però proprio l'ignoranza di D'Ascanio (e 3 l'antipatia) per le due ruote gli permise di inventare la Vespa.

4 non era scritto da nessuna parte che avrebbe dovuto sporcarsi d'olio, 5 piazzò il motore dietro e lo sigillò dentro un cofano. 6, liberò il motociclista dalle acrobazie per salire. E, 7, i dieci milioni di esemplari venduti sono la prova del suo successo.

Negli anni Ottanta, alla Piaggio pensarono che la Vespa fosse ormai morta 8 sopravvisse anche a quest'epoca della griffe e del look. 9, negli anni Novanta, rifiorì la nostalgia delle Vespe di una volta, e 10 la nostalgia di un'Italia nella quale gli ingegneri sognavano di volare.

1 ma/sebbene/anche se

2 perciò/ dunque /perché

3 pure/anche/ affinché

4 bensì/infatti/ancora

5.dunque/perciò/cioè

6. anzi /inoltre/comunque

7. pure/ cioè/ infatti

8. ma/sebbene/anche se

9. anzi/ piuttosto/purtroppo

10. dunque/ ancora / anche

Anexo 4. Módulo

Comprendi meglio la lettura!

<https://ced.enallt.unam.mx/lms/login/index.php>

UNITÀ 1

Ma che bella è l'Italia

TESTO

[ed.cele.unam.mx/lms/moodledata/53/modulo/u1/u1a3.php](https://ced.enallt.unam.mx/lms/moodledata/53/modulo/u1/u1a3.php)



• El siguiente texto te ayudará a recordar aspectos importantes de esta época.

No olvides:

- a) ver primero las preguntas para mejorar tu comprensión,
- b) realizar una lectura de **barrido o skimming**, y
- c) para verificar la información inicia una **lectura scanning** y contesta las preguntas de comprensión.

L'arte rinascimentale - il 500

Il Cinquecento è il periodo della massima diffusione in Europa dell'arte italiana, anche se dal punto di vista politico la situazione era sicuramente molto sfavorevole, infatti questo fu un secolo di laceranti contrasti: la Riforma protestante, la conseguente reazione della Controriforma cattolica, la perdita dell'equilibrio politico. L'Italia divenuta ormai campo di battaglia di eserciti stranieri.

Nonostante questo Roma fu un importante centro per la diffusione delle arti e della cultura. Nel Quattrocento l'amore per la cultura classica portò alla formazione delle prime collezioni di antichità da parte di famiglie ricche, soprattutto a Firenze, nel Cinquecento è a Roma che il collezionismo ha più ampia diffusione. Importanti famiglie cominciarono a collezionare opere dell'arte classica, ma più importanti furono le collezioni d'arte papali, per esempio Giulio II e soprattutto Paolo III Farnese.

A Roma lavorarono numerosi artisti di un certo rilievo come Raffaello e Michelangelo e i loro allievi che, fuggiti da Roma dopo il sacco avvenuto nel 1527, portarono nelle varie corti italiane le loro conoscenze.

ced.cele.unam.mx/lms/moodledata/53/modulo/u1/u1a3.php



Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Coordinación de Educación a Distancia - CELE
Departamento de Italiano - CELE

salir

Unidad 1: Ma che bella è l'Italia!

actividad 1 | actividad 2 | actividad 3 | actividad 4 | actividad 5

1

2

3

4

Actividad 3. Lettura

En esta sección, leerás un texto sobre al Renacimiento, posteriormente se te presentan algunos ejercicios de comprensión.



• El Renacimiento es una etapa simbólica de Italia, ¿has tenido la oportunidad de investigar sobre el tema? Señala la opción de tu preferencia:

Lettura: Reflexión

*1 El Renacimiento es una etapa simbólica de Italia, ¿has tenido la oportunidad de investigar sobre el tema? Señala la opción de tu preferencia:

Sí, he investigado No, no lo he hecho En alguna ocasión

*2 ¿Recuerdas las figuras más representativas del Renacimiento? Escribe tu respuesta

INTERFAZ

Comprendi meglio la lettura!

<https://ced.enallt.unam.mx/lms/login/index.php>

UNITÀ 2

Malgrado poi l' amore

USO DE CONECTORES

Unidad 2: Malgrado poi l'amore

actividad 1 | actividad 2 | actividad 3 | actividad 4 | actividad 5

Actividad 4. Usare i connettivi



• Después de haber realizado los ejercicios anteriores, tendrás una idea de las funciones. Elige la función que realiza cada conector en los siguientes enunciados:

Intentos permitidos: 1

Intentos: 15 (14 de sus grupos)

Resumen de sus intentos previos

Estado

Calificación / 5.00

Revisar

ESTRUCTURA

Unidad 2: Malgrado poi l'amore

actividad 1 | actividad 2 | actividad 3 | actividad 4 | actividad 5

1

2

3

4

Actividad 2. Strutture e relazioni



Recuerda: Los conectores o marcadores textuales tienen la función de crear una cronología y marcar una relación entre las ideas. Es decir, su función es organizar el argumento ya sea dentro de una frase o de un conjunto de éstas.



• En la siguiente actividad, se te presentan algunas funciones y diversos conectores. Intenta clasificarlos.

- **Coordinados:** enlazan dos frases para complementarse, así mantienen un mismo argumento.
- **Discontinuos:** se manifiestan dos ideas que se confrontan en parte o por completo.
- **Temporales:** marcan sucesos de manera cronológica.

UNITÀ 3

Dunque dove andiamo?

FALSOS COGNADOS

- 1
- 2
- 3
- 4

Unidad 3: Dunque dove andiamo?

attività 1 | attività 2 | **attività 3** | attività 4 | attività 5

Attività 3. Così simili, così diversi

En la lectura anterior, el argumento de la autora se organizaba en varios segmentos. Algunas frases de este texto se conformaban por marcadores discursivos. Como lo hemos dicho en unidades anteriores, no todos los conectores se pueden utilizar de la misma manera, es decir, algunos necesitan un tiempo verbal específico. En el siguiente ejercicio, te darás cuenta cómo algunos marcadores del discurso (o conectores) tienen sinónimos que no afectan el sentido de la oración.



- En las siguientes frases debes elegir el sinónimo del conector señalado, o bien, marcar si ninguna opción funciona:

En las siguientes frases debes elegir el sinónimo del conector señalado, o bien, marcar si ninguna opción funciona:

Intentos permitidos: 2

ACTIVIDADES



- Los siguientes títulos pertenecen a diversos textos, obsérvalos y, posteriormente, agrégalos a la columna que corresponde, según su relación.

Se fossi andato in tribunale, in questo momento non sarei qui a parlare, ma sarei sicuramente sottoterra

Lavoro, dunque scrivo

Venezia 71: «Di case non capisco nulla; e infatti mi sono comprato una vespa». Andrew Garfield

Teatro Valle: sebbene naturalmente si finisce col diventare altro

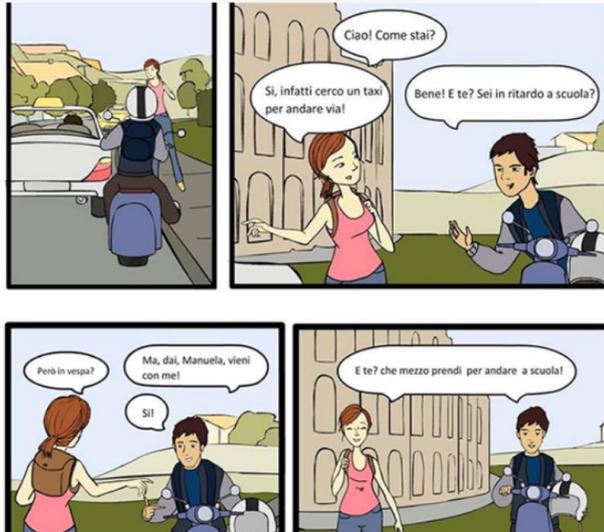


- Relaciona la función de la oración con la frase indicada, según la idea expresada en la frase. No olvides poner atención en el conector textual.

UNITÀ 4

Viaggiamo per l' Italia, però in vespa!

TEXTO INTRODUCTORIO



Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Coordinación de Educación a Distancia - CELE
Departamento de Italiano - CELE

salir

Unidad 4: Viaggiamo per l'Italia, però in Vespa!

actividad 1 | actividad 2 | actividad 3 | actividad 4 | actividad 5

1

2

3

4

Actividad 4. Cruciverba

Ahora que ya estás más familiarizado con los marcadores textuales, podrás inferir el conector adecuado, según la situación.



El siguiente ejercicio es un crucigrama, debes completarlo con el conector textual adecuado según la frase.

Haz clic sobre el número en el crucigrama para ver la frase que le corresponda. Si algún conector requiere de un espacio en blanco, utiliza _ para indicarlo. Una vez que lo completes da click en "Revisar".

ACTIVIDADES CRUCIGRAMA

Anexo 5. Entrevistas

Guión

Autonomía

1. ¿Cuáles son tus actividades diarias?
2. Podrías describirme cómo te acercaste a las actividades en línea
3. ¿Cuál fue el elemento que te motivó (o no) a hacerlo?
4. ¿Cómo te sentiste al trabajar sin límite de tiempo?, ¿Lo intentarías otra vez?
5. ¿Tu meta siempre fue terminar las actividades que iniciaste?
6. Utilizaste las ligas de ayuda, ¿cuáles fueron útiles?
7. Cuando el profesor te dejaba tareas, ¿las hacías y buscabas más sobre el tema?

Comprensión de lectura y conectores textuales

1. Al final de tu curso de comprensión de lectura, ¿qué piensas sobre la lengua italiana?, ¿qué aprendiste durante el curso de comprensión de lectura?
3. ¿Cómo te sentiste al enfrentar el reto del pretest y postest?
4. ¿Eras consciente en español y en italiano de la función que tienen los conectores textuales en una lectura? ¿Sientes que puedes reconocer y ver la función de los conectores textuales en la lectura?
6. ¿Podrías describir si la secuencia de actividades en línea o la clase te guio? ¿Utilizabas alguna estrategia en especial?

Tecnologías de la información y la comunicación

1. ¿Describe cuándo usabas el material?
2. ¿Cómo percibiste el diseño, el manejo de la plataforma?
3. ¿Preferirías aprender un tema como los conectores textuales con tu profesor que en línea?
4. Las actividades en línea fueron una ventaja o desventaja para tu aprendizaje autónomo. ¿En qué sentido?
5. ¿Sientes que aprender mediante la tecnología es _____?
6. ¿Qué esperas de un recurso web en lengua extranjera?
7. ¿Qué recursos propondrías para mejorar la comprensión lectora en italiano, según tu experiencia?

Entrevista Tatiana

Patricia: La primera pregunta sería que me contarás que hacías el semestre pasado en tus actividades diarias. Describir un día común.

Tatiana: Ok,

Patricia: En la mañana, ¿qué hacías?, ¿cuándo tomabas las clases?

Tatiana: Este, pues entre semana generalmente me levanto, hago de desayunar; acompaño a mi mamá al trabajo, la dejo y regreso. Hago plano, pues porque eso es lo de mi tesis y básicamente para lo de italiano estuve teniendo nada más contacto como con la clase de los sábados y una clase que tenía de preparación que tenía para el Cils.

Patricia: ah ok, perfecto ¿por qué te interesó participar en el sitio al que los invité?

Tatiana: Básicamente porque creo que no hay muchas herramientas así como institucionales de aquí de la UNAM o así, donde puedes consultar pues como esas cositas que son como —no sé cómo explicarlo, como muy pequeñitas cosas que a veces se necesitan reforzar y que no hay dónde. Entonces sí yo creo que falta como esas herramientas. Ése fue el interés la verdad, realmente, revisar qué se podía hacer y usar para practicar.

Patricia: ¿Desde dónde te conectabas?

Tatiana: De mi casa.

