Entornos virtuales de aprendizaje en el Centro de Transferencia y Desarrollo de Tecnología de la Universidad de los Andes, Santo Domingo, para la competencia oral en inglés

Entornos virtuales de aprendizaje en el CTT de la UNIANDES-Santo Domingo

AUTORES: Nemis García Arias[1]
Ned Quevedo Arnaiz[2]
Eduvije Loor Coveña[3]

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: nemisgarcia118@yahoo.es

Fecha de recepción: 10-10-2021

Fecha de aceptación: 19-12-2021

RESUMEN

El inglés ha adquirido el papel primordial mundialmente, y aprenderla facilita una gama variada de elementos de la realidad que la tecnología hace presente en lugares muy distantes. Una de las habilidades a desarrollar en el aprendizaje es pensar en el idioma que se aprende, para ello comprender los textos es un incentivo de importancia que facilita luego hablar. En momentos de pandemia y reclusión el alumno depende mucho más de sus propias estrategias, por ello la lectura de textos ofrece grandes posibilidades para ampliar la comunicación oral en inglés desde clases virtuales. El propósito del trabajo fue valorar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes a partir de la interacción con otros estudiantes y el docente en clases sincrónicas basado en los temas del curso y el pensamiento crítico o reflexivo que ofrecen las actividades asincrónicas y los textos del libro *Life*, adaptados por el profesor al entorno más cercano del estudiante para comunicar oralmente en inglés. En la metodología se empleó una concepción mixta de la investigación, con el análisis de textos seleccionados para aportar en la comunicación oral con procedimientos inductivos o deductivos que contribuyeran al desarrollo de las posibilidades culturales de los estudiantes. El principal resultado ha sido la descripción del pensamiento crítico del alumno desde la comprensión textual a la producción oral. Se concluyó que hay correlación entre el desarrollo de la lectura y el resultado del estudiante en otras habilidades de la lengua, sobre todo, su comunicación oral en inglés.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje de inglés, clases virtuales, competencia comunicativa, comunicación oral, comprensión de lectura.

Virtual learning environments at the Technology Transfer and Development Center of the Universidad de los Andes, Santo Domingo, for oral proficiency in English

ABSTRACT

English has acquired the primary role worldwide, and learning it facilitates a varied range of elements of reality that technology makes present in very distant places. One of the skills to

[1] Doctor en Ciencias Pedagógicas. Docente de la Universidad Regional Autónoma de los Andes-Extensión Santo Domingo. Ecuador.
[2] Doctor en Ciencias Pedagógicas. Docente de la Universidad Regional Autónoma de los Andes-Extensión Santo Domingo. Ecuador. E-mail: nedquevedo@yahoo.com
[3] Magister. Docente de la Universidad Regional Autónoma de los Andes-Extensión Santo Domingo. Ecuador.

© Centro de Investigación y Desarrollo. Universidad Regional Autónoma de Los Andes - Extensión Santo Domingo. Ecuador.

develop in learning is to think about the language that is learned, for this to understand the texts is an important incentive that makes it easier to speak later. In times of pandemic and seclusion, the student depends much more on their own strategies, therefore reading texts offers great possibilities to expand oral communication in English from virtual classes. The purpose of the work was to assess the development of the students' communicative competence from the interaction with other students and the teacher in synchronous classes based on the course topics and the critical or reflective thinking offered by the asynchronous activities and the texts of the Life book, adapted by the teacher to the student's closest environment to communicate orally in English. In the methodology, a mixed conception of the research was used, with the analysis of selected texts to contribute to oral communication with inductive or deductive procedures that would contribute to the development of the students' cultural possibilities. The main result has been the description of the student's critical thinking from textual comprehension to oral production. It was concluded that there is a correlation between the development of reading and the student's result in other language skills, above all, her oral communication in English.

KEYWORDS: English learning, virtual classes, communicative competence, oral communication, reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

Los materiales educativos que hoy existen permiten comprender el mundo real y cultural desde las aulas con las diversas tecnologías con mayor eficiencia. Las nuevas tecnologías se imponen en los escenarios virtuales de aprendizaje y permiten la comunicación sincrónica. Pero, la realidad indica que se necesita mucho más de la comunicación presencial entre las personas, de esa cercanía que contagia con la caricia y el gesto. También para que las competencias comunicativas alcancen grados elevados de perfección en los estudiantes en su lengua materna y en el inglés, como lengua de mayor intercambio internacional (Statista, 2018) es un reto enfrentar esta nueva realidad que impone el distanciamiento social, como muestran estudios recientes sobre esta condición para muchas disciplinas académicas (Soto, 2020).

