



El uso de organizadores textuales para comprensión lectora en lengua meta, una experiencia durante la pandemia por la Covid-19¹

The use of textual organizers for reading comprehension in a target language, an experience during the Covid-19 pandemic

LUCÍA SÁNCHEZ-BEJERANO²

Universidad Europea del Atlántico, España

luciasanchezbejerano@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6403-6449>

LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ

Universidad de Cantabria, España

perezfernandezlucila@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6148-4980>

KIM LORI GRIFFIN

Universidad de Córdoba, España

kim.griffin@unatlantico.es

<https://orcid.org/0000-0002-6355-5543>

Resumen:

El presente estudio muestra una investigación realizada en la Universidad Europea del Atlántico, Santander, en la que se perseguía realizar una propuesta de mejora para el trabajo de la comprensión lectora en la asignatura de Inglés Instrumental II. Esta

Abstract:

This study presents an investigation carried out in the European University of the Atlantic, Santander. Its main aim was to create a didactic proposal to improve reading comprehension in the subject of English as a Foreign Language, level 2. This propo-

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article):

Sánchez Bejerano, L., Pérez Fernández, L.M., y Griffin, K. L. (2023). El uso de organizadores textuales para comprensión lectora en lengua meta, una experiencia durante la pandemia por la Covid-19. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 55-84.
<https://doi.org/10.6018/educatio.495121>

2 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

Lucía Sánchez Bejerano. Calle Isabel Torres 21, 39011 Santander, Cantabria (España)

propuesta tenía que recoger estrategias de lectura y el uso de organizadores visuales textuales en lengua meta. Para ello se analizaron 11 lecturas del libro de texto Macmillan Hub B1+/B2- y se complementaron las actividades con un entrenamiento en estrategias de lectura y el uso de un organizador textual específico según la necesidad del texto. Para la aplicación se valoró por un lado el desempeño previo y posterior en comprensión lectora y el desempeño de 5 actividades de evaluación continua en comprensión de textos. Dicha aplicación tuvo que ser adaptada a una enseñanza a distancia debido a la pandemia provocada por la Covid-19. La muestra del estudio, n=57, fueron estudiantes de segundo curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y el Grado en Psicología, divididos en Grupo Experimental, GE, (n=31) y Grupo de Control, GC, (n=26). Los resultados mostraron diferencias significativas de hasta 2.8 puntos sobre 10 en el caso del GE respecto al de control. Por tanto, se considera que el uso de estrategias de lectura combinadas con el entrenamiento en el uso de organizadores visuales del texto contribuye a una mejora en la comprensión lectora.

Palabras clave:

Comprensión lectora; organizador textual; estrategias; LM.

sal included the use of reading strategies and graphic organizers. Eleven texts from the textbook Macmillan English Hub B1+/B2- were analyzed. The activities were improved by including a training in the use of reading strategies and a specific graphic organizer for every type of text. To apply the proposal, it was necessary to take a previous and a post reading test as well as 5 extra reading activities as part of the continuous evaluation. The application had to be adapted to online teaching because of the Covid-19 pandemic. The sample of the study consisted of 57 students enrolled in the Science of Sports degree and the Psychology degree. Thirty-one of these students took part in the experimental group, while the other 26 took part in the control group. The results showed that there were significant differences between these two groups. In conclusion, the use of reading strategies together with the training in the use of graphic organizers contributes to an improvement in reading comprehension.

Key words:

Reading comprehension; graphic organizers; strategies; TL

Résumé:

Cette étude porte sur une recherche menée à l'Université Européenne de l'Atlantique, Santander, dans laquelle l'objectif principal était de faire une proposition didactique pour améliorer la compréhension écrite dans le cours d'anglais langue étrangère, niveau II. Cette proposition comprend l'utilisation de stratégies de lecture et d'organismes graphiques. Pour cela, 11 textes du manuel Macmillan English Hub B1 + / B2- ont été analysés. Par ailleurs, les activités ont été complétées avec une formation aux stratégies de lecture et l'utilisation d'un organisateur textuel spécifique en fonction du texte. Pour appliquer notre proposition, il était nécessaire de passer un test de lecture antérieur et postérieur ainsi que 5 activités de lecture supplémentaires dans le cadre de l'évaluation continue. L'application a été adaptée à l'enseignement à distance pour la pandémie de la Covid-19.

L'échantillon de l'étude, n = 57, était composé d'étudiants de deuxième année du diplôme en sciences du sport et en psychologie, divisés en groupe expérimental (n = 31) et groupe témoin (n = 26). Les résultats ont montré des différences significatives allant jusqu'à plus de 2.8 points sur 10 dans le cas du groupe expérimental par rapport au témoin. Par conséquent, on considère que l'utilisation de stratégies de lecture en combinaison avec une formation à l'utilisation d'organismes graphiques contribue à une amélioration de la compréhension en lecture.

Mots clés:

Compréhension écrite; organisateurs graphiques; stratégies; TL

Fecha de recepción: 06-10-2021

Fecha de aceptación: 11-04-2022

Introducción

Para Solé (1992, p. 19), una lectura adecuada es aquella en la que los sujetos se encargan de «aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión». No todo lo que leemos es interpretado correctamente. Podemos ser capaces de descifrar un mensaje sin llegar a entenderlo. Esto es porque decodificamos la lengua que está escrita, pero no tenemos un dominio suficiente como para saber interpretarlo más allá de su reconocimiento léxico. Al probar a replicar la información, nos encontramos con que el proceso de interiorización del mensaje no se ha llevado a cabo de manera correcta. ¿Qué es lo que ha fallado? La comprensión lectora. Para solventarlo, se adquieren una serie de estrategias de lectura que, de acuerdo con Solé (1992, p. 20), permiten al lector convertirse en un «procesador activo del texto» ya que, según Koda (2005, p. 23), si el sujeto no alcanza un «umbral lingüístico», no será posible que lleve a cabo una lectura comprensiva.

Por tanto, el aprendizaje de estrategias de lectura trata de suplir estas necesidades para la interpretación correcta de un texto. De igual manera, en la lectura de una lengua meta, estas estrategias han de seguir entrenándose para seguir solventando las dificultades que se planteen. Diversos autores (Nassaji, 2002; Koda, 2005; Bernhardt, 2011; Lightbown y Spada, 2013; Foncubierta y Fonseca, 2018) afirman que existe una relación directa entre el dominio de lengua materna y lengua meta o segunda lengua. De manera que se realiza una transferencia de habilidades entre ambas. Sin embargo, Koda (2005, p. 23) también señala que «un conocimiento limitado en L2 inhibe el uso de las habilidades previamente adquiridas en L1». Por tanto, es necesario el entrenamiento en estrategias en la LM también.

Algunas de estas estrategias que pueden emplearse tanto en la L1 como en la LM son el uso de organizadores de texto que permitan sintetizar y plasmar el contenido. Mediante su uso se puede observar el desempeño del sujeto en comprender y replicar contenidos, ya que los organizadores permiten al profesorado valorar si el alumnado está recogiendo y relacionando los contenidos más relevantes o si, por el contra-

rio, no está comprendiendo el texto de manera que le permita replicar información (González e Iraizoz, 2013; González, Carbonell, Aguaded y Asensio, 2021). En segundo lugar, se muestra la habilidad para estipular un orden jerárquico de ideas principales y secundarias que permitan discernir entre aquello que es importante y necesario y lo que no. Mediante una práctica controlada, la finalidad última es la de contribuir a que el sujeto pueda desarrollar una estrategia que le permita estudiar de manera eficiente.