Patricia: ¿De tu casa nada más? ¿No utilizabas la red universitaria o algo así?

Tatiana: no

Patricia: ok, la siguiente ¿crees que las TICs son opciones viables para el aprendizaje? y ¿por qué?

Tatiana: Sí, porque hay muchas cosas que, ya se puede decir, que ahora hacemos y ya es en internet. En mi caso es más práctico poderlo revisar en internet que salir y tener que ir a algún lugar.

Patricia: Podrías describirme cómo te acercaste las actividades en línea, es decir, si fue como más por presión o fue por reforzar, qué hiciste primero viste el sitio o qué pasó por ahí.

Tatiana: Pues básicamente fue por interés, por ver qué era lo que contenía, ver cómo estaba estructurado y como tiendo a ser un poco obsesiva, tiendo a hacerlo como muy... cómo lo van manejando. Entonces, si decía que hiciera esta actividad, la hacía y así casi casi hasta que no pasará o no los resolviera bien: los ejercicios sobre todo, ya no seguía con lo demás. Soy como muy lineal en ese sentido.

Patricia: ¿Cuál fue el elemento que más te motivó a hacerlo linealmente? como en una sola secuencia o ... no sé terminabas una unidad y dabas el siguiente paso o algo así.

Tatiana: básicamente era meterme, verlo revisar la información que proporcionaba, hacer el ejercicio hasta hacerlo bien o que yo sintiera que ya estaba satisfecha con eso y ya después pasaba al que seguía, casi siempre lo hice en cuanto al tiempo; si tenía 20 minutos lo hacía, eso intento. Sí procuraba terminarme en ese tiempo pero si por alguna razón me tenía que extender este porque hubo veces en las que tenía que salir y decía "ok, no lo pude pasar; entonces luego regreso" y pues a veces si era como que con el tiempo que tenía, pues me tardaba ahí hasta que lo pasara y a veces era así de no tengo tiempo, lo dejo y me voy y luego regreso.

Patricia: Cómo te sentiste de trabajar justo sin límite de tiempo, o sea con esta flexibilidad que te ofrecía la plataforma. ¿Cómo te sentiste?

Tatiana: Bien, sí porque creo que eso es como algo importante era como no me sale, no lo quiero dejar así entonces te podrías regresar y revisarlo y volver a hacer el ejercicio y pues ya eso

Patricia: ¿Lo intentarías otra vez, un aprendizaje así?

Tatiana: Sí

Patricia: Tu meta siempre fue terminar las actividades que iniciaste desde un inicio. O sea, no dijiste “bueno pues voy a probar y a ver si las acabo”. Desde que te pusiste el reto era para acabar

Tatiana: Sí

Patricia: ¿Utilizaste las ligas de ayuda?

Tatiana: sí

Patricia: alguna te llamó la atención o algo así

Tatiana: Sí, hubo una que sí me llamó la atención; de hecho, la guarde pero la verdad es que ahorita no me acuerdo.

Patricia: No te acuerdas, ok, perfecto

Patricia: cuando el profesor te dejaba las tareas, las hacías y ¿buscabas más sobre el tema? O ya nos quedábamos allí, sobre todo en las clases, ¿cómo te manejabas?

Tatiana: mmm si me daba tiempo, buscaba más información, pero ahorita realmente no he tenido tiempo.

Patricia: Me podrías describir una clase de lectura, ¿cómo trabajabas las actividades en general?

Tatiana: mmm pues yo si primero leo, luego completo, a ver qué es lo que entiendo y después me voy regresando a ver por secciones para ir... pues comprendiendo un poco más. Pero básicamente eso es lo que hago en todas.

Patricia: ok, ese es tu proceso. ¿Qué opinas de esta forma de trabajar en clase con las TICs? O sea, te pareció un recurso viable en una clase presencial o no te pareció no tan viable dependiendo el curso.

Tatiana: yo creo que es bastante bueno, porque si es como para reforzar y sí te sirve mucho porque lo haces en tu tiempo. Y yo por ejemplo en mi caso generalmente lo hago a las 12:00 de la noche o cuando ya estás muy estresado de hacer otra cosa, en mi caso planos, ya estás así de hacer planos [mueca] salirte un poquito de hacer eso y hacer otra cosa y relajarte. Entonces, mí me gusta, porque lo puedes hacer en tus tiempos y ayudar a lo que estás viendo en la clase.

Patricia: ¿Preferirías trabajar en clase, en línea, o de una manera así combinada?

Tatiana: combinada

Patricia: ¿Qué ventajas te dio el trabajo en línea a ti personalmente?

Tatiana: El tiempo: poderlo hacer a la hora que yo quisiera.

Patricia: Al final del curso de comprensión de lectura, ¿qué piensas sobre la lengua italiana? Motivación a través de la lectura, cómo cambio tu forma de verla o no.

Tatiana: Sí, sobre todo a través en los textos era bastante interesante.

Patricia: Te sentiste a gusto.

Patricia: ¿Qué aprendiste en tu curso de comprensión de lectura

Tatiana: Pues varias cosas, en mi muy particular caso no fue solo el idioma, fue desmenuzar el texto, ver que esto es la idea principal, esto es la idea secundaria, esto es en lo que te tienes que enfocar. Y para mi examen, a mí sí me sirvió, porque entonces empiezas a buscar como las cosas importantes y no detienes tanto en cosas que tal vez no te pudieran ayudar.

Patricia: Ok, perfecto, ¿cómo te sentiste con el reto del pretest y postest? Si viste una mejoría entre uno y el otro después de las actividades o de plano sí hubo ahí como “pues me siento igual”.

Tatiana: Noo, sí hubo mejoría [risas].

Patricia: ¿Sí? ¿Tú la percibiste?, ok, ¿en qué en estrategias, en entrenamiento o léxico?

Tatiana: Ehh yo creo que ... Bueno primordialmente en léxico, porque precisamente la plataforma te servía mucho para hacer esas cosas que uno, en ese pretest, no sabías. Y pues que, al final, con el siguiente pude reforzar y pues el léxico, ¿cuáles eran las otras?

Patricia: Estrategias, o sea, como tu entrenamiento con estrategias ¿ya lo sentiste más avanzado? o seguías igual, o sea, ¿seguías manejando las mismas estrategias?

Tatiana: Ahh no. Sí, también estrategias, porque sí ya, te digo, buscaba cosas más específicas.

Patricia: Ok, perfecto. ¿Eras consciente en español y en italiano de la función que tienen los conectores textuales en una lectura?

Tatiana: No. [Risas].

Patricia: ¿Para nada?

Tatiana: ¡No! [risas].

Patricia: Ninguno. Y, ahorita, ¿cómo te sientes?: ¿ya puedes verlo?, incluso en español, ¿para qué te sirven? o ¿cuál es la función?, ¿por qué están allí?

Tatiana: Sí.

Patricia: Sientes que puedes reconocer y ver la función de los conectores textuales en una lectura específica de tu área.

Tatiana: Sí.

Patricia: Podrías describir si la secuencia de actividades o la clase te guio. ¿Cuál de las dos te guio más: ¿la secuencia – o sea, la plataforma – o la clase?

Tatiana: Híjole... Yo creo que la plataforma.

Patricia: La plataforma.

Tatiana: porque en la clase como que veíamos más variado.

Patricia: Ok, entonces, describe cuando usabas el material, más o menos, o sea, en las noches me dijiste que trabajas, ¿nada más en las noches? ¿No regresabas en las mañanas? O era, no sé, un poco en la mañana, un poco en la tarde, en tus tiempos libres.

Tatiana: Casi siempre era en las noches, pero sí tenía tiempo en la mañana o en algún ratito libre que tuviera, lo hacía en ese rato, pero básicamente en la noche.

Patricia: Ok, y ¿cómo percibiste el diseño de la plataforma?, ¿te fue sencillo aprender a manejarla? El diseño, en general, ¿se te hizo atractivo? no sé...

Tatiana: se me hizo fácil, fácil de seguirla; pero si me preguntas a mí como arquitecta, le faltaba como diseño, que llamara más la atención, pero fácil.

Patricia: ¿Preferirías aprender un tema como los conectores textuales con tu profesor que en línea?

Tatiana: Mmm híjole ¡No!, es que los conectores es como muy específico y creo que es algo como complicado; en lo que un profesor se llevaría mucho tiempo. Y yo creo que la gente pudiera revisarlo y revisarlo y revisalo en su casa. Sin detener tanto, tanto la clase. Eso es luego lo que sucede, se detienen mucho y también hay que ver otras cosas.

Patricia: Claro. ¿Las actividades en línea fueron una ventaja o desventaja para tu aprendizaje autónomo?

Tatiana: Mmm, no. Yo no los podría clasificar como desventaja

Patricia: ¿No? Entonces, más bien como un apoyo, o sea, no tanto como ventaja, sino como apoyo

Tatiana: Sí, como apoyo.

Patricia: Sientes que cómo aprender mediante la tecnología es.... No sé: satisfactorio, relajante, cualquier palabra que se te ocurra.

Tatiana: ¡Práctico!

Patricia: ¿Qué esperas de un recurso web en lengua extranjera?

Tatiana: Yo la verdad que sea como guiado, que sea fácil seguir. Esta es la explicación, este es el ejercicio. Y, bueno, ya entendiste esto: ahora lo que sigue. O sea, que sí tiene que estar bien estructurado para que puedas ir siguiendo, este pues, el tema de una manera fácil.

Patricia: Ok, y ¿sí percibiste eso en la plataforma?

Tatiana: Sí, sí.

Patricia: ¿No hubo como huecos? o algo que te llamara "aquí siento que debería haber algo".

Tatiana: Igual y para mi obsesiva forma de ser: el poder hacer como más veces los ejercicios. Porque era dos veces y no más. Yo creo que está bien, pero luego te quedas, así como que: ¡más ejercicios! ¿no?

Patricia: Ahh ok, enriquecer con más ejercicios y con más intentos, ¿entonces?

Tatiana: Sí, porque pues es para tener más y saber si sí lo hiciste o no.

Patricia: ¿Qué recursos propondrías para mejorar la comprensión lectora en italiano? Según tu experiencia en la clase y con la plataforma.

Tatiana: A mí la plataforma se me hace muy buena idea, la verdad. Este, sí, es que ¿para comprensión de lectura?... Solamente, pues, es que es leer [risa] y hacer ejercicios. Entonces, para mi particular punto de vista: es leer y que sí tengas el apoyo del maestro que te diga "sí, es por aquí". Pero también que puedas reforzar con una plataforma, donde puedas ver y decir "ah pues tenía duda en esto y ya lo hice a través de los ejercicios".

Patricia: Uhm, ¿me podrías mencionar un aspecto que te haya agradado del material? O sea, el diseño ya me dijiste que no tanto. Pero, por ejemplo, de los ejercicios, ¿alguno que te haya llamado la atención particularmente?

Tatiana: Las lecturas se me hicieron interesantes.

Patricia: ¿Todas las lecturas se te hicieron interesantes?

Tatiana: De hecho, hubo una que yo ni siquiera la quería cerrar, porque decía "ahhh es que ésta se va a perder". Pero no me acuerdo cuál era y no sé si le hice screenshot o una cosa así, porque sí estaba muy interesante.

Patricia: Pero ¿era sobre el Renacimiento, sobre las vacaciones?

Tatiana: La del Renacimiento

Patricia: Y ¿de los ejercicios? ¿Alguno que se te haya hecho interesante? No sé el crucigrama...

Tatiana: A mí me gustan los crucigramas, pero sí, y las sopas de letras creo que serían buenos ejercicios porque están entretenidos.

Patricia: Muchas gracias, Tatiana.

Entrevista Daniel

Patricia: Comenzamos con ¿cuáles eran sus actividades diarias el semestre pasado? Más o menos.

Daniel: Mmm más que nada la lectura por la carrera. Trababa de hacer diario del libro unas dos páginas para que no se me acumulara tanto y... mmm

Patricia: Y ¿cuántas materias tenías?