La realidad hoy para aprender en cualquier nivel de enseñanza facilita que el estudiante encuentre una gama variada de elementos tomados de la realidad que la tecnología hace presente en lugares muy distantes de donde se realizan u ocurren dichos eventos. También es cierto que la lengua inglesa ha adquirido el papel providencial a nivel mundial, señalándose como la lingua franca de 1500 millones de personas que lo hablan como primera o segunda lengua en el mundo (Statista, 2018), pero también es la lengua que más repulsas tiene entre aquellos que lo aprenden y no logran hablarlo o aquellos que lo logran y no alcanzan los patrones que exigen cuando se someten a pruebas estandarizadas.

El curso para aprender inglés de la *National Geographic*, denominado *Life* (Dummett, Hughes, & Stephenson, 2015), es un sistema tecnológico que cumple con su slogan de *"Bring Life into your classroom"* que puede ser visto con su doble sentido: traer la Vida a la realidad del aula, o traer el libro *Life* al aula. Cualquiera de las dos variantes cumple con dar al estudiante una posibilidad de análisis única justo cuando el aula está en casa, porque esta propuesta es un medio efectivo para conocer sobre el mundo y la cultura general que un profesional debe respaldar en la actualidad, mientras aprende el idioma inglés para el intercambio mundial.

El diseño del curso contiene varios recursos sofisticados para que el estudiante logre el objetivo en idioma inglés: el libro con diseños y fotos grandilocuentes, grabaciones y soporte para mostrar

las lecciones con video y audio a los estudiantes de forma interactiva mediante la proyección a los estudiantes, plataforma interactiva igualmente con posibilidades para fijar el contenido presentado en clase, sitio de recursos en internet para profesores y alumnos, asesoría remota para solucionar las dificultades que el uso tecnológico presenta. Pero, desde el punto de vista didáctico no todo está resuelto con la tecnología. Algunos elementos culturales quedan muy alejados de la realidad del alumno en Ecuador u otros países para la enseñanza del inglés (García y Quevedo, 2017, 2018). Las propuestas de contenidos parecen ser también insuficientes en el aprendizaje para estos estudiantes que cuentan con recursos con problemas de conectividad y estrategias limitadas por su formación precedente. Además, la interacción hay que lograrla a través del texto asincrónico o el diálogo sincrónico.

Una de las habilidades que hay que desarrollar en cualquier propuesta de enseñanza aprendizaje de idiomas es la de pensar en el idioma que se aprende, para ello comprender los textos orales y escritos es de vital importancia. Sin embargo, a la dificultad lingüística que puede ocasionar el nuevo conocimiento en la lengua para el cual no siempre se tienen todas las variedades disponibles de unidades de gramática y vocabulario, el estudiante ecuatoriano está agregando otra totalmente cultural porque la realidad que se ofrece no es su día a día y, sus hábitos y costumbres no aparecen reflejados, lo cual hace más tortuoso el camino del entendimiento (García, Quevedo, Gavilánez y Cleonares, 2020).

Por otra parte, la lectura conlleva una serie de pasos o sub-habilidades (Quevedo y García, 2017) que si no se aplican o se enseñan a procesar, en vez de incentivar el placer por leer y desentrañar la idea que ofrecen los textos, se logra desmotivar al estudiante a que aprenda nuevas palabras, nuevos giros y nuevas combinaciones sintácticas con que el estudiante domina el idioma que aprende. De allí la importancia de hacer una labor consciente en el idioma que guie al estudiante a comprender, razonar y producir nuevos textos a partir de los que se ofrecen como motivación del aprendizaje. Pero, a su vez en momentos de pandemia y reclusión en que el alumno depende mucho más de sus propias estrategias, la lectura ofrece grandes posibilidades para ampliar la comunicación oral en idioma inglés desde clases virtuales.