En el presente artículo se recoge una propuesta de intervención en el aula diseñada para un grupo de estudiantes de la Universidad Europea del Atlántico. Esta práctica tiene como finalidad realizar una propuesta de mejora para el trabajo de la comprensión lectora en la asignatura de Inglés Instrumental II, que recoja estrategias de lectura en lengua meta y el uso de organizadores visuales textuales. La necesidad de esta propuesta surge a partir de la experiencia previa en la asignatura de Inglés Instrumental I. En dicha materia, únicamente se trabajaron un total de 10 textos a lo largo de un semestre para la preparación del examen final. Las actividades asociadas proponían diferentes estrategias en cada ocasión sin llegar a trabajar todas las necesarias de acuerdo con Mokhtari, Dimitrov y Reichard (2018). La muestra la conformaron 57 estudiantes de los Grados de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y de Psicología. La asignatura en la que se enmarcaba la actividad, Inglés Instrumental II, se corresponde con un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas. Para el diseño se recogieron tres materiales: las estrategias de lectura plasmadas por Mokhtari, Dimitrov y Reichard (2018) en la prueba Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory –Revised (MARSIR), una selección de organizadores de texto a partir de Campos (2005) y el libro de texto de la asignatura (Macmillan Education, 2019). Dicha propuesta experimentó una adaptación a la enseñanza a distancia debido a la pandemia provocada por la Covid-19, que impidió que las clases que realizasen de manera presencial.

Los análisis de correlación aplicados por medio del programa de análisis estadístico SPSS mostraron que el grupo experimental obtuvo un mejor rendimiento, de hasta 2.8 puntos sobre 10, respecto al grupo de control. Por tanto, se considera que el diseño de la propuesta fue efectivo y que se cumplió con el objetivo propuesto.

A continuación, se muestra la investigación en la que se presenta el marco teórico que justifica el uso de dichos instrumentos para el diseño

de la propuesta, un marco empírico en el que se incluyen los detalles de la investigación y, por último, el análisis de resultados con sus correspondientes conclusiones.

Marco teórico

Perfetti (1986) fue el primero en marcar la diferencia entre la comprensión lectora y la actividad de reconocimiento léxico. Un caso claro de esta distinción es la lectura de texto en lenguas que comparten raíz. Por ejemplo, es muy común ver una bolsa de patatas fritas en la que se lea «sabor jamón» o «sabor presunto». Si bien ambas frases pueden leerse, pronunciarse y entenderse en castellano, la lectura comprensiva puede no haber sido efectiva, pues la segunda frase no pone en entredicho el sabor de las patatas, sino que el lector está ante una traducción en portugués de la primera proposición. Por ello, la comprensión lectora puede fallar si no se realiza un trabajo de observación que permita descubrir que el resto de la bolsa de patatas incluye textos en ambas lenguas.

Cada sujeto construye significados diferentes e interpreta la información de un mismo texto de una manera distinta. Esto quiere decir que los lectores son autónomos y responsables de su propia actuación frente a la información escrita. Desde un punto de vista de la lengua a nivel funcional, un mensaje puede entenderse desde múltiples perspectivas, dependiendo de cómo se diga o cuál sea la intención última del hablante (Mairal, Pérez, Teomi, Ruiz de Mendoza y Peña, 2018). Por ejemplo, cuando una persona le pregunta a otra si tiene hora, la respuesta que espera obtener es la hora en concreto. Sin embargo, se podría obtener una afirmación o una negación como respuesta. Gramaticalmente tendría sentido, pero desde un punto de vista funcional, la persona que da la respuesta no estaría interpretando correctamente el mensaje, lo que causaría una situación desconcertante. Esto suele ocurrir también con mensajes ambiguos. En particular en: esto pinta muy bien, un sujeto podría interpretar literalmente que un instrumento de escritura pinta bien o que se hace una especulación acerca de una situación con buen aspecto. En un contexto escrito esto también podría ocurrir cuando nos encontramos ante una puerta cerrada en donde se señala la palabra tirar. El lector podría interpretar que puede tirar la puerta abajo o que puede arrojar objetos contra ella. Sin embargo, tal y como afirma Solé (1992, p. 18),

«el significado del texto se construye por parte del lector». Así pues, se considera la necesidad de desarrollar estrategias que nos permitan adecuarnos a cada situación, en concreto en la lengua escrita. En ella se presentan características diferentes ya que no se encuentran elementos como la expresión facial o corporal, el tono, la velocidad o la intensidad, por lo que se hace preciso comprender correctamente los mensajes para evitar malentendidos. En un entorno digital, especialmente desde la llegada de la pandemia causada por la Covid-19, en donde la mayor parte de la comunicación diaria se hace por medio de redes sociales, plataformas de estudios o correo electrónico (Castellanos, 2021; Albán, Chávez, Ocaña y Paredes, 2021), la comprensión lectora se ha vuelto, si cabe, aún más necesaria.

Si bien se entiende la relevancia del aprendizaje de herramientas de lectura, surge también la siguiente cuestión: ¿cómo se sabe si se ha interpretado un texto correctamente? Existen mecanismos que permiten a los lectores saber cuándo están interpretando un texto adecuadamente, como por ejemplo utilizar la información obtenida en ese texto posteriormente. Tal y como Ramírez, Fonseca, Ávila y Rodríguez (2022, p. 7) afirman, ese mecanismo entre otros «es donde se manifiestan las insuficiencias que traen consigo consecuentemente las dificultades en el proceso de comprensión». Para leer existen una serie de técnicas que ayudan no solo a decodificar, sino a comprender los significados de las palabras escritas, incluso antes de que un sujeto se llegue a enfrentar a algunas de ellas todavía.

Por tanto, si las personas son las que deciden qué técnicas van a emplear para recoger la información de un texto, están aplicando ciertos elementos que les permiten solucionar una situación en concreto. Escogen su mayor o menor implicación en función de múltiples variables, ajenas y propias, tales como el tiempo, el interés o la finalidad de la lectura. Si el tiempo disponible para la lectura es reducido, el individuo va a diseñar una táctica en la que selecciona aquella información relevante y necesaria, desestimando las demás. Por ello, aunque este factor no dependa del sujeto, sí que lo hace el uso de la estrategia adecuada. Por ejemplo, interpretar lo que aparece en una señal de tráfico mientras se conduce requiere rapidez y, además, concentración. Al estar en movimiento no se pueden controlar el resto de los factores que hay alrededor. Consecuentemente, para entender si se debe parar, continuar, o saber qué localidad es la próxima en una salida de autovía, se ha de aplicar

una táctica de actuación. A estas actuaciones las vamos a identificar como habilidades que permiten interpretar los textos escritos de manera eficiente para cada situación. En otras palabras: estrategias de lectura.

Es importante no confundir las estrategias de lectura con la mera adquisición de la lengua meta, puesto que este aprendizaje supone una integración de más aspectos de manera interdisciplinar (Gass y Selinker, 2008). Por tanto, el desarrollo de una lengua meta incluye elementos como el sistema fonético y fonológico, sintaxis, morfología, léxico, semántica o pragmática. Las estrategias de lectura, por otra parte, se adquieren para poder comprender la lengua en un contexto escrito de manera más eficiente, pero no son imprescindibles para el aprendizaje de la lengua meta en su proceso de adquisición, sino de desarrollo y evolución de manera complementaria.

Algunas de las estrategias que se aplican de manera natural son herramientas sencillas como ajustar el ritmo de lectura según la importancia de aquello que estamos leyendo o buscar términos desconocidos en el diccionario. En definitiva, todo aquello que contribuya a la comprensión de un texto. Son varios los estudios (Ellis, 1997; Solé, 1992) que, tradicionalmente, han demostrado el efecto positivo del uso de estrategias de lectura en la adquisición y desarrollo de la lengua meta, LM. En la tabla 1, se observan las investigaciones a nivel nacional e internacional más recientes al respecto, dentro de un contexto universitario.