Daniel: llevaba ocho materias el semestre pasado.

Patricia: Y ¿en tu casa hacías alguna actividad para apoyar? O algo así.

Daniel: No, es que soy becario. Entonces...

Patricia: Entonces, ¿estás tranquilo?

Daniel: Sí, pero sí se me iba el tiempo en tarea.

Patricia: Podrías describirme: ¿cómo te acercaste las actividades en línea? Es decir, o sea, cuando te di la contraseña, luego luego, ¿iniciaste a hacer las actividades o exploraste un poquito la página? No sé qué me podrías contar.

Daniel: ¿Si en cuanto entré empecé a resolverlo?

Patricia: Ajám

Daniel: El primer bloque recuerdo que lo hice así, Ya, después, en el segundo, me iba adelantando como que veía los contenidos y, ya después, regresaba.

Patricia: ¿Cuál fue el elemento que te motivó a hacer la plataforma?

Daniel: Pues el aprendizaje del idioma.

Patricia: ¿Cómo te sentiste al trabajar sin límite de tiempo?

Daniel: Mmm

Patricia: Más o menos.

Daniel: Sí, es que está bien, porque pues tienes libertad de como que pensarlo, pero eso mismo como que te puede llevar a perderte. Y mm es que hay veces que cuando es un trabajo en el salón, pues con el límite de tiempo como que hay un tanto más de presión, digamos; entonces, como que necesita resolverlo y siento que la plataforma en línea como que te da esa libertad y puedes llegar a perderte.

Patricia: Ok, entonces, ¿lo intentarías otra vez un aprendizaje similar o de plano no?

Daniel: Sí, la verdad sí, lo intentaría. Pero creo que tendría que acercarme como más centrado y con un poco más de paciencia hacia mí mismo.

Patricia: ¿Tu meta siempre fue acabar las actividades que iniciaste? o ¿pensaste en que tal vez, no sé, no ibas a acabar? ¿Qué pasó cuando viste toda la serie de la secuencia de actividades?

Daniel: Creo que no entiendo bien esa pregunta

Patricia: ¿No? O sea que si, simplemente, cuando la viste, dijiste “ahh sí las acabo”, o tu meta para ti mismo fue acabarlas cuando viste el contenido; o de plano dijiste “bueno pues igual acabo unas y estas las dejó pendientes”. No lo sé.

Daniel: Mmm normalmente, trataba de acabarlas a la primera, pero había en unas que...mmm, fue la de la Vespa, estoy casi seguro, hubo una parte que como que no entendía. Entonces, lo que hacía dejaba pendiente ésa y ya regresaba. Pero normalmente trato de a la primera, que entro, resolverla.

Patricia: Cuando el profesor te dejaba tareas, ¿las hacías y buscabas más sobre el tema? O ¿solamente las hacías y ya?

Daniel: No, sólo las hacía.

Patricia: Al final del curso de comprensión de lectura, ¿qué piensas sobre la lengua italiana?

Daniel: Es mucho más compleja de lo que parece, muchísimo más. Eh también creo que te muestra mucho de los rasgos culturales del país y mmm no sé qué más.

Patricia: ¿Qué aprendiste durante el curso de comprensión de lectura?

Daniel: A leer desde cero algo, creo que eso me ayudó mucho. Como que enfrentarte sabiendo nada de un texto, en el que tienes poquísimas herramientas y eso si lo trasladas hacia la escuela también te ayuda mucho. Eso y también como liberarte de estas cosas de “es italiano ¡está fácil!”, “son lenguas romances, todas son lo mismo”.

Patricia: Ok, te liberaste de esos estereotipos. Cuando hicimos el pretest y el postest, te acuerdas, ¿cómo te sentiste en el primero y en el segundo?

Daniel: en el primero, no sabía ni siquiera [risas]... A pesar de que trataba de entender, pero pues te vas con el *ma* y cosas así, como que lo das a priori y dices “ahh pues esto es esto”. Y ya después por el aprendizaje sabes que tienes que reflexionarlo, porque encima depende de cómo esté puesto, puede significar una u otra cosa y así. Entonces, creo que en lo que me ayudó es a prestar mucha atención en el contexto.

Patricia: Y en el postest, después de las actividades, ¿cómo te sentiste?

Daniel: Mejor, pero aun así creo que los conectores son un tema bastante complicado.

Patricia: ¿Eras consciente en español y en italiano de la función que tienen los conectores textuales en una lectura?

Daniel: Sí, mucho.

Patricia: ¿Pero ya desde antes?

Daniel: Sí.

Patricia: Sientes que puedes reconocer y ver la función de los conectores textuales en cualquier lectura, ya sea en español o en italiano, O sea, que si lo ves dices: “ahh ya!”. No sé tal vez en español es más fácil, evidentemente.

Daniel: Podría identificarlos, pero me confundiría tal vez con el sentido. Mmm...

Patricia: Podrías describir si ¿la secuencia de actividades en línea o la clase te guio para este punto?

Daniel: Sí, además, creo que como estaba acomodado. ¿Eran cinco bloques? Creo que estaban acomodados muy bien. Como para que el aprendizaje fuera progresivo y como que no fuera de “esto es esto” y “esto es esto”. Sino como que metías poco a poco de “esto es un conector”, “esta es su función: lo puedes usar así. Tiene esto”. Entonces, creo que sí ayuda bastante.

Patricia: ¿Utilizabas alguna estrategia en especial para localizar los conectores en las lecturas ya después de la plataforma?

Daniel: Es que lo que hago normalmente es la primera lectura, después de la primera lectura son cositas que me salían que no entendía bien y ya con eso ponía atención a los conectores para ver qué sentido le podía dar. Y si eso me podría ayudar a comprender el texto.

Patricia: Ok, perfecto ahora vamos a pasar un poquito a las TICS. Me gustaría saber ¿cuándo usabas el material? y describir un poquito el contexto cuando lo usabas, ¿estabas tranquilo?, no sé ¿en el trabajo?

Daniel: Sí, siempre lo revisaba como por ahí de las 8 de la noche. Entonces, era como ya que había leído todo, ya que puedo relajarme un poquito; entonces, voy a esto. Y, en general, estaba bien. Pero recuerdo mucho el crucigrama, había una parte donde estaba bien lo que estaba poniendo, pero le faltaba un guion bajo o algo así. Te juro, estuve como 15 minutos y le daba listo y me la marcaba mal. Y yo “¡es ésa!”. Y no podía y no podía, hasta que se cerró o algo así. Pero fuera de eso lo demás estaba bien.

Patricia: Y ¿estabas ya tranquilo?, ¿estabas haciendo otras cosas? ¿Escuchabas música?

Daniel: Sí, escuchaba música. Cuando hago tarea, no suelo escuchar música escandalosa. Y, entonces, como que sí ponía cosas alrededor de mí para que todo estuviera más tranquilo y poder ...

Patricia: ¿Enfrentar el reto?

Daniel: Ajam.

Patricia: ¿Cómo percibiste el diseño y el manejo de la plataforma?

Daniel: El manejo está muy bien. No te presenta ningún problema: es muy fácil identificar el siguiente y así. Y el diseño ¿era también?, mm, pues es que honestamente no se me hace como algo tan relevante para esto. Incluso si estuviera como “súper x”, aun así lo haría.

Patricia: ¿Preferirías aprender un tema como los conectores textuales con tu profesor o en línea? Un tema gramatical así como duro.

Daniel: Sí, lo preferiría con profesor.

Patricia: ¿Por qué?

Daniel: Porque en línea lo que solemos hacer es “ahhh no entiendo esto, voy a meterlo a Google”. Entonces, eso te pierde. Creo que si tienes el apoyo de un profesor puedes aprenderle incluso más a él.

Patricia: Limitarte a ese conocimiento que te da, un poquito y ya después ¿investigarías más? o ¿qué harías?

Daniel: En el caso de los conectores textuales, indudablemente, sí investigaría más. Incluso lo preferiría, porque en una clase –que era más o menos lo que nos hacías– “Es que esto es así”, pero si está puesto acá es así. Entonces, tal vez en una lectura, y si no estás como tan preparado para enfrentarte al italiano, creo que eso puede ser un poco difícil.

Patricia: ¿Confuso?

Daniel: Sí, confuso.

Patricia: ¿Las actividades en línea, entonces, fueron una ventaja o desventaja para tu propio aprendizaje? Y en ¿qué sentido? O sea, puedes decir “fue una ventaja en esto”, “pero una desventaja en esto”.

Daniel: Fue desventaja porque cuando no los entendía, buscaba herramientas electrónicas que no todas son buenas. Entonces, abres un sitio y te dice “es *sin embargo*” y abres otro y te dice “es que es *más*”. Ya ni siquiera sabes qué hacer, pero se me hace una ventaja porque puedes aprovechar muy bien tu tiempo libre. Y es una manera de acercarte, de aprovechar las herramientas tecnológicas y de acercarte a algo que en realidad te interesa.

Patricia: Sientes que aprender mediante la tecnología es... No sé: difícil, ehmm cualquier adjetivo.

Daniel: No sé cómo llamarle... es provechoso.

Patricia: ¿Qué esperas de un recurso web en lengua extranjera?, ¿qué tipo de actividades?, ¿contenidos?

Daniel: Yo esperaría que te acerque a la lengua, como con sopas de letras y cosas así: algo clásico. Pero que no sean así como "haz esta sopa de letras y ¡ya!". Sino que sean ejercicios que te ayuden a identificar, así como lecturas para entender y comprender el idioma. Ah porque algo importante que creo es que no sólo es entenderlo sino comprenderlo.

Patricia: ¿Qué recursos propondrías para mejorar la comprensión lectora en italiano? Según tu experiencia

Daniel: Mmm, me gustaría mucho, creo que sería más fácil incluir aspectos culturales, porque creo que el idioma es una manifestación cultural. Creo que eso serían como los primeros tres que pondría, porque sí se me hace importante. Y seguir haciendo hincapié en que, el vocabulario si bien es importante, creo que es más importante la comprensión. Bueno como que puedes comprenderlo sin tanto vocabulario.

Patricia: Entonces, ¿eso fue lo que aprendiste y lo que te gustaría que se favoreciera mucho en la comprensión lectora?

Daniel: Sí.

Patricia: Ok. Muchas gracias, eso es todo de la entrevista.

Entrevista Saly

Patricia: Quisiera que me contarás un poquito sobre ¿cuáles eran sus actividades diarias el semestre pasado?

Saly: ¿El semestre que estuve tomando italiano?

Patricia: Ajá

Saly: Este bueno, yo tengo ya un trabajo estable de mi primera carrera. Entonces, de lunes a viernes, no tengo un horario fijo empiezo a las 9 y termino 7 de la noche, una cosa así. Ya no tenía la presión de las materias, porque ya las había terminado. Entonces, este, utilizaba normalmente sábados en la mañana para las clases y el resto para mis pendientes, para darle forma a la tesis, para buscar información, para cosas así y los domingos pues ahora sí...

Patricia: ¿a descansar?

Saly: Más bien a lo que había dejado de cuestiones personales, por no atenderlas por el trabajo.

Patricia: Ok, ¿por qué te interesaste por conocer el sitio al que los invité a participar?

Saly: Este... me gusta la idea de aprender italiano, me gusta la idea de... yo no soy muy de sentarme y que me estén explicando. Vaya, o sea, sí me agrada, pero creo que para aprender se necesita la iniciativa propia. Entonces, me gusta ir buscando, y si tú tienes la amabilidad de darnos las opciones para poder ingresar y conocer cómo puedo conocer, ¡pues adelante! Todo lo que sea, ¡perfecto!

Patricia: ¿Desde dónde te conectabas para hacer las actividades?

Saly: Desde mi laptop personal, normalmente, en unos ratitos que tenía en la oficina o ya en la noche en mi casa.