Es propósito de este trabajo, desde un diseño descriptivo, valorar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes a partir de la interacción con otros estudiantes y el docente en clases sincrónicas basado en los temas del curso y el pensamiento crítico o reflexivo que ofrecen las actividades asincrónicas y los textos del libro *Life*, que, a su vez, se adapta por el profesor al entorno más cercano para que el estudiante pueda comunicarse oralmente en inglés.

MÉTODOS

Se realizó un estudio descriptivo a partir de una concepción mixta de la investigación, por ello se realizaron inferencias a partir del análisis bibliográfico realizado, las que se basaron fundamentalmente en cursos presenciales para describir el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y su interacción a partir de textos escritos con lo cual facilitan la creación de sus habilidades orales en la lengua extranjera. También se ha analizado el pensamiento crítico y reflexivo que se propicia con el uso de los textos del libro *Life*, y de las propuestas adaptadas por los profesores que relacionan la vida que ofrece el curso con la experiencia de vida del estudiante con que puede comunicarse oralmente en inglés.

En el análisis de esos textos seleccionados para aportar en la comunicación oral se partió de lo conocido a lo desconocido con procedimientos inductivos o deductivos para que contribuyeran al máximo de sus posibilidades culturales en la clase que por la situación de pandemia se realizó

mediante la tecnología con el uso de Zoom y las plataformas de *Life* y del propio centro como entornos virtuales de aprendizaje que propiciaban activar los mecanismos cognitivos. Se midió la participación oral de cada alumno y sus muestras de comprensión en los ejercicios de lectura con una escala de 10 puntos para buscar determinada correspondencia entre ellos.

En un análisis se utilizó una muestra de un grupo de estudiante de quinto nivel de la sección nocturna de la modalidad presencial. Como las condiciones de aislamiento no favorecen trabajar con varios niveles se decidió que el grupo entero fuera utilizado en el estudio y así evitar que por las diferencias de niveles y profesores pudieran existir cambios no controlados.

RESULTADOS

Según los autores del curso (Hughes, 2016), el *"critical thinking"* o pensamiento crítico lo conforma dar razones para las opiniones, encontrar evidencias y evaluar la información, creatividad y solución de problemas por lo que el centro de la habilidad es hacer preguntas y desafiar suposiciones, pero este proceder debe ser entrenado en los estudiantes. Cuando el estudiante da una información interesante y fascinante, y se le pregunta de dónde sacó dicha información, responden de internet. Por eso el entrenamiento, para ayudar a los estudiantes a enfrentar la cantidad excesiva de información online y como ellos deciden utilizarla desde un pensamiento crítico, se estructuró desde una activación en la construcción del significado a una fase inicial de organización de ideas, a la fase de interpretación e inferencias de los textos, a la fase final de comprensión y creación con sus propias razones y argumentos.

Los autores están conscientes de lo importante que es el pensamiento reflexivo en los estudiantes. Muchos de los textos son reflejo de materiales auténticos y muchos lectores se enfrentan a la realidad de los autores, sus actitudes, opiniones y creencias culturales, los cuales pueden ser totalmente diferente a lo que conocen los estudiantes. En cada unidad hay una sección dedicada a la lectura y mediante esta al desarrollo del pensamiento reflexivo que se conecta a su habilidad para hablar. A veces se cree que en la exposición del estudiante en la comunicación se garantiza su dominio del idioma, pero para hablar hay que comprender y reflexionar sobre lo que se aprende por ello es tan importante el principio de cooperación de Grice (1975) donde la comunicación responde a un propósito compartido.

"Nuestros intercambios comunicativos (…) son característicamente, por lo menos en cierta medida, esfuerzos de cooperación; y cada participante reconoce en ellos, en cierto grado, un propósito o conjunto de propósitos comunes, o, por lo menos, una dirección aceptada mutuamente (…) En cada fase, algunos posibles movimientos conversacionales serían rechazados por ser conversacionalmente inapropiados. Podríamos, pues, formular un principio general aproximativo que se espera que sea observado por los participantes (en igualdad de circunstancias), es decir: haga que su contribución a la conversación sea la requerida, en cada frase que se produzca, por el propósito o la dirección mutuamente aceptados del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado" (Grice, 1975, p.45).