Tabla 1

Uso de estrategias de lectura en lengua meta en estudiantes universitarios

Estudio	Uso de estrategias	Tipos de estrategias
Gómez, Solaz y San José (2011)	Aquellos con un dominio de la LM más bajo son los que más las utilizan	-Búsqueda de conceptos desconocidos
Rosas (2012)	Diferencia entre L1 y LM. En LM se utilizan más antes de la lectura	-Predicción de contenidos -Adivinar conceptos desconocidos -Uso de conocimientos previos
Moncada (2014)	La mayoría de los encuestados emplea estrategias de lectura	-Predicción de contenidos -Búsqueda de conceptos desconocidos -Adivinar conceptos desconocidos Solo el 15% utiliza la creación de mapas mentales o gráficos

Estudio	Uso de estrategias	Tipos de estrategias
Becerra-Polanco, Colli-Novelo y Portillo-Campos (2014)	Aquellos con un dominio de la LM más bajo son los que más las utilizan	-Uso de conocimientos previos -Elaborar resúmenes es una de las estrategias menos utilizadas -La predicción de contenidos se da en niveles de dominio intermedios y desaparece en los que presentan mayor nivel
Al-Mahrooqi y Denman (2018)	-Un 5,4% no cree en la utilidad de las estrategias -El 83,7% afirma que, para mejorar en inglés, leer diferentes tipologías de textos contribuye -Algunos afirman que leer sin intentar entender cada palabra contribuye a una mejor lectura	-Búsqueda de conceptos desconocidos -Llevar un registro del vocabulario (57,9% lo hacen)
Par (2020)	-Los estudiantes utilizan un gran número de estrategias de lectura que contribuyen a su comprensión -A mayor uso de estrategias mejor desempeño en comprensión lectora se tiene -Los profesores deben alentar a los estudiantes en el uso de estrategias de comprensión lectora	-Las más populares: no perder el hilo de la lectura, prestar atención y hacer uso de los conocimientos previos -Otras: adivinar conceptos desconocidos por contexto, búsqueda de conceptos desconocidos -La menos utilizada: utilizar figuras, tablas, imágenes para comprender
Yapp, de Graaff y van den Bergh (2021)	-El entrenamiento en el uso de estrategias contribuye a la mejora de la comprensión lectora -Se benefician más los estudiantes que provienen de enseñanza secundaria que los que proceden de formación profesional	-Uso de los conocimientos previos -Consultar con otros lo que se lee para comprobar su comprensión

Como puede observarse en la tabla 1, en esta serie de estudios, la mayoría de las investigaciones muestran que el estudiantado no está empleando organizadores de texto como herramienta para comprender un texto en lengua meta. Sin embargo, sí que se comenta que el uso de estrategias favorece el desempeño en la comprensión lectora en lengua meta y, además, que el uso de cualquier tipo de herramienta favorece dicho desempeño. Por tanto, parecen poder confirmarse estudios previos como los de Solé (1992) o Ellis (1997).

Otro tipo de estrategia, que supone un paso más avanzado, consiste en la deconstrucción y posterior reconstrucción de esos conocimientos recién adquiridos por medio de la lectura. De acuerdo con los procesos cognitivos que clasifica Bloom en su taxonomía de operaciones mentales (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, y Krathwohl, 1956), las tareas que se realizan generalmente en una actividad de comprensión lectora, recordar términos y datos (recordar) y entender la información de un texto (comprender), suponen procesos cognitivos de un orden inferior. Las actividades que suponen una activación de los procesos cognitivos de un orden superior son aquellas que implican examinar la información. Por ejemplo, examinar en detalle y descomponer las ideas de un texto (analizar) y recopilar la información de una manera distinta a la que se presentaba originalmente combinando modelos (crear).

El uso de organizadores de texto en el trabajo de lectura contribuye a impulsar un uso de procesos cognitivos de orden superior, que permitan hacer un estudio de los textos desde un punto de vista más integral. Consecuentemente, la asimilación de contenidos se lleva a cabo significativamente. Los organizadores visuales de texto son herramientas utilizadas para ordenar el contenido de manera que faciliten la comprensión. Uba, Oteikwu, Onkuwa y Abiodun-Eniayekan (2017, p. 2) los definen como *visual and kinetic display of information designed for the benefit of all classes of learners*.

El término de organizador visual, también como organizador textual, aparece a partir de las reflexiones establecidas por Joshep Novak, quien colaboró con el psicólogo y pedagogo David Ausubel (Campos, 2005). Ausubel promovía la idea de aprendizaje significativo para determinar aquello que se aprende e interioriza sin ser una mera memorización, sino que perdura en el tiempo. Por ello, a partir de los años 70-80, Novak relaciona los mapas conceptuales con el aprendizaje como herramienta que permita al individuo mejorar la calidad de aprendizaje. Uba,

Oteikwu, Onkuwa y Abiodun-Eniayekan (2017) señalan que es importante que todas las formas de representación del conocimiento cumplan con las siguientes premisas:

- coherencia: la información ha de ser mínima y sin incluir distracciones;
- creatividad: deben de poder motivar al estudiante y que visualmente sean atractivos para cada uno;
- consistencia: para que sean cognitivamente relevantes, es necesario aplicarlos de manera regular y constante en el aula.

El uso de organizadores visuales de texto permite al lector el trabajo y la organización del contenido de manera que no tenga que hacer un uso excesivo de la memoria a corto plazo. Además, según López (2017, p. 99), su uso es especialmente positivo ya que «su efectividad es enorme para aquellos alumnos que tienen una memoria visual» De acuerdo con Kintsch y Van Dijk (1978), quienes estudiaron un modelo interactivo en la adquisición y desarrollo de lenguas, las personas son capaces de recordar varios detalles que acaban de adquirir, especialmente en un nivel de representación léxico. Este tipo de captación de información experimenta dos posibles procesos; la información se almacena en la memoria a medio plazo en primer lugar y, con el tiempo, a largo plazo o bien se olvida. Cuando la información ya es conocida, esta puede pasar a la memoria intermedia para que así los nuevos datos puedan relacionarse. Por ejemplo, hay personas que son capaces de recordar una canción aprendida en la infancia para nombrar diferentes partes del cuerpo, aunque hayan pasado años sin escucharla. Sin embargo, es poco probable que se recuerden todas las palabras que se incluían en la última novela leída, aunque sí puede recordarse la idea principal de la que esta trataba. Kintsch y Keenan (1973); Kintsch, Kozminsky, Streby, Mckoon y Keenan (1975) y Meyer (1975) hablan de lo que se conoce como *levels effect*. Esto consiste en otorgar distintos grados o niveles a las proposiciones dependiendo de su importancia. Así se establecen jerarquías en los textos. Los textos pertenecientes a una jerarquía alta son aquellos a los que se les da una relevancia mayor. De acuerdo con Kintsch y Van Dijk (1978) aquellas proposiciones que pertenecen a textos de jerarquía alta son más fáciles de recordar que aquellos que conforman una jerarquía baja. Por ello, aquellas cosas que no son clave en un texto tienden a olvidarse.