Patricia: ¿Crees que las TICs son opciones viables para el aprendizaje?

Saly: Sí

Patricia: Sí, ¿por qué?

Saly: Sí porque ehm son una guía, pero fomentan la iniciativa propia, fomentan el autoaprendizaje. Fomentan el hecho de que simplemente no te quedes sentada esperando adquirir información, sino buscarla y entender la lógica de cómo buscar.

Patricia: ¿podrías describirme cómo te acercaste a las actividades en línea? Si te llamaron la atención, si nada más exploraste que un poquito y ya después las hiciste. No sé...

Saly: Este... yo soy muy acostumbrada a las actividades en línea por mi trabajo. Estoy en el área de sistemas. Entonces, estoy acostumbrada a informarme y a buscar por esos medios. Este... a veces, sí soy muy desesperada: entonces, leo 2 o 3 palabras y me sigo. Pero sé que muchas veces me voy con la finta y no atiendo al 100% las indicaciones. En esta ocasión, sí procure leer todo completito e irme en orden. Precisamente, por eso, porque como sé que soy muy desesperada o porque como ya conozco y hasta cierto punto tengo facilidad para navegar y para ir buscando. Entonces, dije: no vaya yo a cometer un error.

Patricia: ¿Cuál fue el elemento que te motivó a hacer las actividades?

Saly: Pues lo mismo: el aprendizaje. El aprendizaje y este sí el espíritu de colaboración, pero, además, bueno, voy a conocer. Si me estás dando esa opción, sería tonto de mi parte, no no aprovecharla para el aprendizaje.

Patricia: ¿Cómo te sentiste al trabajar sin límite de tiempo?, ¿lo intentarías otra vez?

Saly: Sí, sí, te digo que soy muy este: a veces sí leo dos o tres cositas y me voy yo solita. Sí me gusta mucho hacer eso.

Patricia: Tu meta siempre fue terminar, entonces, las actividades que iniciaste. O sea, no fue como: ¡bueno las pruebo y si no las dejo”.

Saly: No. Siempre, siempre; a veces las cosas no me gustan, pero siempre me esfuerzo en terminarlas.

Patricia: ¿Cómo te sentiste cuando realizabas las actividades?

Saly: Bien, muchas de mis dudas se aclararon al resolver las actividades. Había muchas cosas que salía de “ah ¡esto es!, ¡esto quiere decir!”. Eso me ayudó, te digo, me ayudó, aparte del aprendizaje en aula.

Patricia: ¿Utilizaste las ligas que les puse de ayuda?

Saly: Sí, algunas no funcionaron, [risas] pero sí.

Patricia: ¿Cuál te fue más útil? Alguna que recuerdes. No sé: de gramática, de lectura sobre los viajes.

Saly: Yo creo que las de gramática, son las que me... le daban lógica o sentido a lo que estaba yo haciendo.

Patricia: Cuando el profesor te dejaba tareas, las hacías y ¿buscabas más sobre el tema? o ¿ya nada más nos quedamos ahí con lo que había?

Saly: No, normalmente busco más [risas].

Patricia: Perfecto, me podrías describir, en una clase de lectura, ¿cómo trabajabas las actividades?

Saly: ¿En la lectura?

Patricia: Ajá, en la lectura, en el curso normal.

Saly: Normalmente, primero leía todo; así, lo que nos habías indicado todo rápido. Este trato de no entretenerme. Me cuesta mucho trabajo no entretenerme. Ahora, me cuesta menos trabajo, pero me costaba mucho trabajo no entretenerme en ciertos puntos. Entendía un

40%, quizá menos a veces. Lo volvía a leer. Seguí el modelo que nos enseñaste. Y, este, ya en la tercera lectura, ya, mi entendimiento era de 80%, salvo las palabras que no sabía.

Patricia: Ok, perfecto, ¿prefieres trabajar en clase, en línea o de manera combinada?

Saly: Este... combinada.

Patricia: Combinada, ¿siempre? ¿por qué te gusta trabajar de esta forma?

Saly: Por lo que te digo, o sea...

Patricia: ¿Por la facilidad de recursos?, pero, en general, —perdón que te interrumpa—, ¿en las clases de la universidad así trabajan de ambas formas? o ¿solamente tú trabajas así?

Saly: No sé si... nunca me tocó un maestro que nos pidiera trabajar: que nos forzaría a trabajar. Ves que hay una plataforma en donde tú puedes acceder a las lecturas y eso. Yo tengo un back up, la enseñanza que me dieron fue por medio de IES. Entonces nunca fue esperar a que me dijera; se supone que sí nos da la facilidad de trabajar en línea. Pero había muchas cosas que no estaban en la plataforma: que tenías que buscar, hacerlas. Entonces a mí me gusta estar, más que por obligación o porque te fuerzan, me gusta estar buscando.

Patricia: Recursos extra...

Patricia: Al final del curso de comprensión de lectura, ¿qué piensas sobre la lengua italiana?

Saly: Me gusta mucho más, sí efectivamente no es nada fácil. No puedes obviar las cosas. Me gusta mucho más hasta el punto que punto de que intento localizar unos libros en italiano y escucho noticieros en italiano ya fuerzo a algún discurso personaje de x o y personaje de no leer los subtítulos, ni escuchar la traducción.

Patricia: ¿Qué aprendiste durante el curso de comprensión de lectura?

Saly: A leer, a saber leer, a no irme con la finta. A no presionarme tanto por las palabras que no entiendo. Pues sé, en resumen, eso.

Patricia: ¿Cómo te sentiste al enfrentar el reto del pretest y postest?, ¿viste un avance con la plataforma?, ¿qué pasó?

Saly: Sí, si vi un avance por lo que te comento: hubo muchas cosas que hasta el momento de estarla resolviendo me recordaba de la clase: tenían sentido, pues, yo les encontraba el sentido práctico. Entonces, creo que sí hubo avance.

Patricia: ¿Eras consciente en español y en italiano de la función que tienen los conectores textuales en un texto?

Saly: Sí...

Patricia: ¿Ya desde antes?, ¿ya sabías qué podía pasar con eso?

Saly: En español, pues sí, yo soy medio dedicada. No sé si la palabra es... tengo un trastorno obsesivo compulsivo con la ortografía en español. Y en italiano, pues, al darme cuenta de que los conectores te dan el sentido, te dan la lógica, te dan... enlazan el lenguaje en sí. Soy consciente de eso. Y mi pregunta es ¿es la prioridad de estos conectores que en otros idiomas? Yo supongo que sí, porque ellos son los que te dan la lógica.

Patricia: ¿Sientes que puedes reconocer la función de los conectores textuales en italiano ya?, o sea, puedes distinguir esto no es un verbo...

Saly: Sí, en términos generales. A la mejor no totalmente, digo todavía me faltan muchas cosas, pero sí.

Patricia: ¿Podrías describir si la secuencia de actividades en línea te fue llevando de la mano a este proceso, o de plano, sentiste que había una falta de secuencia en las actividades, ¿qué percibiste de la plataforma?

Saly: Creo que en las primeras dos, no sé si por las ligas de explicación o a otra información fueron las que empezaban a fallar. No sé si ahí encontré la discontinuidad, o fue por eso: porque sentí que había cortes. En términos generales, sí tienen una idea de menos a más. O sea, sí te van llevando.

Patricia: ¿Cómo percibiste el diseño y el manejo de la plataforma? te fue fácil, difícil.

Saly: Está sencillo. Es de fácil acceso y es muy amigable con el usuario

Patricia: ¿Preferirías aprender un tema como los conectores textuales con tu profesor o en línea?

Saly: De las dos maneras. O sea...

Patricia: ¿Por qué?

Saly: Entender la teoría, a la mejor, con el profesor a la teoría y luego ya entender la lógica de cómo se aplica esa teoría.

Patricia: ¿Las actividades en línea fueron una ventaja o una desventaja para tu aprendizaje autónomo?

Saly: Fue ventaja

Patricia: Completamente por tu forma de aprender, porque ya estás acostumbrada a la tecnología. Ok... Sientes que aprender mediante la tecnología es:

Saly: Creo que es el mejor camino que hay actualmente; en la actualidad, para el mundo globalizado. La tecnología puede ser un arma de dos filos. Hay mucha pérdida de tiempo. Soy consciente de eso. Mucha, muchas aplicaciones tiradas a la basura en la manera de aprender, usando la tecnología actual. Creo que no tiene parangón con los otros medios que, sobre todo, a mí me tocaron. Hoy se escucha mucho de los millenials que ya nacieron con la tecnología. A mí me tocó el cambio ...

Patricia: ¿De un recurso a otro?...

Saly: De no estar atada a celular, por ejemplo, y de tener que estar atada. Entonces, creo que la tecnología ayuda mucho. Es una herramienta que bien usada es una herramienta muy útil para la educación.

Patricia: ¿Qué recursos propondrías para mejorar la comprensión de lectura en italiano según tu experiencia?

Saly: Yendo en el mismo camino de la tecnología. Probablemente algunas lecturas de dificultad de menos a más. No sé, las primeras lecturas con algún tipo de diccionario de significados o algo así. Pero ya las últimas irles subiendo de nivel. Unas lecturas y su bibliografía, por lo menos. Tampoco soy muy dada de que me pongan la liga tal cual. Con la bibliografía creo que eso nos fuerza a ir buscando y tener iniciativa.

Patricia: ¿Qué aspectos fueron los que te llamaron la atención del material y los calificarías como buenos atractivos?

Saly: ¿De la plataforma?

Patricia: Sí.

Saly: En sí toda la plataforma, o sea, la opción de hacerte una autoevaluación porque al final de cuentas era una autoevaluación. Es interesante que te esfuerces un poquito tu mente. Más allá de estar sentada en la silla, esperando recibir información. Creo que en términos generales es toda la plataforma es desde la manera en que amigable con el usuario, como te explica y te deja ir resolviendo.

Patricia: ¿Qué esperas de un recurso en lengua extranjera?

Saly: Que tenga la facilidad de poder en términos generales por cualquier persona que ingrese a esa plataforma, aplicación o recurso. Porque muchas veces la gente, por experiencia, si desde el diseño no es amigable, no es entretenido, no es bonito. Los mismos usuarios que no tienen conocimiento de la tecnología de información ellos mismos crean una pared y no pasan de ahí. Aunque la información sea muy fácil de digerir o que esté muy bien, que tenga recursos didácticos varios y demás. sí desde el diseño, por muy obvio y por muy extraño que parezca, no es amigable, uno mismo se crea la barrera.

De que tenga información, que tenga información, quizá que tengan preguntas capciosas. Porque eso ayuda a nuestro cerebro, para saber la diferencia entre una palabra y otra el significado de una misma palabra en diferentes contextos. Algún tipo de juego. Y bueno la información que toda página, que todo recurso debe tener: la información paralela, información que sustente lo que estás leyendo.

Patricia: Perfecto, muchas gracias.

Entrevista Afrodita

Patricia: ¿Cuáles eran tus actividades diarias en el semestre?

Afrodita: Regresar y leer, leer mucho porque como estaba escribiendo la tesis necesitaba armar el marco teórico y resolver los ejercicios de italiano. Leer, tenía oportunidad de leer algo: blogs pero así como muy rápido.

Patricia: Pero, en general, ¿venías a la escuela, estabas en tu casa?

Afrodita: Tenía que ir a clases, asistía tres días diario, como tres horas diarias.

Patricia: ¿Y trabajabas?

Afrodita: No.

Patricia: ¿Podrías decirme cómo te acercaste las actividades en línea? Es decir, cuando te invite, ¿las hiciste rápido?, ¿exploraste primero la plataforma?, ¿qué pasó?