Pero esa cooperación ha cambiado a una situación de distanciamiento social; por tanto, el contacto visual está limitado a lo que se observa en la pantalla de interacción sincrónica. Por ello, en este curso se parte de la idea que para hablar hay que comprender el texto y por ello el tratamiento didáctico que presenta debe tener este objetivo. Primero, se trata de dar una información general y se espera que de esta se logre la idea principal del texto y que esta sea comprendida como información relevante y aplicada en ejercicios de comprensión. Luego se

analiza el idioma que se emplea para conocer como el escritor estructuró el texto, lo cual es común en las clases de idiomas, pero en este curso hay ejercicios estructurados para desarrollar esta habilidad en todos los niveles.

En los niveles más avanzados se desarrolla además la posibilidad de evaluar si el autor trata de reflejar una realidad o da una opinión. Pero luego se deja que el alumno sea más creativo con una presentación sobre lo que leyó o un trabajo en equipo o pareja mediante un juego de roles para recrear sus propias ideas sobre el texto que en este semestre se logró mediante Zoom y sus posibilidades de interacción. De esta forma, *Life* prepara al estudiante para que transite desde la comprensión, a la aplicación de dicha comprensión, mediante las acciones de analizar, evaluar y finalmente crear algo nuevo ya con el vocabulario propio de cada uno de los estudiantes en su comunicación.

Para lograr este ciclo se le da al estudiante una práctica controlada con un modelo de posibles respuestas según criterio mediante un cuadro con sustituciones, en la columna uno aparecen frases para expresar opiniones, en la columna dos se cuenta con una selección de opiniones que refuerza lo que ya el estudiante ha analizado y en la tercera columna aparece la palabra *because* (porque) para que ellos completen la idea que sostiene la evidencia del texto o la razón por la que se expresa la idea anterior.

Este completamiento le da mayor confianza para hacer comentarios y ser mucho más creativo cuando lee. Otro ejercicio, para encontrar evidencia relevante en un texto, le hace analizar la estructura del texto para buscar la información principal y la evidencia que sostiene dicha información, que cuando se encuentra le permite crecer como profesional y contrastar sus opiniones. Otro elemento es la solución de problemas porque le permite en equipo adelantar soluciones a problemas que son vinculados a sus conocimientos. Todos los ejercicios le permite relacionarse con el conocimiento nuevo en la lengua y activar sus estrategias de aprendizaje en un sentido significativo y esa habilidad favorece su interacción e integración actualmente.

Todos esos adelantos en el aprendizaje del alumno provienen de la comprensión lectora como tarea cognitiva de gran complejidad: el texto es un entramado de conexiones culturales y el lector extrae información del texto e interpreta, pero ingresa a esas actividades con sus conocimientos previos y estrategias propias para decodificarlo, pero en ese proceso también tiene suficiente flexibilidad para reflexionar y adaptarse a situaciones comunicativas diversas que le plantee el texto.

Por ello, la lectura es un proceso doble de interacción cultural desde la comprensión que se da del texto que se lee y desde la asignación de significados al texto que se rehace individualmente. También por esa razón de dualidad simultánea se entiende su concepto de análisis y construcción de significados según la interacción en comprensión lectora como ″… la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (Reading Literacy). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea…″ (Jiménez, 2014, 71)

Pero ese concepto supone que los niveles del autor y el lector son conocidos por muchas causas: unas porque son referentes de un mismo lugar conocido, o de una cultura conocida o de un idioma compartido o de entrenamientos que convergen en algún punto; pero con este curso *Life*, se trata de textos en un idioma extranjero para el estudiante, con referentes culturales en muchos

casos alejados de lo tradicional y con complejidades lingüísticas que necesita atender para entender y poder interactuar con el texto como aprendiz de una lengua que comienza a utilizar y a expandirse a partir del texto. De allí que se da otro proceso cultural en este caso, o sea el aprendizaje de la lengua extranjera se inserta en la dualidad mencionada anteriormente, se trata de leer, recrear y aprender para cada representación mental.

Debido a ello, la lectura como acción que aporta y a la que se aporta quedó esclarecida con el modelo cognitivo más respetado en la actualidad: el de construcción-integración formulado por Walter Kintsch (1998). Dicho modelo parte de entender otras propuestas teóricas y sus supuestos fundamentales.