El uso de organizadores de texto permite que la información que se recogía en la memoria a corto plazo pueda estar plasmada en un esquema más sencillo y que, consecuentemente, esta memoria se libere y pueda enfocarse en otros aspectos nuevos. En el caso de trabajar una lengua meta es aún más beneficioso si, junto con la lectura de un texto, aparecen ejercicios de comprensión lectora, siendo necesario volver sobre los contenidos del texto para contestar las preguntas. Mokhtari, Dimitrov y Reichard (2018), de manera similar a Solé (1992), recomiendan tres tipos ejercicios que acompañen a la comprensión de un texto. En primer lugar, actividades antes de la lectura, para que el sujeto se plantee sus objetivos previos y pueda predecir contenido, así como activar el conocimiento previo. Seguidamente, durante el proceso de lectura, para asegurar que se entiende lo que se lee, identificar conceptos relevantes y consultar con herramientas externas como diccionarios. Por último, una vez realizada la lectura, actividades que permitan resumir el contenido, emplear organizadores gráficos y hacer preguntas al respecto del contenido. En el caso de personas que dispongan de una memoria a corto plazo escasa, un organizador puede contribuir a que se localicen los contenidos importantes con mayor celeridad. Incluso, aunque la comprensión lectora en la L1 del sujeto tuviera un desempeño alto, si la persona va a emplear demasiados recursos en identificar/ traducir conceptos nuevos de la lengua meta, puede beneficiarse también del uso de los organizadores para enfocarse en un nivel semántico o referencial, más allá del léxico (Van Dijk y Kintsch, 1983).

En cuanto a la distribución de organizadores visuales de texto, Campos (2005) hace una clasificación muy amplia en donde se recogen hasta 64 tipos de organizadores, mapas, diagramas, y otras formas de representación del conocimiento. Pimienta (2012) por su parte establece otra distinción de en torno a 30 herramientas entre mapas, esquemas, diagramas y otros recursos. Entre los organizadores visuales de texto más conocidos se encuentran el mapa conceptual, mapa mental, línea temporal, diagrama de Venn, de influencias o de flujo.

Los estudios recientes más destacados acerca del uso de estos organizadores visuales de texto en universidades son los que se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

Estudios acerca de los organizadores visuales del texto

Estudio	Organizador visual utilizado	En qué ayudan los organizadores visuales de textos
Khajavi y Ketabi (2012)	Mapa conceptual	-motivación para leer -mejora de la autogestión en la lectura -ampliación de vocabulario
Suescún (2015)	Mapa mental	-mejorar niveles: literario, interpretativo y crítico -motivación para leer -recordar información -ahorrar tiempo y esfuerzo
Cano (2015)	Mapa conceptual	-distinguir jerarquías de ideas principales y secundarias -contribuir a una independencia futura de herramientas escritas
Cedeño (2017)	Mapa mental	Inferencia de: -mensajes en anuncios -idea principal de artículos cortos de revistas
Casas (2018)	-Mapas semánticos -Organizadores gráficos	-motivación para leer
Tayo (2018)	-Diagrama de Venn -Mapa conceptual -Tabla sinóptica - <i>Story map</i>	-almacenar información en forma de imágenes -contenido más comprensible -mejora de la síntesis -memoria más precisa
Vargas y Zúñiga (2018)	Organizador gráfico	-mejora de la comprensión global del texto -lectura selectiva
Novoa (2019)	Mapa mental armónico	-comprensión crítica de textos narrativos -comprensión inferencial -comprensión textual
Ruiz, Yumi y Dávila (2019)	-Tabla de secuencia -Mapa de discusión -Escalera de secuencia -Diagrama de Venn -Organizador sándwich	-organizar mejor las ideas -estructurar adecuadamente un párrafo -uso correcto de la gramática
Styati e Irawati (2020)	-Organizador gráfico	-mejora en la adquisición de vocabulario
Barashid (2020)	-Mapa circular -Mapa conceptual -Diagrama de pez -Diagrama de Venn -Tabla KWL	-mejora en la adquisición de estrategias para la lectura

Como se observa de la revisión literaria, son muchas las investigaciones que utilizan organizadores gráficos en su práctica de aula para el trabajo de la comprensión lectora en lengua meta en la universidad. Además, asociada a su uso, se encuentra una serie de beneficios como una mejora tanto en el desempeño, así como en la motivación.

Marco empírico

Para esta investigación, se emplearon varios recursos e instrumentos para la creación de una propuesta didáctica. En cuanto a la metodología de trabajo, esta se desarrolló mediante los siguientes pasos:

- se pidió al estudiantado tanto de un grupo de control como al de un grupo experimental que realizasen una prueba de desempeño en comprensión lectora inicial,
- después, solo se llevó a cabo la aplicación de la propuesta en el grupo experimental, en un comienzo de manera presencial y después de manera virtual debido a la pandemia por la Covid-19,
- se aplicó en ambos grupos tanto la evaluación continua como la prueba de desempeño final.

Para el diseño de la propuesta, se ofreció una opción que trabajase los textos del libro de texto desde una perspectiva más integral y que complementase las carencias de los ejercicios que se proponían, ya que de acuerdo con los tipos de estrategias a trabajar propuestas por Mokhtari, Dimitrov y Reichard (2018), este recurso no siempre cumplía con todas las características deseadas. El libro de texto empleado fue *Macmillan English Hub B1+/B2-* (Macmillan Education, 2019-a). Para la elaboración de las pruebas desempeño inicial y final también se emplearon recursos de la editorial. Este libro de texto era un material nuevo, de menos de un año de creación, por lo que no fue posible encontrar una valoración del libro ya validada. No obstante, Macmillan Education (2019-b) realiza un análisis de las competencias que ofrece en relación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en el que justifica la adecuación de sus materiales para su correcto desarrollo.

En cuanto al diseño se siguieron dos pasos; análisis del libro de texto y creación de ejercicios complementarios. En primer lugar, se analizó cada uno de los textos que iban a ser trabajados durante las semanas

de clase. Estos eran un total de 11 textos correspondientes a la segunda mitad del libro de texto. Pese a que el nivel del libro está entre B1+ y B2-, los textos de estas últimas unidades constituyen un nivel B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El análisis del libro de texto tuvo en cuenta los siguientes aspectos:

- localización del texto en el libro;
- estrategias de lectura empleadas por el libro de texto en los ejercicios propuestos, de acuerdo con la clasificación de Mokhtari, Dimitrov, y Reichard (2018) en la prueba MARSIR;
- tipo de texto (narrativo, argumentativo, descriptivo, expositivo o de diálogo) de acuerdo con la clasificación hecha por Regueiro (2019);
- tipo de organizador visual de texto más adecuado para trabajar de acuerdo con el análisis de Campos (2005).

La clasificación de las estrategias de lectura recogidas en la prueba *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory Revised* (Mokhtari, Dimitrov y Reichard, 2018) se creó a partir de la prueba original creada por Mokhtari y Dimitrov (2002) previamente. Este fue un instrumento creado para la evaluación de 15 estrategias de lectura utilizadas por estudiantes y su reconocimiento metacognitivo. Esta prueba se enfoca en la lectura del inglés como lengua meta en adolescentes y adultos, un público muy cercano a la población sobre la que se pretendía aplicar la propuesta de esta investigación.

La selección de organizadores visuales se extrajo del análisis de Campos (2005) de acuerdo con el análisis del autor, así como la adecuación de dichos organizadores según el tipo de contenido que se presentaba en cada lectura del libro de texto. Además, para el posterior diseño de la propuesta didáctica, se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos de este primer análisis y se completaron con otras actividades complementarias que incluían aquellas estrategias que faltaban por emplear en cada uno de ellos. A continuación, se hace un desglose de los organizadores por texto y de las competencias que no se estaban trabajando según el libro de texto.

- Texto 1: un diagrama de red para un texto narrativo. Se presenta un artículo/ noticia acerca de un deporte y un evento de interés público. Mediante un diagrama de red se establecen relaciones entre el vocabulario deportivo del texto, permitiendo que se vaya ampliando el término con subconceptos relacionados.