Afrodita: Primero las revisé muy en general, porque luego como sé que hay complicaciones en las plataformas. Luego si le pones algún botón, ya no se puede regresar, algo así. Entonces, en general, como que vi más o menos cómo estaban organizados, porque pues ya había trabajado yo en ellas pero para inglés en otros cursos. Entonces, vi si era algo similar. Y bueno, ese fue el primer acercamiento; ya después, sí traté de cómo hacerlo en una sesión de hacer por unidades para que no se quedaran como incompletas. Para ello destiné cierta hora: de tal a tal hora voy a resolver la plataforma para que no se quede como incompleta.

Patricia: Perfecto, ¿cuál fue el elemento que te motivo a hacerlo?

Afrodita: Pues yo creo que lo que comentábamos, al principio, tener algo más como de gramática. Ver si con ello podía yo obtener más herramientas para poder identificar pues los tipos, no sé: los verbos de los adverbios, los conectores para así tener una mejor comprensión de los textos.

Patricia: ¿Cómo te sentiste al trabajar sin límite de tiempo? ¿Lo intentarías otra vez?, ¿trabajarlo así?, como libre, en línea, sin marcarte tiempos específicos, por ejemplo.

Afrodita: Sí, yo creo que sí.

Patricia: ¿Si te gustó trabajar sin límite de tiempo?, ¿te sentiste a gusto y todo? Sin problema

Afrodita: Sí, ujum.

Patricia: ¿Tu meta fue siempre fue acabar las actividades que iniciaste? Por ejemplo, cuando entrabas a la unidad 1, tu meta era acabarla o llevártela tranquila. No sé qué me puedes decir al respecto.

Afrodita: Pues sí yo por lo general, soy en eso muy metódica. Si me doy horas para terminar, lo terminó y aunque esté mal o que esté todo mal lo tengo que terminar. Y, a veces, por ejemplo, queda fuera de que lo terminé y bueno ya lo terminé, pero sí como que me quedo con eso: “¡ayy! es que estuvo todo mal”: lo tengo que volver a hacer hasta que quede bien. Que casi siempre me pasa. Entonces, me puedo alargar ya sí fuera del tiempo.

Patricia: ¿Utilizaste las ligas de ayuda? y ¿te fueron útiles?, ¿cuáles te fueron útiles?, ¿cuáles revisaste?

Afrodita: Revisé todas. En general, me sirvieron. Nada más que de repente luego era como que estaban un poco revueltos: una de ellas, en específico, quería que vinera más lo específico del ejercicio. Pero se, no sé, tuve que aventarme todo, todo, todo y ya puede encontrarlo, pero de ahí creo que todas estaban bastante bien.

Patricia: Cuando el profesor te dejaba tareas, ¿las hacías y buscabas más sobre el tema? o ¿solamente nos quedamos con lo que hacíamos en clase?

Afrodita: En algunas tareas, sí. Y, en otras que no me daba tiempo, no lo hacía, porque por más que quisiera. Pero, en la mayoría, sí buscaba como profundizar en el tema.

Patricia: Al final de tu curso de comprensión de lectura, ¿qué piensas sobre la lengua italiana?

Afrodita: ¡Qué pienso! Pues es que a mí me gusta el italiano. Antes tenía como la idea de estudiar otro idioma, estaba yo entre el alemán y el italiano. Y siento yo que me gusta más el italiano. Además, porque hay otro bueno... A mí me gustan los videojuegos y hay uno en específico que se desarrolla Italia y que tiene un protagonista italiano. Entonces, desde que toman la perspectiva de diversos tópicos de la cultura, tanto de arquitectura. Yo que soy arquitecta, fue así: “yo me enamoré” y dije: “¡Sí! tengo que aprender italiano”. Y entonces me gusta en general la cultura italiana.

Patricia: ¿Y vas a seguir estudiando italiano?

Afrodita: Yo creo que sí, nada más necesito terminar mi tesis de maestría. ¡Ya nada más tres meses! Yo creo, y sí pienso meterme a cursos de italiano, porque sí quiero aprender italiano.

Patricia: ¿Qué aprendiste durante el curso de comprensión de lectura? Así como lo que más relevante haya sido para ti.

Afrodita: Creo que metodológicamente hablando: hay como cierta estructura que conservan los exámenes de comprensión que, por ejemplo, presenté yo inglés y nunca había presentado un examen de comprensión de inglés – más que en la prepa, pero fue así como un poco diferente—. Y como que hay ciertas cosas en las que estoy de acuerdo y en otras que no, porque no tienen que ver mucho con un contenido específico respecto a la lectura, pero en ese sentido aprendí a detectar este tipo como de estructura que tienen las lecturas y cómo las pasan o qué es lo que te preguntan en los exámenes. Pues así ya es más general, es más una norma para los exámenes de comprensión. Y también los pasos para analizar un texto, que yo creo que utilizaba –de esos cinco básicos– como dos o tres, pero porque aprendí como de forma autodidacta: cuando hacía ejercicios. Y creo que eso me ha ayudado no

nada más en comprensión de idioma, sino también en la comprensión de los textos en general.

Patricia: ¿Cómo te sentiste al enfrentar el reto del pretest y del postest? O sea, en el pretest, ¿cómo te sentiste? Y ya después de hacer las actividades, en el postest, ¿cómo lo percibiste?

Afrodita: Primero sí me daba como mucho nervio. Pero, al principio, sí era como mucho la referencia que tenemos cultural de ver los cognados en qué se parece o no. Y realmente eran unas cosas que no entendía, ni siquiera la palabra ¿no? Y fue muy como: “yo creo que ésta!” Pero ya, después de hacer el test y los ejercicios, ya logré entender, por ejemplo, lo de los conectores: que parecen similares, pero bajo ciertas o específicas ocasiones se utilizan. Eso yo ya logré comprenderlo mejor. Y, por lo tanto, pues ya entendí de otra manera la lectura; o sea, más completa, porque la primera vez que la hice así de: “esto no sé ni qué es, bueno ¡éste!”. Pero creo que sí hubo una gran diferencia entre: antes de hacer los ejercicios y, después, de ya hacerlos. Y al aplicar el texto, pues sí ya entendí mejor.

Patricia: ¿Eras consciente en español y en italiano de la función que tienen los conectores textuales en la lectura? Por ejemplo, en español, si veías un “sin embargo”, o sea, sí, inmediatamente lo veías como contraposición. Pero ¿veías cómo cambiaba toda la estructura?

Afrodita: Sí, bueno recién... bueno en general, me gusta como las clases de gramática y ortografía, pero recién tuve clases de taller de redacción. Y sí fue como ver todo eso ¿no? tipo de conectores como que hacen y cómo cambian las cosas. Desde una coma, un punto, signo de puntuación cómo le cambian el sentido al texto en español sí. Y ya en italiano me costaba más, tenía como que leer, pues sí primero leer todo y luego identificar cuáles son verbos, cuáles son conectores y si lo pongo de esta manera que me está diciendo y si lo quitó, ajá, qué es lo que cambia.

Patricia: ¿Sientes que puedes reconocer y ver la función de los conectores textuales ya en una lectura en italiano?

Afrodita: Yo creo que sí. Tal vez de momento no me sepa como el significado, pero al menos sí sé que es un conector.

Patricia: Ya que ya no forma parte, no sé: de los sustantivos, ni del verbo, ¿ya lo identificas como otra parte?

Afrodita: Sí.

Patricia: Podrías describir si la secuencia de actividades en línea te guio para hacer esto. O fue tu conocimiento de redacción. No sé qué me podrías decir al respecto.

Afrodita: Yo creo que la mayoría de los ejercicios sí te lleva eso, porque bueno eso que nos comentabas en clase que: también había unos que se ponían como principio, otros no sé en el medio podían ir, o al final. Y ahí para poder comprender cómo estaba funcionando, sí tenías que poner atención en el orden o cómo estaba la sintaxis en el enunciado.

Patricia: ¿Utilizabas alguna estrategia en especial para identificarlos o simplemente con las estrategias de lectura?

Afrodita: Con las estrategias de lectura porque — ya ves que el libro de trabajo nos lo enlistaba — y ya era como verlas. Un poco sí de aprenderlas, de saber identificar y ya verlas en el texto.

Patricia: Ahora vamos a pasar un poquito a las tecnologías. Describe cuándo usabas el material, es decir, en la noche, en tu casa, en la escuela...¿Cuándo utilizaste este material en línea?

Afrodita: Por lo general, fue en mi casa en la tarde noche. Ya cuando tenía tiempo de hacer la tarea.

Patricia: ¿Cómo era el contexto?, ¿cuándo te sentías tranquila? ¿Lo hacías más o menos a la par de otras tareas?, ¿qué pasaba?

Afrodita: No, ya lo dejaba como hecho todo: era resolver el ejercicio; por lo tanto, así sí me daba tiempo como de buscar más cosas en internet o en blogs de italiano.

Patricia: ¿Cómo percibiste el diseño y el manejo de la plataforma? ¿te fue fácil, difícil y del diseño que me dices al respecto?

Afrodita: En general, está bien. Sólo que tiene ciertos detalles, por ejemplo: en lo que decíamos que algunas ligas no tenían, como 2 o 3, que no tenían la lectura donde te enviaban y he visto que para inscribirte. Ya ves que tienes plataformas para hacerlo y sí hay unas que están híjole. ¿Por qué? porque de repente no te explican qué botones tienes que presionar para poder continuar; porque si no sé, si le pones para atrás ya se borró todo y tienes que volverlo hacer. Y siento yo que esta sí era explicativa. Pero hay algunas cosas como que...

Patricia: ¿Que quedaron como vacías?

Afrodita: Que no quedaron claras, por ejemplo: el crucigrama del último que lo llenabas y nunca te decía que tenías que llenarlo bien, como para que se completara. Ahí si nunca entendí si era por el tiempo, que tenía que pasar el tiempo y ya se iba a subir solo, porque podías subirlo, bueno ponerle que ya. Y ahí le ponías, pero no pasaba nada. Entonces sí fue hasta que dije "bueno ok" hasta que ya me puse a resolverlo bien bien. Creo que la primera vez tuve como 70% bien y lo resolví todo ya hasta que estuvo bien todo el 100. Ya como que se subió entonces. Y fue así como confuso esa parte.

Patricia: ¿De la instrucción y del manejo del recurso?

Afrodita: ¡Ajá! Porque no decía claramente que tenías que completarlo todo para poder cerrar el ejercicio. Entonces, eso sí, creo que falta un poco de explicar ciertas cosas. Pero, en general, en comparación con otras que ¡híjoles!, yo creo que lo veo bien. Nada más le faltan ciertos detallitos explicativos.

Patricia: ¿Preferirías aprender un tema, como los conectores textuales, con tu profesor que en línea? Temas gramaticales ¿cómo prefieres aprenderlos?

Afrodita: Yo creo que las dos formas, porque a veces los ejercicios bajo presión, en grupo con el profesor, es como: "¡ya, ya, ya!" en cierto tiempo. Y no te da tiempo a reflexionar el por qué, o sea, sino que quieres encontrar nada más la respuesta ¡ya! Pero también es bueno, porque el profesor te puede resolver ciertas dudas que, en el ejercicio, por ejemplo, pareciera claro. Pero, de repente, te preguntas "ok es qué por la razón que pensé que está ahí, no es". O sea, ¿cómo me quito esa duda de si va o no?, bajo qué circunstancia se utiliza el conector. Yo creo que sí funcionaría que te dejarán como tareas en línea y ya el ejercicio, en clase, poner como en práctica, eso que se practicó en la plataforma para resolver dudas.

Patricia: ¿Las actividades en línea fueron ventaja o una desventaja para tu aprendizaje autónomo?

Afrodita: Una ventaja.

Patricia: ¿En qué sentido?