Visto desde un ángulo lingüístico, la comprensión involucra el procesamiento del texto en varios niveles, los que son resaltados cuando se aprende una lengua: el léxico, el sintáctico, el semántico y el referencial o cultural. Todo texto tiene esos niveles que un lector debe decodificar para entender lo que quiso decir el autor, pero cada sujeto lo va a hacer de manera diferente aun cuando un profesor le enseñe las conexiones y ayudas que necesita para entenderlo.

El estudiante-lector va a hacer varias operaciones sucesivas según sus necesidades de interacción con el texto, que en apariencia son para aprender el nuevo vocabulario de la unidad o fijar la estructura sintáctica pero que en su totalidad son de comprensión textual para lo cual ese estudiante necesita de conocimientos, estrategias y habilidades lingüísticas y culturales como:

a) las habilidades lingüísticas básicas que le permite reconocer las palabras con fluidez léxica o extraer su significado por su contexto;
b) las habilidades lingüísticas más complejas que permiten interpretar oraciones y párrafos, mediante la comprensión del significado del discurso con sus relaciones sintácticas;
c) las estrategias cognitivas para el uso efectivo del idioma y el conocimiento previo para acceder al meta texto y referencias sobre otros textos y aspectos culturales que ofrece la lectura;
d) las estrategias metacognitivas, que les permite autorregularse y reflexionar sobre la lectura, y cómo aprende con ella o soluciona cualquier problema de comprensión;
e) la habilidad para definir lo esencial y retener dicha información en la Memoria Operativa (MO) para culminar ese y otros procesos de comprensión.
f) la habilidad para ubicarse en los marcadores textuales y el entramado de ideas que se enlazan y condicionan.
g) la estrategia pragmática para inferir e interactuar en el texto con la intención y las actitudes del autor que transmite la información.
h) la estrategia de compensación lingüística para entender la lectura aun cuando sus insuficiencias le provocan dificultades en aspectos concretos del texto.

Además, vale señalar que todo lector normalmente se hace una representación mental del texto con esa interacción que realiza directamente para extraer una representación general, pero que en estudiantes de una lengua añadida parece vital hacerlo con mecanismos de traducción. Por ello esa representación, ocurre con la información obtenida del texto, las acciones derivadas de la búsqueda de su comprensión, la activación e integración de conocimientos previos almacenados en su memoria a largo plazo y la incorporación de una constatación particular de algún elemento específico bien por la traducción o bien por la ayuda de otro sujeto, que en este curso solo se ciñe a momentos esporádicos de interacción sincrónicas, u otro texto. Todo esto impone que el estudiante debe estar activo en dicho proceso de comprensión.

Por tanto, también la comprensión debe ser vista desde su ángulo psicológico también porque se trata de un sujeto que emplea habilidades y estrategias para ejecutar acciones de comprensión lectora donde su memoria operativa (MO) decide el resultado que se obtiene con la lectura, las formas de razonar ante una situación culturalmente diferente que lo induce a la activación y recuperación del conocimiento relevante almacenado en su memoria para completar la información obtenida del texto y los recursos cognitivos y metacognitivos para tener éxito en la comprensión de un texto y su posterior re- creación.

Por esa razón, el docente que entrenó al estudiante en la lectura, para que con esta estar listo a comunicarse en una lengua añadida, estaba consciente que se trataba de un proceso difícil para el alumno tanto desde el punto de vista lingüístico como psicológico, que necesitó ayudas para que la comprensión fuera desde esa cultura general que ofrece el National Geographic a lo que el alumno conocía y le era familiar en su mundo cotidiano, por ello en el entorno virtual de aprendizaje se complementaron otras actividades sobre la vida real de los estudiantes. Además, el docente ofreció las mejores herramientas para que la comprensión del alumno fuera efectiva y contribuyera a incentivar la autonomía del alumno en la re-creación del texto y apropiarse de las formas lingüísticas necesarias para la comunicación oral.

La orientación al respecto fue considerada desde una presentación a una práctica controlada, a la particularización de los elementos que hacen efectiva la lectura, la instrucción en la lengua y la incorporación cultural en la mente del alumno, para luego practicar su comprensión y a continuación su creación a partir de la lectura realizada; sobre todo que le permitiera extrapolar de ese texto a su contexto cotidiano lo nuevo, porque aunque fuera de otra cultura siempre la interacción textual le iba a aportar nuevos conocimientos al alumno.