- Carencias observadas: en cuanto a las actividades antes de la lectura, no existen ejercicios para que el sujeto se plantee sus objetivos previos y pueda predecir contenido. Durante el proceso de lectura, no existen ejercicios que aseguren que se entiende lo que se lee, que identifiquen conceptos relevantes o que promuevan la consulta de herramientas externas como diccionarios. Una vez realizada la lectura, no hay actividades que permitan resumir el contenido o emplear organizadores gráficos.
- Texto 2: una línea de tiempo para un texto narrativo. La lectura narra, a modo de crónica, los acontecimientos ocurridos a una protagonista en diferentes momentos. Mediante una línea de tiempo se recogen los eventos acaecidos de manera concisa.
Carencias observadas: en cuanto a las actividades antes de la lectura, no existen ejercicios para que el sujeto se plantee sus objetivos previos. Durante el proceso de lectura, no hay indicaciones para consultar herramientas externas como diccionarios. Por último, una vez realizada la lectura, no hay actividades que permitan resumir el contenido o emplear organizadores gráficos.
 - Texto 3: un gráfico T para un texto narrativo. Reportaje acerca de un nuevo tipo de restaurantes. Mediante el gráfico T se pueden contraponer conceptos del nuevo tipo de restaurante y el tradicional.
Carencias observadas: en cuanto a las actividades antes de la lectura, no existen ejercicios para que el sujeto se plantee sus objetivos previos. Durante el proceso de lectura, no existen ejercicios para asegurar que se entiende lo que se lee, identificar conceptos relevantes y consultar con herramientas externas como diccionarios. Una vez realizada la lectura, no hay actividades que permitan resumir el contenido.
 - Texto 4: una tabla de registro para un texto expositivo. Información especializada acerca de diferentes tipos de comida y sus propiedades. La tabla de registro permite separar cada una de las particularidades de cada tipo de comida.
Carencias observadas: en cuanto a las actividades antes de la lectura, no existen ejercicios para que el sujeto se plantee sus objetivos previos. Durante el proceso de lectura, tampoco hay ejercicios que identifiquen conceptos relevantes o que promuevan la consulta de herramientas externas como diccionarios. Por último, faltan actividades que permitan resumir el contenido y emplear organizadores gráficos.

- Texto 5: un mapa semántico mixto para un texto descriptivo y expositivo. Bibliografía de una inventora junto con instrucciones para crear inventos. Con el mapa semántico mixto se logra llevar a cabo una organización narrativa y, además, una estructuración semántica-descriptiva.

Carencias observadas: en cuanto a las actividades antes de la lectura, no existen ejercicios para que el sujeto se plantee sus objetivos previos y pueda predecir contenido. Una vez realizada la lectura, no hay actividades que permitan resumir el contenido, emplear organizadores gráficos y hacer preguntas al respecto del contenido.

- Texto 6: un diagrama de red para un texto argumentativo. Ensayo que trata de persuadir al lector para que interaccione con el texto y con la idea que se expone. El diagrama de red permite recoger la gran carga de vocabulario del texto, pudiendo ampliar con detalles según se necesite o se vaya comprendiendo el concepto más en profundidad.

Carencias observadas: en cuanto a las actividades antes de la lectura, no existen actividades para que el sujeto se plantee sus objetivos previos y pueda predecir contenido. Durante el proceso de lectura, no hay actividades que identifiquen conceptos relevantes o que promuevan la consulta de herramientas externas como diccionarios. Por último, una vez realizada la lectura, actividades que permitan resumir el contenido, emplear organizadores gráficos y hacer preguntas al respecto del contenido.

- Texto 7: una tabla de registro para un diálogo. Entrevista indirecta escrita en primera persona en donde se relatan las experiencias de varias personas. La tabla de registro permite identificar lo que cada sujeto de la entrevista dice.

Carencias observadas: en cuanto a las actividades antes de la lectura, no hay ejercicios para que el sujeto se plantee sus objetivos previos. Durante el proceso de lectura, no hay ejercicios para identificar conceptos relevantes o consultar herramientas externas como diccionarios. Por último, no hay actividades que permitan resumir el contenido o emplear organizadores gráficos.

- Texto 8: un organizador gráfico para un texto descriptivo. Lugares de ocio descritos detalladamente. Mediante el uso de un organizador gráfico se puede establecer una jerarquía entre los lugares de ocio en un primer nivel, aquellos elementos que lo describen y la opinión que sugieren cada uno de ellos.

Carencias observadas: en cuanto a las actividades antes de la lectura, no hay ejercicios para que el sujeto se plantee sus objetivos. Durante el proceso de lectura, no hay ejercicios que identifiquen conceptos relevantes o que para consultar herramientas externas como diccionarios. Por último, no se proponen actividades para emplear organizadores gráficos.

- Texto 9: mapa semántico temático o descriptivo para un texto narrativo. Consecución de hechos ocurridos tiempo atrás a modo de narración en primera persona. Mediante el mapa semántico se puede establecer un orden de sucesos mediante flechas dentro de la división de ideas.

Carencias observadas: en cuanto a las actividades antes de la lectura, no existen ejercicios para que el sujeto se plantee sus objetivos. Durante el proceso de lectura, no hay ejercicios para identificar conceptos más relevantes. Una vez realizada la lectura, no existen actividades para emplear organizadores gráficos.

- Texto 10: árbol del problema para un texto argumentativo. Artículo de opinión que podría encontrarse en una revista. Mediante el árbol de problema se pueden establecer efectos y causas para organizar las opiniones del artículo sobre un problema central.

Carencias observadas: en cuanto a las actividades antes de la lectura, no hay ejercicios para que el sujeto se plantee sus objetivos previos y pueda predecir contenido. Durante el proceso de lectura, no hay actividades para asegurar que se entiende lo que se lee. Una vez realizada la lectura, no se proponen actividades que permitan resumir el contenido o emplear organizadores gráficos.

- Texto 11: gráfico T adaptado para un texto expositivo. Diferentes tipos de listas de quehaceres. Mediante este gráfico T se ponen en contraste las características de los tipos de listas que aparecen en el texto.

Carencias observadas: en cuanto a las actividades antes de la lectura, no existen ejercicios para que el sujeto se plantee sus objetivos previos. Una vez realizada la lectura, no se proponen actividades para utilizar organizadores gráficos.

Para el diseño se propusieron ejercicios individuales y en parejas o pequeños grupos. La lectura se consideró en todo momento individual y en silencio, proporcionando al sujeto el tiempo que considerase ne-

cesario para leer sin establecer un tiempo límite. Cada estudiante, por tanto, empleó tiempos diferentes sin que se controlase el promedio de la clase para promover una lectura relajada. Mediante una lectura silenciosa se garantiza que el alumno no se distraiga con aspectos como la pronunciación o el ritmo y pueda prestar más atención y recursos de la memoria a corto plazo sobre el texto (Schleppegrell y Bowman, 1986). De hecho, Fonseca-Mora y Fernández-Corbacho (2017, p. 22) afirman que el estudiantado que presenta dificultades lectoras en cuanto al dominio de destrezas fonológicas presenta «una capacidad de memoria de trabajo inferior a la media». Una vez realizada la lectura y resueltos los ejercicios individuales o en pareja, se propuso un ejemplo de organizador textual para cada uno de los textos, esto se acompañó de una breve explicación sobre cómo aplicar cada uno. El estudiantado, entonces, de manera individual, tuvo que crear el suyo propio.