Afrodita: En que igual en clase, pues para practicar los procesos de comprensión de lectura tiene ciertos pasos y cierto tiempo para hacerlo. Pero ya que tú puedas leer la lectura, ahora sí que todo lo que te tardes, da tiempo: como de ir paso a paso, buscando todas las palabras. Y a mí lo que me funciona es, por ejemplo, ver un ejemplo de algo para yo poder identificarlo después. Entonces, me sirve, me sirvió la lectura para leerla para identificar igual los verbos conectores y, de alguna manera, aprendérmelos. O sea, ya tenerlo

registrado para que cuando yo lo vea en otra lectura, pues ya supiera eso ¿no?: de inmediato, es verbo “¡wey no sé qué significa pero es verbo”, ya lo vi en la otra lectura. Entonces, era como ampliar el vocabulario.

Patricia: Sientes que aprender mediante la tecnología es... Te lo dejo abierto.

[Risas]

Afrodita: Hijoles es que es aprender mediante la tecnología, pues yo diría que es útil.

Patricia: ¿por qué es útil?

Afrodita: Es útil y de alguna una manera es más práctico que de la manera convencional. Por ejemplo, puedes tener una sola plataforma todos los recursos que quieras lecturas, no sé, diccionario que de forma tradicional tendrías que estar cargando: lecturas diferentes, el diccionario y otro tipo de cosas. O sea, es práctico y útil en ese sentido que puedes tener una gran cantidad de elementos didácticos para poder aprender, pero pues, no sé, como da comodidad de que puedas hacerlo en el lugar que quieras. Obviamente, no sé teniendo internet o la plataforma, pero pues como hacerlo sí más práctico y útil que si vas como a clase y llevas los libros. Si estás ahí como presencial. Igual la practicidad se ve en que si no puede estar la maestra presente, pues como hacerlo en línea en la tutoría y ya cada quién en su casa. Siento que es práctico y útil.

Patricia: En este sentido, ¿Cómo te sientes? Por ejemplo, hay gente que le gusta tener los libros: yo soy una de ellas. En línea sí me gusta, pero bueno también necesito eso. ¿Tú cómo eres?

Afrodita: El cómo eres se permea en todos los aspectos de tu vida. Entonces, yo creo que soy como un poco como tradicional y agarro, en general, me adapto como a ciertas cosas que me son útiles. Por ejemplo, me pasa algo así como en el dibujo: a mí me gusta mucho dibujar, pero ahora con las tabletas digitalizadoras puedes dibujar inclusive pues todo digital. Pero no me gusta, o sea, me gusta como hacer los bocetos escanearlos y ya hacer cualquier cosa que yo desee en digital que a mí me ahorra comprar pintura, comprar óleo, cosas y ya. O sea, puedo colorearlo es menos menos sucio, pero –al mismo tiempo– me gusta ensuciarme. Yo creo que es igual, me gusta sí me gusta también tener los libros, pero –por ejemplo– por ese tipo de cosas que... Creo que es eso, me gusta leerlo en un libro la lectura, pero tener como las herramientas de diccionario, los blogs y eso a la mano. ¿Por qué? porque es práctico y rápido, o sea, puedo buscar en varias versiones, en varios contenidos para contrastarlo y ver pues una definición más amplia.

Patricia: ¿Qué esperas entonces de un recurso web en lengua extranjera?

Afrodita: Que tenga información puntual del tópico que se está tratando y alguna referencia de dónde puedo buscar más que es como lo principal; o sea, de inmediato el contenido que estoy tratando para resolver mi ejercicio poder entenderlo en ese momento, pero ya después que me surgen las dudas, pues poder tener como referencia bibliográfica. Y más ahora, que pues en internet hay cualquier cosa y cualquier persona puede escribir lo que sea. Sí sería bueno tener referencias académicas respecto a no sé a Academias este...

Patricia: Como ya más especializadas, en el sentido de que sean validadas por un grupo de personas. ¿Y sentiste que la plataforma te dio esto o la viste decadente en ese sentido?

Afrodita: Yo sentí que era buena la información.

Patricia: ¿Qué recursos propondrías para mejorar la comprensión lectora en italiano según tu experiencia?

Afrodita: ¿Qué recursos? ¿a qué nivel en la clase, en línea?

Patricia: A nivel de la clase, en línea, ¿tú cómo lo percibiste? ¿qué sentiste que podría ayudar más?

Afrodita: Pues yo creo que lo que nos decías practicar cada quien con algún tema que le gusta ¿no? porque no es igual el experimento de la generación espontánea.

Patricia: Super controversial en ese momento

[Risas]

Afrodita: A otro tema –no sé– una novela de caballería en italiano, yo qué sé en italiano. Pero eso ya es a nivel individual. Yo, en general, considero que el material que nos sugeriste es bueno, porque traía los ejercicios, la explicación. Hay algunos materiales que no te lo traen, solo le dejan esa responsabilidad al maestro: “¡enséñale los conectores!” y sólo traen el ejercicio. Y entonces no sabes ni qué. Y creo que el material sí te apoyaba en ese sentido: bueno estas palabras significan esto, “tú si quieres busca las demás, pero tienes que hacer tales cosas y bueno primero te explicamos qué es, en general, y ya ahora sí bueno resuelve el ejercicio” y ya creo que realmente sería como que iniciativa personal.

Patricia: Y, en este sentido, ¿conocer los estilos de aprendizaje te funcionó para saber más o menos qué material buscar por ti misma? o ¿no era algo tan imprescindible la vida?

Afrodita: Mmm yo creo que sí, es que la mayoría las personas como que no se dan el tiempo de conocerse a profundidad y son dependientes. Lo que decías son muy muy dependientes de que alguien le diga algo, para puedan aprender y sigan esa línea. Pero cuando les dices ¿qué te gusta? Pues es como: “aaah”. No saben por dónde ir. Y, personalmente, creo que sí me conozco que soy muy visual. Entonces, tengo que estar como viendo e interactuando con las cosas.

Patricia: Y entonces ¿podrías sugerir que este tipo de conocimiento también se hiciera en línea, o sea, el autoconocimiento sobre la forma de aprender?, ¿te gustaría un material así? o de plano ¿ya depende del profesor? o has buscado al respecto a algo.

Afrodita: Yo creo... Tengo una explicación de las inteligencias múltiples y cuáles son a fin. También cuando te hacen la orientación vocacional: aplican varias técnicas. Pero yo creo que sí, en general, debería como haber ese test de parte de los profesores. Y bueno al menos en tu clase, eso me pareció muy bueno, ¿por qué? porque no lo hacen. Salvo en esas ocasiones que es la orientación vocacional. Nadie, por lo general, está contigo de ver: ¿qué te gusta? ¿qué te gusta leer?, ¿te gusta dibujar? ¿te gusta hacer diagramas? Eso es algo como de auto conocimiento, ¿no? ¡investiga tú! Pero lo cierto es que no lo hacen. Y, por eso, hay problemas, después no sé, en cualquier carrera al hacer tesis: no saben investigar. ¿Por qué?, porque en parte que los maestros no les enseñan y otra porque los alumnos no saben...

Patricia: ¡Y no lo hacen!

Afrodita: ¡Exacto! Yo creo que –de menos– si ese diagnóstico te dice: “Ok qué bueno lo que te funciona a ti es leer más” ... este o no sé “buscar así siempre lecturas, lecturas, lecturas y haz tus resúmenes” o de plano “sabes qué mejor busca este infogramas, dibujos, algo así como” ...

Patricia: ¿Personalizado a tu estilo?

Afrodita: Exacto. Yo creo que sería un avance, porque lo harías más inconsciente, o sea, me gusta. Ahorita es difícil, porque es otra lengua y son muchas cosas nuevas. Pero si te vas un poco por algo que te gusta: lo vas a aprender. No sé si me dices dibujos con las palabras: lo voy

a prender más rápido, porque me gustan los dibujos. Igual y no me acuerdo. Me pasa eso: me acuerdo de la imagen, es esto y yo sé que me lo voy a aprender. Igual y no conscientemente...

Patricia: Pero recuerdas la imagen, en algún punto, y te viene el conocimiento.

Afrodita: ¡Exacto!

Patricia: Perfecto, pues esto es muy interesante para saber qué tipo de cursos hacer. Porque a veces tenemos muchísimas, pero no nos concentramos en los alumnos, ¿qué necesitan en realidad para aprender y para apoyarlos? En este sentido, también era la entrevista. Sería todo. No sé si ¿quieres añadir algo?

Afrodita: No, bueno... A mí me parece bien que haya una plataforma, es una ayuda aparte de la clase. El libro también se me hizo muy bueno, pero depende de cada quién.

Patricia: ¡Muchísimas gracias!

Entrevista Jaime

Patricia: ¿Cuáles eran tus actividades diarias más o menos del semestre pasado en un día común y corriente?

Jaime: Bueno pues primero tenía que... eh académicas y eso?

Patricia: Sí, todo.

Jaime: Trataba de... Bueno venía, asistía a la escuela: tomaba clases por la mañana generalmente. Solamente una o dos clases las tomé por la tarde. Y pues sí, o sea, hacer mis lecturas, leer bueno en el transporte, pues las tareas o ensayos que me pidieran, proyectos, trabajos.

Patricia: Ok. ¿Por qué te interesaste en conocer el sitio al que los invité a participar?

Jaime: Ahh, pues me pareció una buena herramienta, como que creo que la educación ha pasado de ser tradicional de hoja y lápiz y eso, a pasar a medios electrónicos, plataformas en internet y todo eso. Entonces, creo que es como un buen comienzo para poder, no sé como adentrarnos en otro tipo de ámbito; que ya no sea que tengas tu manual y resuelve tus ejercicios, sino que puedas interactuar con juegos, actividades, grabaciones, videos, etcétera.

Patricia: ¿Desde dónde te conectabas para realizar las actividades, desde la universidad, tu casa?

Jaime: Desde mi casa

Patricia: ¿Crees que las TICs son unas opciones viables para el aprendizaje?, ¿por qué?

Jaime: Pues yo creo que sí son, son importantes y yo creo que son necesarias actualmente, por lo que te comento. Porque creo que ya la educación tradicional, no sé - que un profesor se pare ante un grupo y que te explique en el pizarrón cosas - creo que sí sirve, pero en ocasiones hay que buscar otros medios, otras formas para poder estimular otro tipo de aprendizaje. Como tú nos comentabas, si eres visual, si eres auditivo, si tu tipo de aprendizaje es así. Entonces, creo que como que eso conjunta muchas cosas, ¿no?: puedes interactuar de diferentes formas y adecuarte al tipo de aprendizaje que tú tienes, puedes como explotarlo y puedes adentrarte más y buscar más material, elementos.

Patricia: ¿Podrías describir más o menos a las actividades en línea? O sea, fue de un golpe, o primero viste el sitio con tu contraseña.

Jaime: De hecho, yo creo que al principio no podía entrar. Ya después volví a ingresar y ya ya pude revisar los materiales: ya más o menos les echó un ojo y revisaba las preguntas primero, y más o menos me daba una idea de si ya habíamos visto algo parecido, o cuáles podrían ser las posibles respuestas. Aunque no lo resolvía de primera, sino que ya lo fui resolviendo poco a poco. No me parecieron tan complicadas, yo creo que son muy ilustrativas.

Patricia: ¿Cuál fue el elemento que te motivo a hacerlas?

Jaime: Creo que yo soy muy visual.

Patricia: Y ¿la presión de la maestra?

[Risas]

Jaime: No, no eso. Creo que la plataforma estaba bien diseñada y como que no sé si solamente fuera un bloque con preguntas y respuestas u opciones. Creo que eso es un poco aburrido, pero si tienes como un tipo de interacción con el sitio. Y no sé, el crucigrama me pareció muy interesante y me gustó mucho. No sé a lo mejor sopas de letras, como que ese tipo de materiales y actividades son como más atrayentes. Por eso me gustaron.

Patricia: ¿Cómo te sentiste a trabajar sin límite de tiempo? Eso ¿fue un factor que te ayudó?