La metodología que se debió seguir partió de lo que expresaba el profesor, quien había tenido tiempo para instruirse cultural y lingüísticamente sobre el tema, instruyó en el momento de familiarización para la comprensión del texto por parte del alumno, y en la preparación de la práctica controlada en que se le dio respuestas posibles a partir del propio modelo del curso y las selecciones de oraciones con elección múltiple que le permitió al alumno expresar su comprensión general del texto. También, en los textos que hacían reflexionar a los estudiantes se les preguntaban con el clásico pronombre interrogativo *why* del inglés para que usaran el *because* que permitía expresar la causa o razón que generaba lo que se pregunta. Esa oración construida por el estudiante oralmente, en esas condiciones sincrónicas, contribuyó a que gane confianza para hablar.

De esta forma se entrenó al alumno a que organizara la idea general como un todo totalizador del texto y que tuviera argumentos para sustentarla en su comprensión, lo que le ayudó a pensar y reflexionar. Además, estaba en condiciones de valorar detalles, bien culturales o bien lingüísticos que contribuyen a aclarar la comprensión general, y a su vez mostró las particularidades precisas en la comprensión sobre elementos de la estructura profunda del texto.

También en la comprensión, hubo que estar atento cuando el estudiante no entendía para esclarecer los problemas presentados, a los de complejidad lingüística se dio explicaciones y a los de dificultad cultural se puntualizaron los aspectos desconocidos, sobre todo, desde los referentes del alumno y su mundo conocido.

Otra parte importante de la comprensión se logró con las preguntas que aparecen en el libro *Life*, que los guía en la comprensión y que permiten elevar sus posibilidades en la lengua, pues se les preguntó cuáles otras preguntas les podrían hacer a sus compañeros, qué otras formas podrían

emplear para preguntar sobre el contenido del texto o cuáles elementos no eran dichos pero podrían ser inferidos a partir de su conocimiento sobre el tema, porque como se expresó las preguntas comprendían el desarrollo de su reflexión.

Las preguntas siempre fueron hechas en actividades que contribuyeron a que el alumno indagara y advirtiera el propósito que tenía con relación a la lectura, porque enfocaban la atención en los elementos fundamentales que ofrecía el texto y que eran de interés para aprender y conocer la lengua extranjera. Ellos fueron partícipes en la confección de preguntas lo que los llevó a imitar las estructuras y nociones de la comunicación aun cuando estaban distanciados unos de otros, lo que también les apoyó en el aprendizaje en la lengua, y en las nociones que les facilitaban construir tanto para hacer más interactivo el texto y la comprensión de la lectura, como su mente para la comunicación oral. Nuevamente, había elementos que fueron de naturaleza lingüística y otros del bagaje cultural que el estudiante universitario tuvo que alcanzar en su preparación y que canalizó con este ejercicio.

Por último, se llegó al momento creativo del alumno que aprende lengua, pero también aprende cultura, en que usó sus recursos y habilidades en la lengua para, a partir del texto dado, crear otros textos propios. Aquí fue orientada la tarea que mediante la investigación expandía el tema, y también fue muy productivo el resumen sobre el tema de la lectura porque el alumno condensaba lo que había aprendido y lo utilizaba posteriormente en la comunicación.

Otras vías que en ocasiones se usaron para la expansión de la comprensión fue escribir finales alternativos o expresarlos de manera oral, creación de un título para cada párrafo o completamiento de los párrafos con alguna otra oración o idea generalizadora con que se concluía el texto de forma individual.

En el estudio se trabajó con la muestra de un grupo de quinto nivel de 25 estudiantes, a quienes las habilidades en la lengua les permitían entender textos de cierta complejidad y a partir de las actividades que presentaba el libro se planificó en cada unidad seleccionada añadirle una actividad de preguntas propias y otro de creatividad en que se realizaba, o bien mediante una referencia del texto o un completamiento de las ideas sobre el párrafo, el incremento en la comprensión del texto y en los resultados para comunicarse oralmente sobre temas de la unidad en general.