La población para la que esta propuesta se diseñó consiste en alumnado universitario en la Universidad Europea del Atlántico, Santander, que cursa la asignatura de Inglés Instrumental II, de nivel B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Estos estudiantes cursan previamente una asignatura correspondiente a un nivel B1+, por lo que deberían tener adquiridas las competencias de desempeño intermedias. Sin embargo, no se da esta situación en todos los casos, ya que el profesorado suele encontrarse con un desempeño medio desequilibrado. Este tipo de alumnado es en su gran mayoría procedente de España, aunque la universidad acoge a un gran número de estudiantes de varios países de Latinoamérica, así como alumnado internacional con convenio de colaboración Erasmus+. La muestra con la que se aplicó la propuesta fue un total de $n=57$ en donde se dividieron los estudiantes en un grupo experimental, $n=31$ y un grupo de control, $n=26$. En origen, el grupo experimental era de 45 estudiantes, mientras que el grupo de control tenía un total de 46 integrantes. No obstante, durante la parte del curso que fue presencial, la asistencia a clase no fue igual en todos los casos. Por ello, se analizaron únicamente los datos de aquellos que sí cumplieron con una participación y asistencia a clase continua. El alumnado cursaba el segundo año de los grados de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Psicología, habiendo estudiantes de ambos grados en cada grupo. La selección para pertenecer a cada uno de estos grupos fue aleatoria.

Cabe destacar la influencia de la pandemia por la Covid-19, que im-

pidió el normal funcionamiento de las clases. Por tanto, a partir del texto 6 en adelante la propuesta tuvo que ser adaptada a una enseñanza a distancia. Para ello se proporcionaron dos tutorías por semana, por medio de una plataforma de video llamadas y se dieron instrucciones también escritas para llevar a cabo los ejercicios de lectura, por medio de la plataforma académica de la universidad. Finalmente, se recogieron las muestras de los organizadores correspondientes por correo electrónico para poder realizar un seguimiento y proporcionar retroalimentación.

Por último, dentro de los aspectos que influyen en esta propuesta, tenemos una serie de variables dependientes; propuesta de ejercicios y organizadores visuales de texto (véanse figura 1 y tabla 3), desempeño en las pruebas de comprensión lectora y en las pruebas de evaluación continua. Por otra parte, una variable independiente; las estrategias lectoras de la prueba MARSÍ-R.

Figura 1

Ejemplo propuesto para la elaboración del mapa semántico para el texto 5



Tabla 3

Ejemplo propuesto para la elaboración del gráfico T para el texto 3

	<i>Supper clubs (SC)</i>	<i>Traditional restaurants (TR)</i>
<i>Choosing a dish</i>		
<i>Where customers sit</i>		
<i>Choosing when to go</i>		
<i>What to cook</i>		
<i>The food</i>		
<i>The experience</i>		
<i>Is it a novelty?</i>		
<i>Name some examples of real SC o TR</i>		

Resultados y discusión

En cuanto a los resultados, se analizó la efectividad de esta propuesta, para saber si el uso de estrategias junto con los organizadores visuales de texto presentados de esta manera ayudaba al alumnado a mejorar en la comprensión lectora.

Para poder establecer una correlación entre el desempeño de los resultados en dos pruebas de comprensión lectora, realizadas antes y después de la aplicación de la propuesta, fue necesario comprobar que los grupos eran lo suficientemente homogéneos. Para ello se compararon las medias aplicando la Prueba T student para muestras independientes. Esta operación exige que se plantee una hipótesis nula y una alternativa:

- H0: si $> .05$ no existe una diferencia significativa
- H1: hasta $.05$ existe una diferencia significativa

Al aplicar la prueba, el programa comprueba en primer lugar la homogeneidad por medio de la prueba de Levene para la igualdad de varianzas. Se observó el resultado de significación $.434$, superior a $.05$, por lo que la significancia no existe. Una vez comprobada la varianza, se observaron los resultados de la Prueba T para la Igualdad de las Medias (véase tabla 4). En este caso, de nuevo, se obtuvo que el valor de significancia fue superior a $.05$ por lo que H0 es correcta. Entre los grupos no hay diferencias significativas, por lo que son grupos lo suficientemente homogéneos como para poder aplicar la propuesta de intervención.

Para saber si esta propuesta fue efectiva se estudiaron varios resultados. En primer lugar, se observó si hubo algún tipo de cambio significativo entre los primeros ejercicios de comprensión lectora y los últimos de manera global. Se analizaron los resultados mediante una correlación. Dado que las variables eran cuantitativas aleatorias, el análisis adecuado era una correlación bivariada de Pearson.

Tabla 4
Prueba para muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
Nota total readings previos	Se asumen varianzas iguales	1.558	.217	.789	55	.434	.46437	.58863	-.71527	1.64402
	No se asumen varianzas iguales			.801	55.000	.426	.46437	.57944	-.69684	1.62559

A continuación, se muestra la tabla 5 con el resultado en donde se observa que el resultado de la correlación fue incluso menor a .01 por lo que la significancia era muy fuerte.

En cuanto al tipo de correlación, el resultado es positivo; .502. De acuerdo con Sancho, González Such y Bakieva (2014) la correlación es directa y de tipo media, a mejor dominio de la comprensión lectora al comienzo del curso, mejor comprensión lectora a final de curso. Sin embargo, este no fue el único factor que determinó la diferencia entre el GE y el GC. Para poder comprobar si hay más factores que influyen en esta mejora, se analizó la evolución del desempeño en diferentes momentos del curso y, así, la efectividad de la estrategia aplicada.

Tabla 5
Correlación entre los resultados de la prueba previa y la prueba posterior

Correlaciones		Nota total readings previos	Nota total readings posteriores
Nota total readings previos	Correlación de Pearson	1	.502**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	57	57
Nota total readings posteriores	Correlación de Pearson	.502**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	57	57

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

Además de una comparación entre el punto de partida y el final, se incluyeron a lo largo del cuatrimestre cinco actividades de evaluación continua de comprensión lectora con vocabulario ya encontrado en cada tema estudiado. Para dicha selección se emplearon los materiales diseñados por la editorial y que acompañaban al libro del profesor, en donde se encontraban recursos añadidos para trabajar la destreza lectora. Entre las actividades se encuentran tres textos con huecos para completar con oraciones que han sido extraídas previamente y dos textos con respuesta de opción múltiple. El estudiantado del GE debía trabajar los textos empleando los organizadores gráficos trabajados durante las sesiones presenciales y a distancia para resolver los ejercicios. El alumnado del GC debía resolverlos con sus estrategias propias. Como se indicaba anteriormente, las medias de los grupos no fueron significativamente diferentes antes de comenzar con la aplicación de la propuesta. Por ello, se obtuvieron los resultados esperados en estas pruebas de evaluación continua que confirmaron la efectividad de la propuesta diseñada.

Como se puede ver plasmado en la tabla 6, los estudiantes comenzaron a realizar los ejercicios con una media de suficiente en ambos casos, la del GE ligeramente más alta que la del GC, tal y como ocurría con la prueba de lectura inicial. Sin embargo, según avanza el curso y ya se ha cursado más de la mitad de la asignatura, se observa que el GE progresa mucho mejor que el GC. En el GE hay una media de notable en la consecución de los ejercicios, mientras que en el GC la media sigue en el suficiente. No obstante, como no es posible establecer que estas diferencias sean tales como para ser significativas, se procede a realizar posteriormente un análisis más profundo para comparar las medias de los grupos.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de las medias de los grupos en los readings de evaluación continua

Estadísticas de grupo					
	Grupo de clase	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Reading tema 6	Grupo experimental	31	6.3258	3.69378	.66342
	Grupo de control	26	5.6115	3.44538	.67570
Reading tema 7	Grupo experimental	31	8.2065	2.32364	.41734
	Grupo de control	26	6.4577	3.92654	.77006

	Grupo de clase	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Reading tema 8	Grupo experimental	31	8.2258	2.47433	.44440
	Grupo de control	26	6.4423	3.36698	.66032
Reading tema 9	Grupo experimental	31	8.3226	2.98895	.53683
	Grupo de control	26	5.5677	3.73934	.73334
Reading tema 10	Grupo experimental	31	7.6161	3.39540	.60983
	Grupo de control	26	5.0462	4.32909	.84900

Mediante la prueba *t student* para muestras independientes de los *reading* de evaluación continua (véase tabla 7), se advirtieron diferencias significativas entre los ejercicios de lectura de los grupos en el caso de los temas 7, 8, 9 y 10. En el tema 6 no existieron diferencias significativas. Las notas del resto de ejercicios fueron más altas en el grupo experimental significativamente. Esto podría indicar que el uso de los organizadores textuales estaba funcionando con corrección, especialmente en un entorno más relajado que el del examen. En este caso los estudiantes disponían de más tiempo y medios, como diccionarios o consultas a terceras personas, para poder realizar la actividad que en el examen final. De hecho, la limitación del tiempo o materiales para la realización de borradores con organizadores podría influir en el desempeño.