Jaime: Ajá sí, porque a veces como que si te están presionando, te dicen: tienes que acabarlo hoy y mañana otro y otro. Como que, a lo mejor, aunque tengas una muy buena plataforma, como que estás con la presión o con la obligación. Entonces, ya no te desempeñas tan bien. Pues sin en cambio con el tiempo indefinido, por así llamarlo (que no existe), pues creo que uno puede trabajar bien y puede hacerlo, pues sí, tranquilo, normal, sin presiones, como que lo disfruta un poco.

Patricia: ¿Lo Intentarías otra vez? No en la misma plataforma, sino en otras plataformas: ¿intentarías un aprendizaje del tipo?

Jaime: Ujum

Patricia: ¿En qué materias, más o menos, te gustaría?

Jaime: Pues no sé. Bueno, creo que las lenguas son unas de las materias que, a veces más se complican, porque te dan una gramática, un manual y te dicen: “tienes que aprender esto”, “estos son los tiempos, las conjugaciones”. No sé, tienes que aprender muchas cosas técnicas, pero creo que en las lenguas hay que ser como diferente. No sé hay que encontrar como otros materiales y elementos que puedan estimularte para que tú puedas agarrarle el gusto y entender.

Patricia: ¿Tu meta fue siempre terminar las actividades que iniciaste? o en algún punto dijiste: “pues tal vez no las acabó”, pero pues ya poco a poco te llevó. No sé qué me puedes decir al respecto.

Jaime: Bueno sí trataba determinar las todas, aunque hubo una vez que si hubo una o dos que me se me complicaron un poco y entonces dije: ‘Bueno las dejo así ya después las terminó’, pero, en general, todas traté de completarlas.

Patricia: ¿Utilizaste las ligas de ayuda?

Jaime: Sí.

Patricia: ¿Cuáles te fueron más útiles?, ¿cuáles sí te llamaron la atención?

Jaime: Los videos que ponías, creo que fueron los que más te ayudaban, porque te explicaban todo. Bueno, el tema del que trataban las preguntas y pues con eso.

Patricia: Cuando el profesor te dejaba tareas, las hacías y ¿buscabas más sobre el tema?
Sinceramente, ¡ya pasaste!

[Risas]

Jaime: Pues no siempre, pero sí trataba algunas cosas. Creo que lo que más me llamó la atención, después, fue escuchar canciones y buscaba las letras, me ponía a practicar pronunciación. Aunque sí algo que casi no busque fue: como la gramática y el léxico, pero sí trataba de bueno... No sé, había algunas lecturas que te decían: "pues hay un estudio sobre el tema". Bueno, yo decía ¿a poco existe? Entonces, buscaba la fuente de dónde sacaron ese tipo de estudios y trataba de buscar textos fáciles.

Patricia: Ok, perfecto. ¿Me podrías describir una clase de lectura?, ¿cómo trabajabas las actividades más o menos?

Jaime: ¿De la tarea?

Patricia: No, en general en la clase. ¿Cómo te sentías?, ¿cómo manejabas las cosas?

Jaime: Trataba de memorizar algunos conceptos palabras o relacionarlos con alguna, no sé, con algún otro idioma, con nuestro idioma mismo. No sé, como que sí trataba de buscar algunas relaciones y, pues ya este: cuando lo resolvía, a veces, trataba de deducir algún concepto que no conocía del contexto. Trataba como de darle una significación que pudiera ser coherente, de acuerdo con la lectura que se estaba haciendo, a la actividad. Y ya, si de plano no encontraba así nada que se le pareciera, o si no me sonaba muy lógico: iba al diccionario. Pero primero intentaba como hacer una lectura general, identificar: hacer la comprensión global más o menos; ya después, como tratar de identificar algunos conceptos que no me quedaron muy claros. Y ya si de plano, pues no podía, ya tenía que recurrir al diccionario.

Patricia: ¿Qué opinas de cómo trabajamos en clase?, ¿te pareció adecuada?, ¿crees que sea complementaba?, Nos veíamos nada más los sábados, pero ¿cómo te sentías los sábados? ¿Sentías que sí avanzabas? O ¿qué pasaba?

Jaime: Pues no. De hecho, siento que las clases estaban como bien estructuradas. Yo, en lo personal, casi no me gusta ese tipo de actividades de: "pónganse en equipo y hagan esto y lo otro", pero creo que sí ayudan mucho. Como que yo soy más de: "yo hago mi tarea, yo hago mi ejercicio, yo solito". Pero así tratando ya en el grupo y conociéndolos. No sé, pues a veces, como que sí te ayuda mucho, porque tal vez algo que tú no entiendes, alguien más sí o alguien te da otra opinión diferente. Entonces, interactúas más con el grupo y no necesariamente tratas de realizar la actividad así a secas; sino que hay ciertos elementos, juegos, actividades o intercambio de ideas de cosas, que sí te pueden ayudar como al aprendizaje global, en conjunto: de todo de todo el grupo. Pues sí me gusta mucho como: las actividades, los audios, bueno videos no nos pusiste. Las lecturas creo que algunas estaban divertidas, los cómics y eso estaban buenos.

Patricia: ¿Preferirías trabajar en clase, en línea o de una manera combinada en general?

Jaime: Yo creo que, más bien, en clase. Creo que, en línea, no sé, o sea sí me llama la atención y sí creo que es un buen aprendizaje, pero no sé. Aunque tú busques algunas cosas en línea, creo que, a veces, no te quedan tan claras como si te las explicara alguien directamente.

Patricia: ¿Eres consciente, en español y en italiano, de la función de los conectores textuales ya en una lectura? o ¿todavía no llegaste a esa conciencia?, ¿ya eras consciente antes? No sé.

Jaime: Sí creo que sí, ya adentrándome, un poco, en el estudio de algunos otros cursos que he tomado también de comprensión de lectura y ese tipo de cosas. Creo que sí, me doy cuenta que son muy importantes y que hay muchas variaciones y que, en general, la lengua tiene un montón de excepciones y de reglas. Bueno, no reglas, porque no quiere decir como – a la mejor – en las matemáticas: si esta fórmula es así, ya nunca lo vas a cambiar. En la lengua, es diferente, porque sí tienes más elementos y no sé, alguna palabra, un conceptito puede cambiar todo el sentido de tu oración, de tu contexto, de las palabras. Entonces, creo que sí son muy importantes y sí hay que tener la conciencia de para qué sirven. Más allá del significado del texto, creo que los conectores pueden cambiar todo el sentido. Entonces, bueno, yo creo que sí yo más o menos trataba de verlos y conocía algunos, pero en italiano son muchos más de los que tenemos en español.

Patricia: ¿Sientes que puedes ver la secuencia de las actividades en línea? y ¿la clase te guio a esta conciencia de los conectores o nada más la plataforma? ¿En las clases, sólo vimos la conciencia o sólo en línea te diste cuenta de la importancia?

Jaime: Pues, creo que estuvo de las dos partes. En la clase, creo que sí se trataba de identificar los conectores, bueno más allá de la comprensión de lectura. Creo que, pues, siempre sino lo que nos decías “los conectores son partes muy importantes”. Aunque, a veces, uno diga que te puede cambiar un *pero*, que te puede cambiar un *también* o un *todavía*, un *anche*, pero creo que sí son muy importantes. En clase, tratamos de pues sí de retomar eso y de ver la importancia que se tiene de los conectores. Y creo que la plataforma ayudó como a reforzar el conocimiento con las actividades, porque no sé: si tal vez te equivocabas en alguna respuesta, te decía el por qué y por qué la otra respuesta era la buena. Creo que sí, como que se complementaron las dos partes.

Patricia: En línea, ¿utilizabas una estrategia en especial?

Jaime: Pues igual parecido a las actividades que hacemos en clase. No sé, iba a revisar todo el texto sino, por ejemplo, recuerdo una: la lectura de Renacimiento, del arte y todo eso. Entonces, primero ver todo el texto, ya después...este... entender el panorama general, algunas cosas que no entendía y, justamente, los conectores que eran los que los que importaban más – me parece – y pues a identificarlos. Y ya, después, contestar las preguntas que se pedían.

Patricia: ¿Regresarías a trabajar nuevamente a las unidades si fuera necesario? para tu tesis, ¿algo así de comprensión? O ya no, ¿lo dejarías por la paz? Sin compromiso

[Risas]

Jaime: Pues sí creo que sí. En general, aprender un idioma te ayuda un montón en todo. O sea, te cambia totalmente, porque tú te acercas a otro tipo otro de cultura, otro tipo de – no sé – de comportamientos. Y pues no digo que el español no lo tenga, pero creo que hay otros idiomas muy ricos también. Y pues sí, el italiano también me llamó mucho la atención: un poco por gusto, por la curiosidad de saber de qué va el italiano y también un poco como por interés personal de mi tesis, que es más o menos algo de Renacimiento. Entonces, creo que sí está muy relacionado y sí me gustaría regresar a retomarlo, quizá más en forma, ya como aprender todas las habilidades.

Patricia: Ahorita vamos a pasar a las tecnologías de la información y la comunicación. Te voy a preguntar más o menos, ¿cuáles eran los tiempos que utilizabas?, por ejemplo, para utilizar la plataforma: ¿en la mañana, en la tarde, en la noche? No sé qué me podrías decir...

Jaime: Pues, generalmente, era en la noche, cuando ya regresaba a mi casa y hacía mis otras tareas, otras lecturas. Ya, en la noche, era cuando podía echarle un ojo a la plataforma y tratar de avanzar en las actividades que se pedían.

Patricia: Ok, perfecto. ¿Cómo percibiste el diseño de la plataforma y el manejo de la plataforma?, ¿te fue fácil, difícil?, ¿crees que era interactivo o no?

Jaime: De principio, creo que algunas preguntas. No sé si envíe bien las respuestas o algo así. Creo que todos tuvimos problema en eso, pero ya, después, creo que ya se modificó. Pues no sé, me pareció que pues era fácil. No había nada del otro mundo, o sea, te pedían, o sea, estaban las instrucciones y pues no sé como cualquier otra actividad en línea: seleccionar alguna respuesta, subrayar algo. No sé, no se me hizo complicado.

Patricia: ¿Las actividades en línea fueron una ventaja o desventaja para tu aprendizaje autónomo?

Jaime: Pues creo que sí son una ventaja, a mí sí me parece, como que sí te ayudan

Patricia: ¿En tu caso?

Jaime: A mí sí me ayudan, porque pues no sé yo soy como un poco más visual. Y si yo veo no sé en un texto, en la computadora. Bueno, en general, si en un texto impreso o en formato electrónico, veo algún conector, alguna oración; a veces, sí se me queda en la mente y cuando trató de recordarlo como que, pues, sí recurro a la imagen: entonces, pues ahí salta el recuerdo.

Patricia: En una palabra, ¿cómo podrías describir tu aprendizaje mediante la tecnología?

Jaime: ¿En una palabra?

Patricia: La tecnología es... En una frase, en una palabra,

Jaime: ¿Mi aprendizaje con la tecnología?

Patricia: Sí, con la tecnología es ¿satisfactorio, aún me falta? No sé...

Jaime: Pues creo que aún me falta un poco o creo que a veces depende del tipo de tecnologías que se ocupen. Casi lo audios no me gustan, los videos me gustan. Me gustan más las actividades como juegos, un crucigrama, una sopa de letras, completar oración tal, creo que me ayudan más. Pero es lo rico de la tecnología, es que puedes irte a muchos ámbitos para poder aprender algo.

Patricia: ¿Qué esperas de un recurso web en lengua extranjera? No sé si te preguntaran a ver propón algo para el Delefy web.