El libro *Life* consta de 12 unidades pero para el estudio se trabajó a partir del resultado que permitieron los textos y que fueron luego medidos en un test oral al final de cada unidad par; o sea de las unidades solo se midió las unidades que proyectaban test orales, es decir se trabajó con las unidades 2, 4, y 6 en el primer parcial y las unidades 8, 10 y 12 en que el alumno mostraron, en el entorno virtual de aprendizaje, su real avance en el aprendizaje en la lengua extranjera y su autonomía comunicativa.

La sección dedicada a la lectura comprensiva en la serie *Life* fue la C en que se trabajaba la comprensión en dos ejercicios de reconocimiento general y otros dos de reflexión. También, se trabajaba con elementos de vocabulario, pronunciación, gramática o de expansión en otras habilidades, fundamentalmente la de hablar. Los temas seleccionados permitieron la toma de decisiones en situaciones virtuales en el momento evaluativo oral de esas unidades y el intercambio en pareja mediante los subgrupos creados en Zoom, como se trató temas muy variados, ellos permitieron la amplitud de vocabulario y expresiones orales que el alumno demostró en cada etapa.

En cada caso se reflejaron aspectos culturales relacionados con el idioma, la robótica y otras invenciones, el cambio climático, el uso de la tecnología digital, los viajes y vacaciones entre otros que presentaban aristas desconocidas para el estudiante y que fueron explicadas por el profesor, quien además los acercó a los contextos culturales ecuatorianos, el uso de las tecnologías en el día a día permitió el dominio de los entornos virtuales de aprendizaje y el desarrollo del tema y las habilidades de comprensión y expresión oral al estudiante.

Como con estos textos se partió de lo conocido a lo desconocido, en cada pareja de unidad tratada para la lectura, el proceder fue facilitar incluirlos en el momento de introducción de la clase para que esos detalles activaran sus mecanismos cognitivos para la comprensión del texto en cuestión, luego se hicieron los ejercicios previstos en la unidad y se añadieron las preguntas propias después del momento de reflexión y los ejercicios de creación al final. Se contabilizó la participación de cada alumno y sus muestras de comprensión en ambos ejercicios propios para darle un rango en la escala de 10 puntos y posteriormente se consideró la nota en clase de cada estudiante en esas clases de lectura de las unidades, con que se determinó el grado de correlación entre los resultados de la lectura con las notas orales al final de cada unidad par durante cada parcial, como puede verse en la tabla 1.

Tabla 1

Estudiante	Unidad 1-2		Unidad 3-4		Unidad 5-6		Unidad 7-8		Unidad 9-10		Unidad 11-12	
	L.	O	L	O	L	O	L	O	L	O	L	O
No 1	8,00		8,75			9,00		9,00			9,00	
No 2	8,00		9,25			10,00		9,75			10,00	
No 3	9,00		9,75			10,00		10,00			10,00	
No 4	9,00		9,75			7,00		8,00			9,75	
No 5	9,00		9,25			10,00		10,00			10,00	
No 6	10,0		9,75			10,00		10,00			10,00	
No 7	9,00		9,00			10,00		10,00			10,00	
No 8	9,00		9,00			8,00		9,00			8,00	
No 9	8,00		9,25			10,00		10,00			8,75	
No 10	8,00		7,25			10,00		9,75			9,00	
No 11	8,00		8,50			10,00		10,00			10,00	
No 12	8,00		9,25			10,00		10,00			10,00	
No 13	10,00		10,00			10,00		10,00			9,00	
No 14	9,00		9,75			10,00		10,00			10,00	
No 15	8,00		9,00			9,00		9,75			8,75	
No 16	7,00		8,50			7,00		9,75			7,75	
No 17	8,00		9,25			10,00		10,00			9,00	
No 18	10,00		10,00			10,00		10,00			10,00	
No 19	9,00		9,25			10,00		9,75			10,00	
No 20	6,00		8,50			8,00		9,75			9,00	
No 21	9,00		8,50			8,00		9,00			9,00	
No 22	9,00		9,50			10,00		10,00			9,00	
No 23	9,00		9,25			10,00		10,00			10,00	
No 24	8,00		7,25			7,00		8,00			7,00	
No 25	9,00		9,00			10,00		10,00			10,00	

Al hacer una evaluación de esos resultados, se infiere que la lectura en sentido general fue aumentando las posibilidades culturales de los estudiantes para hablar con suficiencia sobre el tema de cada unidad, aunque cada dos se valoraron los resultados orales se notó en las clases

sincrónicas mejores desempeños en la misma medida que se desarrollaba el curso. También con relación a la calidad de sus intervenciones como resultado de la comprensión de la lectura y su preparación cultural se observó que eran mucho más adecuadas al entrenamiento que recibían aun cuando eran mucho más exigente las unidades finales que las iniciales durante el curso.