En el caso del GC, sin embargo, no se experimentó una mejora significativa pese a estar en un contexto más relajado. Lo que indica que la falta de entrenamiento en el uso de estrategias como los organizadores podría estar relacionada con su desempeño.

Tabla 7
Diferencias significativas entre los readings a distancia

		Prueba de Levene de calidad prueba t para la igualdad de medias de varianzas		Sig. (bi-lateral) de medias		Diferencia de error estándar		95% de intervalo de confianza de la diferencia		
		F	Sig.	t	gl			Inferior	Superior	
Reading tema 6	Se asumen varianzas iguales	.224	.638	.750	55	.457	.71427	.95283	-1.19525	2.61249
	No se asumen varianzas iguales			.754	54.346	.454	.71427	.94694	-1.18395	2.61249
Reading tema 7	Se asumen varianzas iguales	11.522	.001	2.084	55	.042	1.74876	.83898	.06741	3.43011
	No se asumen varianzas iguales			1.997	39.036	.053	1.74876	.87588	-.02282	3.52034
Reading tema 8	Se asumen varianzas iguales	4.025	.050	2.301	55	.025	1.78350	.77497	.23042	3.33658
	No se asumen varianzas iguales			2.241	45.071	.030	1.78350	.79594	.18047	3.38653
Reading tema 9	Se asumen varianzas iguales	2.536	.117	3.091	55	.003	2.75489	.89112	.96905	4.54073
	No se asumen varianzas iguales			3.031	47.585	.004	2.75489	.90884	.92714	4.58264
Reading tema 10	Se asumen varianzas iguales	8.113	.006	2.511	55	.015	2.56998	1.02330	.51923	4.62072
	No se asumen varianzas iguales			2.459	47.021	.018	2.56998	1.04532	.46708	4.67287

La influencia de la pandemia por la Covid-19 no pudo ser medida con carácter previo ya que el confinamiento nacional supuso un evento impredecible y con características que evolucionaban con el paso de los días. Por tanto, no se pudo contar con un margen de actuación suficiente. No obstante, si se consultan los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación continua, se puede observar cómo el cambio en el desempeño empieza a notarse a partir del estudio del tema 7. Este desempeño continuó de igual manera en las siguientes unidades estudiadas. Teniendo en cuenta que la adaptación a una enseñanza a distancia se llevó a cabo a partir de la lectura número 6, correspondiente al tema 8, se puede asumir que la adaptación fue correcta y que la enseñanza a distancia no supuso un impedimento para la consecución de los objetivos. De hecho, se puede afirmar que la propuesta diseñada fue útil incluso en un tipo de enseñanza remota.

Con estos resultados obtenidos se confirma la utilidad de la propuesta diseñada. Se considera que una planificación didáctica, en la que se entrenen estrategias de lectura variadas y organizadores visuales de texto, contribuye a la mejora en el desempeño en pruebas de comprensión lectora. Un diseño integral de ambas herramientas resulta, por tanto, positivo. En relación con esto mismo, Barashid (2020) recogía en su investigación cómo el uso de organizadores visuales de texto, entre los que se encuentra también el mapa conceptual, favorece a la adquisición de estrategias de lectura.

Conclusiones

La competencia lectora en lengua meta puede entrenarse y, por ende, mejorarse. Una correcta aplicación de estrategias puede resolver carencias que presentan los libros de texto. Con el entrenamiento adecuado en estrategias de lectura en lengua meta y uso de organizadores textuales se pueden mejorar los resultados de pruebas de desempeño de manera significativa.

En la investigación presente se diseñó una propuesta didáctica para el estudio de la lengua inglesa, enfocada en el uso de estrategias de lectura complementarias a las ofrecidas por un libro de texto y, además, se pidió a los estudiantes realizar un organizador textual específico que incluyera la información más importante de cada texto. Los resultados fueron

positivos pues se mejoró de manera significativa en el desempeño de la comprensión lectora en lengua meta a nivel global. Específicamente, al analizar el desempeño en cinco pruebas de comprensión de textos, se vieron también resultados significativamente superiores. El grupo experimental comenzó con un desempeño similar al del grupo de control en la prueba previa a la aplicación de la propuesta y en la primera prueba de evaluación continua. El GE obtuvo una mejora considerable con cada una de las prácticas que se realizaron a lo largo del cuatrimestre. En algunas de estas pruebas la diferencia en las medias de los grupos fue de casi 3 puntos, teniendo el grupo experimental una media de notable en cuatro de las cinco pruebas, siendo suficiente la media del grupo de control en las mismas.

Se pudo observar, además, cómo la propuesta pudo ser adaptada a una modalidad de enseñanza a distancia debido al confinamiento producido por la pandemia por la Covid-19. Esta adaptación no parece haber influido en los resultados, puesto que se obtuvieron datos similares en las semanas previas y posteriores a la declaración del estado de alarma en España y su consecuente paso a la docencia a distancia. Por tanto, la propuesta diseñada puede funcionar adecuadamente también en una modalidad de enseñanza a distancia, modalidad a la que nos obligó la pandemia. Lo que, es más, de este contexto se derivan aprendizajes como es el trabajo autónomo en la lectura de textos en lengua meta que pueden ser aprovechados posteriormente. Esta propuesta promovió una serie de hábitos de trabajo en los textos que se espera que puedan seguir aplicándose por parte del alumnado en su vida académica o personal.

Con la buena comprensión lectora en lengua inglesa se está garantizando que el estudiante pueda desarrollar una mejora en la comprensión de los contenidos que tiene que estudiar y, consecuentemente, que su desempeño académico mejore. Por tanto, esta técnica es extrapolable al resto de materias realizando la adaptación y ajustes pertinentes a la lengua y contenidos correspondientes

En futuras investigaciones se plantea poder continuar con el diseño de este tipo de propuestas para la enseñanza del inglés como lengua meta. Se encontraron pocos estudios que desarrollasen esta metodología en el ámbito universitario español, con lo que podría suponer una línea de investigación interesante en el sector. Por otra parte, sería conveniente desarrollar estudios que se ajustasen además a las estrategias de lectura

y organizadores necesarios para cada tipo de ejercicio que acompaña a los textos de comprensión lectora: *multiple choice*, *fill the gap*, etc.