Jaime: Yo creo que juegos, videos, audios casi no. Pero creo que principalmente juegos

Patricia: Para la comprensión de lectura en italiano ¿qué propondrías tú para la clase en específico? según tu experiencia. Ya sea en la web o curso presencial

Jaime: Pues no sé creo que creo que sí propondría bueno dentro de la clase, creo que sí se hace falta más, a lo mejor, compromiso de todos. Bueno creo que se debe de ser necesario, siempre, no hay que decirlo, pero creo que a veces se olvida un poco. Pero creo que a veces también como la relación entre profesor-alumno creo que debe ser como diferente, no tiene que ser como yo soy el profesor: ustedes no saben, yo sé y pues ya tienen que aprender lo que yo les diga pues porque es así. Y, además, creo que también se necesita como de más participación de los dos, porque recuerdo algunas clases que nos preguntabas algo y así como que "no me acuerdo" o "no sé de qué me estás hablando", pero pues sí creo que sí

se necesita tanto del papel del profesor, tanto del alumno ser como más participativos. Pues también creo que las actividades, está bien el manual, pero creo que no siempre es muy bueno. A veces, es un poco aburrido, que tengas que nada más hacer tus tareas y responde estas preguntas. Creo que falta un poco de dinámica en el grupo de no sé, otras actividades que puedan como estimular. Bueno, aunque el manual está diseñado como para algunas lecturas interesantes, algunas polémicas, pero creo que a veces sí tenemos todo su interés es muy diversos y es complicado encontrar como un punto que interese a todos, pero creo que sí los hay. Creo que son ese tipo de lecturas las que deben de estar presentes en un manual y también en una plataforma en línea, porque si no sé alguien que no le gusta la historia, el arte, lo que sea. Si alguien que no le guste el arte o lo que sea. Si te ponen una plataforma cosas de arte o lo que sea. Aunque tú a lo mejor ya sepas algo de italiano, para tratar de comprender el texto, tan sólo con ver el tema no quieres: como un interés de todos para construir una clase.

Bibliografía

- Aguilar Idáñez, M. and Ander Egg, E. (1994). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Buenos Aires: Lumen.
- Albert Gómez, M. (2009). *La investigación educativa*. Madrid: McGraw Hill.
- Alderson (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, R. y P. Pearson (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En Carrell, Devine y Eskey (eds.), (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bazzanella, C. (2001a). Segnali discorsivi nel parlato e nello scritto (pp. 79-97). En M. Dardano, A. Pelo, Stefinlongo (eds.). *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti*. Roma: Casa editrice Aracne.
- Bazzanella, C. (2001b). Segnali discorsivi e contesto (pp. 41-64). En W. Heinrich, C. Heiss Christine (eds.). *Modalità e Substandard. Abtönung und Substandard*. Bologna: Clueb.
- Beaugrande, R. and Dressler, W. (2004). *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: Il Mulino.
- Becerra, M. (2012). "El trabajo académico, plagio y derechos de autor" (pp. 147-171). En *Dispraxis* [revista 2ª ed.]. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3138/11.pdf>. Consultado el 20 de octubre de 2018.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Edinburgo: Pearson Education.
- Branciforte, L. y M. Huguet (2007). Italia e Spagna: complici ed estranee nel conflitto e nella pace. [Ponencia 18-20 settembre 2007]. En *Cantieri di Storia IV*. Quarto incontro sulla storiografia contemporaneistica italiana. Recuperado de: <https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/2604/sissco-italia-spagna-2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consultado en abril de 2014.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners ESL and applied linguistics profession* 147-171al series. Nueva York: Routledge.
- Calsamiglia, H. y Tusón A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- Carr, W. y S. Kemmis (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Nueva York: RoutledgeFarmer, Taylor & Francis Inc.
- Carrell, P. et al. (eds.) (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrington, A. (2015). *Padagogy wheel*. Recuperado de: <https://2-learn.net/director/la-rueda-de-la-pedagogia-padagogy-wheel-de-allan-carrington-traducida-al-espanol/>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Luna y Sanz (2005). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò-Colofón.
- Chini, Ferraris, Valentini, Businaro (2003). *Aspetti della testualità (179-219)*. En A. Giacalone, ed., *Verso l'italiano*, Roma: Carocci.
- Coll, C. y E. Martín (1996). *La evaluación de los aprendizajes (pp. 64-77)*. En *Signos*, 18.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes, trad. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Contijoch, C. (coord.) (2006). *El aprendizaje autodirigido en la UNAM: una experiencia con historia*. México: CELE.
- Contijoch, C. (coord.) (2014). *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza*. México: CELE.
- D'Orrico, A. (1996). 1946: E l'Italia ripartì in vespa. En P. Marmini e G. Vicentini. *Passeggiate italiane*. Livello intermedio. Roma: Bonacci editore.
- Da Silva y Signoret (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: CELE- UNAM-Trillas.
- Danesi, M. (1998). *Il cervello in aula: neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Edizioni guerra.
- Denzin, N. e Y. Lincoln (eds), (2003). *Turning Points in Qualitative Research: Tying Knots in the Handkerchief*. Londres: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Descombe, M. (2003). *The Good Research Guide: For Small-scale Social Research Projects*. Londres: McGraw-Hill Education.
- Díaz Barriga, F y G. Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

- Ferraris S. (2002). Come usano ma gli apprendenti di italiano L1 y L2? En Bernini, G., G.Ferrari y M. Pavesi (eds.). *Atti del 3° Congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Gilbón, D. (2014). Estrategias para leer en una lengua extranjera. En C. Contijoch, coord., *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza*. México: CELE.
- Gilbón, D. (2014). Lectura en la sociedad del conocimiento. En C. Contijoch, coord., *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza*. México: CELE.
- Gilbón, D. (2014). Papel de la gramática en la clase de comprensión de lectura. En C. Contijoch (coord.). *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza*. México: CELE.
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (29). Recuperado de: <http://homepage.cem.itesm.mx/amaya.arribas/etica.pdf>
- González-Lloret, M. (2013). Investigación-acción (III): la investigación cualitativa. En *Didactired, Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_13/20052013.htm
- Goodman, K. (1988). The Reading process. En P. Carrell, J. Devine y D. Eskey (eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Groult, N. (2006). La mediateca del CELE en sus años iniciales: reporte de trabajo. En C. Contijoch (coord.) *El Aprendizaje Autodirigido en la UNAM: una experiencia con historia*. México CELE-UNAM.
- Guba, E. Y. Lincoln (1998). Competing paradigms in qualitative research, (195-220). En N. Denzin, Y. Lincoln (eds.) *The landscape of qualitative research: theories and issues*. California: Sage, Thousand Oaks.
- Halliday, M. A. K. y P. Strevens (1964). *Dalla scienza linguistica alla didattica delle lingue*. W. D'addio (trad). Padova: Radar.
- Halliday, M.A.K. y R. Hassan (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Heigham, J. y R. Croker (2009). *Qualitative research in Applied Linguistics. A practical introduction*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Hernández Rojas, G. (2008). "Los constructivismos y sus implicaciones para la educación" (pp. 38-77). En *Perfiles Educativos*, XXX, (122). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

- Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave para la enseñanza de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Consultado el 18 de noviembre de 2013, recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/
- Jin, L. y M. Cortazzi (2001). La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo? En M. Byram y M. Fleming, (comps.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Kemmis y McTaggart (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in Second Language Acquisition*. Nueva York: Pergamon.
- Lemeunier, V. (2006). *Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique*. Franc-parler. Recuperado de: <http://franc-parler.fipf.org/2012/10/05/elaborer-une-unite-didactique-a-partir-dun-document-authentique-2/>
- Lincoln, Y. y N. Denzin(eds.), (2005). *The Sage Handbook Of Qualitative Research*. 3ra ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Manrique Maldonado, K. (2015). La Web 2.0 y sus servicios como herramientas en el entorno educativo del siglo XXI. *Revista Digital Universitaria*, 1 de septiembre de 2015, 16 (9). Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.16/num9/art76/index.html>
- Marrón Orozco, M.A. (2014) ¿Qué es lectura?". En C. Contijoch, coord., *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza*. México: CELE.
- Mascherpa, E. (2016). I segnali discorsivi allora, quindi, però, ma in apprendenti di italiano L2, (pp. 119-140). *Cuadernos de Filología Italiana*, vol. 23. Madrid: Universidad Complutense.
- Masuhara, H. (2013). Materials for developing Reading skills. En B. Tomlinson, ed., *Developing materials for language teaching*. Londres: Bloomsbury.
- Mayor, J. (2000). Estrategias de comprensión lectora. Carabela, (48). *Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_005.pdf
- Mello, L. y A. Satta (2006). *Falsi amici, veri nemici?* México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras- Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mezzadri, M. (1996). *Grammatica essenziale della lingua italiana*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Montes de Oca, D., (2013). *Cómo inciden los sitios digitales en un curso mixto para el desarrollo de la comprensión lectora en inglés de estudiantes de bachillerato*. (Tesis de Maestría en Lingüística)

Aplicada). México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras- Universidad Nacional Autónoma de México.

Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Londres: Macmillan Education.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *México - Nota país - Panorama de la educación 2014: Indicadores OCDE*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>

Papalia, A. (1991). "Interaction of reader and text". En W. Rivers (ed.), *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peñalosa, E. (2013). *Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica*. México: Pearson Education.

Piaget, J. (1979). *Estudios sobre lógica y psicología*. Madrid: Alianza.

Piller, I. (2015). Language ideologies. (pp.917-927). In K. Tracy, C. Ilie, & T. Sandel (Eds.), *The International encyclopedia of language and social interaction* (2). Wiley: Wiley-Blackwell.

Porras, J. y G. Hernández (2013). *Programa de italiano. Módulos 1, 2 y 3*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-Universidad Nacional Autónoma de México.

Riva, P. (2006). La comprensione del testo argomentativo da parte di alunni ispanofoni. En Paolo Balboni (ed.). *Bolletino Itals IV* (15).

Rubdy, R. (2013). Selection of Materials. En B. Tomlinson, *Developing Materials for Language Teaching*. Nueva York, Londres: Bloomsbury.

Rudestam, K. y J. Schoenholtz-Read (2006). *Handbook of online learning*. California: Thousand Oaks: Sage.

Sadurní, G. y G. de la Garza. (2007). *Orizzonti di lettura: corso di lettura in italiano*. 1 y 2. México: FES Acatlán-UNAM.

Sagor, R. (2011). *The action research guidebook: a four-stage process for educators and school teams*. California: Thousand Oaks.

Secretaría de Educación Pública (2010). *Asignatura estatal: Aprender a Aprender*. México: SEP. Consultado 11 de octubre de 2013, recuperado de http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/asignaturaestatal/campo4/DF_Aprender_a_aprender.pdf

Secretaría de Educación Pública/ Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2008). *México lee. Programa de Fomento para el libro y la lectura*. México: SEP/Conaculta. Consultado 11 de

octubre de 2013, recuperado de
http://lectura.dgme.sep.gob.mx/ArchivosIndex/Mexico_Lee.pdf

- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Signoret, A. (2012). *Tercer Informe anual de actividades*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas extranjeras-Universidad Nacional Autónoma de México. Consultado 11 de octubre de 2013, recuperado de http://cele.unam.mx/avisos/InformeAnual_2011_2012_ejecutivo.pdf
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. París: Cle-international.
- Sinclair et al. (2000). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions (ELTR)*. Londres: Longman.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tobío, C. (2010). *La relación de la lectura extensa en inglés con el desarrollo de la habilidad lectora en estudiantes universitarios hispanohablantes*. [Tesis de doctorado]. México: UNAM.
- Trujillo, C., I. Pérez Cano y F. Essenwanger, (2016). "Trabajo colaborativo entre líderes facilitadores en entornos de aprendizaje mixto (Blended Learning)" (pp. 275-284) En: *Foro de profesores de E/LE*, 12. México.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Gann et al. [trads.]. México, Argentina y España: Siglo XXI editores.
- Vega et al. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Vigostky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. P. Taosaus [trad.]. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Werlich, E. (1983). *A text grammar of english*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Widdowson, H. (2004). *Text, context, and pretext: critical issues in discourse analysis*. Massachusetts: Blackwell.