Referencias

- Al-Mahrooqi, R. & Denman, C. (2018). An Exploration of the English-Language Reading Habits of Omani University Students. In *English Education in Oman. Current scenarios and future trajectories* (pp. 149-159). Singapore: Springer
- Barashid, M. (2020). Investigating the critical reading skills for Saudi EFL learners through Graphic Organizers instructional program. *Frontiers in Education Technology*, 3 (4), 30-63.
- Becerra-Polanco, M.; Colli-Novelo, D. y Portillo-Campos, V. (2014). Estrategias de lectura en el aprendizaje de inglés en estudiantes de Quintana Roo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 28, 37-44.
- Bernhardt, E. B. (2011). *Understanding advanced second language reading*. Routledge.
- Bloom, B.S.; Engelhart, M.D.; Furst, E.J.; Hill, W.H. y Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Campos, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Editorial Magisterio.
- Cano, A.G. (2015). Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de Magisterio. *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), 123-140. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/232721/180061>
- Casas, L. (2018). La mediación docente en el proceso de comprensión lectora con fines académicos en estudiantes de Inglés como lengua extranjera. *Educere: Revista Venezolana de Educación* (71), 73-84.
- Castellanos, S. (2021). Comunicación, pandemia y tecnología. *#PerDebate*, 5, 12-15.
- Cedeño, L.M. (2017). *El uso de estrategias metodológicas activas y participativas en la enseñanza aprendizaje de inglés como lengua extranjera y su incidencia en la adquisición de la comprensión lectora en los estudiantes del Instituto de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima (Perú).
- Chávez, E., Ocaña, J., Albán, M. y Paredes, S. (2021). Docencia y comunicación en pandemia desde la carrera de comunicación de la Universidad Estatal de Bolívar. *#PerDebate*, 5, 192-215.
- Ellis, R. (1997). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Foncubierta, J.M. y Fonseca, M.C. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo*, 28, 11-42.
- Fonseca-Mora, M.C y Fernández-Corbacho, A. (2017). *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 30 (1).
- Gass, S.M. y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition. An introductory course*. Routledge.
- Gómez, A., Solaz, J.J. y Sanjosé, V. (2011). Competencia en lengua inglesa de estudiantes

Sánchez Bejerano, L., Pérez Fernández, L.M., y Griffin, K. L. (2023). El uso de organizadores textuales para comprensión lectora en lengua meta, una experiencia durante la pandemia por la Covid-19. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 55-84.

- universitarios españoles en el contexto de EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de Educación*, 363, 154-183.
- González, E.M., Carbonell, N., Agueda, M.C. y Asensio, G.T. (2021). Uso de la herramienta «CMAP Tools» como ayuda para la comprensión lectora de alumnado de Primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 145-155.
- González, F.M., e Iraizoz, N. (2003). *El mapa conceptual: un instrumento apropiado para comprender textos expositivos*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.
- Khajavi, Y. y Ketabi, S. (2012). Influencing EFL Learners' Reading Comprehension and Self-efficacy Beliefs: The Effect of Concept Mapping Strategy. *Porta Linguarum* (17), 9-27.
- Kintsch, W. y Keenan, J.M. (1973). Reading rate as a function of the number of propositions in the base structure of sentences. *Cognitive Psychology*, 5, 257-274.
- Kintsch, W., Kozminsky, E., Streby, W.J., McKoon, G. y Keenan J.M. (1975). Comprehension and recall of text as a function of content variables. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 14, 196-214.
- Kintsch, W., y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Lightbown, P.M. y Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- López, J.C. (2017). Mapas conceptuales. En Rubio, O.N., López, J.C., Lalama, J.M., Bueñaño, D. y López, P. (Ed.) *Técnicas de Estudio. Un Instrumento de trabajo para estudiantes universitarios*, 90-101. Universidad Técnica de Cotopaxi.
- Macmillan Education (2019-a). *Macmillan English Hub B1+/ B2-. Iberia Edition*. Macmillan Edition.
- Macmillan Education (28 de junio de 2019-b). Linguistic Mediation: What is it and how can we introduce it in ELT? *Macmillan Education*. <https://www.macmillaneducation.es/en/noticias/linguistic-mediation-what-is-it-and-how-can-we-introduce-it-in-elt/>
- Mairal, R., Pérez, M.B., Teomiro, I.I., Ruiz de Mendoza, F.J. y Peña, M.S. (2018). *Teorías lingüísticas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Meyer, B. (1975). *The organization of prose and its effects upon memory*. North Holland.
- Moncada, B. (2014). Promoción del uso de estrategias para la lectura de textos en inglés. *Legenda*, 18 (18), 125-145.
- Mokhtari, K.; Dimitrov, D. y Reichard, C. (2018). *Revising the metacognitive awareness of reading strategies inventory (MARS) and testing for factorial invariance*. University of Texas and Tyler: Education Faculty Publications and Presentations.
- Mokhtari, K. y Reichard, C. (2002). Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.
- Nassaji, H. (2002). Schema theory and knowledge-based processes in Second Language reading comprehension: A need for alternative perspectives. *Language Learning*, 52 (2), 439-481.
- Novoa, P.F. (2019). *El mapa mental armónico en la comprensión y producción de textos narrativos en estudiantes de pregrado de la UCV*. (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Lima (Perú).

- Par, L. (2020). The relationship between reading strategies and reading achievement of the EFL students. *International Journal of Instruction*, 13 (2), 223-238.
- Perfetti, C.A. (1986). Cognitive and linguistic components of reading ability, en B. Foorman & A. Siegel (Eds.), *Learning to read: cognitive universals and cultural constraints*, 11-40. Erlbaum.
- Pimienta, J.H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson.
- Ramírez, V., Fonseca, A.N., Ávila, Z. y Rodríguez, Y. (2022). Las tareas de aprendizaje: una vía para estimular la comprensión de textos escritos. *Ciencia y Educación*, 3 (1), 6-17.
- Regueiro, M.L. (2019). La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura. En Ruiz de Zarobe, Y. y Ruiz de Zarobe L. (Ed.). *La lectura en lengua extranjera* (pp. 32-100). Octaedro.
- Rosas, E. (2012). Las estrategias utilizadas para la lectura en español como primera lengua y en inglés como lengua extranjera. *Revista Electrónica Educare*, 16 (3), 227-252.
- Ruiz, E.R., Yumi, L.M. y Dávila, G.P. (2019). Incidencia de los organizadores gráficos en el desarrollo de habilidades escritas en inglés. *European Scientific Journal*, 15 (13), 95-107.
- Sancho, C.; González Such, J. y Bakieva, M. (2014). *PSPP. Correlación bivariada. Coeficiente de Pearson. Innovamide L4U. Red de Innovación Educativa y Calidad Docente. Elaboración y evaluación de materiales de aprendizaje*. Universitat de València. Recuperado de: <http://www.uv.es/innovamide/l4u/PSPP/pspp09/pspp09.wiki>
- Schleppegrell, M. y Bowman, B. (1986). *ESP: teaching English for specific purposes*. Center for Applied Linguistics.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Styati, E. W. e Irawati, L. (2020). The effect of Graphic Organizers on ELT students's writing quality. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 5 (2), 279-293.
- Suescún, C. (2015). Alternative strategies for the reading EFL classroom. *Revista Psicoespacios*, 9, (15), 3-19.
- Tayo, E.A. (2018). El uso de organizadores gráficos para mejorar la destreza lectora en el aprendizaje del idioma inglés. *Revista Publicando*, 5 (15), 481-500.
- Uba, E., Oteikwu, E.A., Onkuwa, E. & Abiodun-Eniayekan E. (2017). A Research-Based Evidence of the Effect of Graphic Organizers on the Understanding of Prose Fiction in ESL Classroom. *Sage Open*, 1-9.
- Van Dijk, T. A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Vargas, J.M. y Zúñiga, R. (2018). Graphic organisers as a teaching strategy for improved comprehension of argumentative texts in English. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18 (2). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33028>
- Yapp, D., de Graaff, R. y van den Bergh, H. (2021). Effects of reading strategy instruction in English as a second language on students' academic reading comprehension. *Language Teaching Research*, 1-24.