De manera general, cuando las notas en la lectura se incrementaron también mejoró el resultado del estudiante en la habilidad oral de la lengua y su utilización del sistema léxico gramatical. No obstante, aunque son preliminares los resultados se pudo comprobar que cuando se trabajaban los elementos culturales y lingüísticos de forma adecuada con los estudiantes ellos comprendían mejor los textos y obtenían notas más sobresalientes en las otras habilidades.

DISCUSIÓN

Los profesores de idioma que imparten el inglés como lengua extranjera se enfrentan a contextos que poco favorecen la enseñanza. Entre los aspectos más reclamados por los profesores están que en la mayoría de los casos, el idioma inglés, no constituye necesidad para la comunicación del hablante en el país, sino se hace obligatorio porque está como una asignatura más del currículo, en el caso de Ecuador está fuera del currículo, pero es un requisito para la titulación sin tener motivaciones sólidas. Otro agravante es el alto número de estudiantes en el aula de inglés, quienes también plantean que se sienten frustrados por el bajo nivel de desarrollo de la habilidad de hablar (Chen,Z. & Goh,C. 2011).

Cuando se aprende una lengua extranjera el objetivo siempre es lograr la comunicación oral y escrita en dicho idioma. Sin embargo, muchas veces se enfatiza más en el desarrollo del código escrito (leer y escribir) que en el código oral (escuchar y hablar). Por esa razón, es difícil para los estudiantes poder entablar una conversación y cuando logran hacerlo esta se puede ver afectada por un desconocimiento sintáctico, semántico o pragmático, entre otros factores.

Una de las formas en que se puede solucionar esa desventaja es estableciendo tareas, como ha sucedió durante el curso que por la pandemia se ha desarrollado de manera virtual. Nunan (2005) señala que las tareas facilitan la integración de habilidades y permite a los estudiantes entender, producir, manipular e interactuar en la clase con el uso de las cuatro habilidades básicas de la lengua. Dichas tareas deben responder a los objetivos del curso y debe permitir a los estudiantes practicar paso a paso con cada una de ellas a partir de una gradación de sus contenidos, de las dificultades sintácticas o semánticas, del tiempo asignado para su ejecución, entre otras.

Masuram (2019) siguiendo esta metodología en su investigación, refiere que los estudiantes aprenden la lengua con una notable mejoría no sólo en sus habilidades comunicativas sino además en la confianza y la fluidez que logran en las tareas que se le van asignando previamente. Córdova (2016), por su parte, menciona similares resultados en una investigación realizada en la Universidad de la Amazonia, Colombia donde el uso de este tipo de actividades les dio más oportunidades para practicar la lengua de manera significativa al expresar oralmente sus puntos de vista y compartir sus resultados con sus compañeros de aula a partir de la información que investigaron en artículos que leyeron para sustentar sus presentaciones.

Otra de las formas en que se puede salvar la brecha en el énfasis del código escrito y el oral es a partir del desarrollo de un pensamiento crítico el cual es más que un proceso mental del pensamiento porque a este pensamiento se suman los conocimientos tanto lingüísticos como culturales de la lengua que tiene el estudiante; es decir es un proceso mucho más complejo donde influyen varios aspectos. Scott (2015) refiere que “el pensamiento crítico implica el acceso a la

información, su análisis y su síntesis, y puede enseñarse, practicarse y dominarse (…). Asimismo, el pensamiento crítico se vale de otras competencias, como la comunicación, la alfabetización informacional y la habilidad para examinar, analizar, interpretar y evaluar los datos empíricos."

En el año 2002 fue creada en Estados Unidos la organización *Partnership for 21 Century Learning Skills*, más conocido entre profesores como P21.Los investigadores pioneros de esta organización crearon un marco de aprendizaje para los estudiantes del siglo XXI, donde establecieron las 4 habilidades primordiales para este milenio: pensamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad, llamadas las 4Cs. Para los profesores de lengua, el desarrollo y la práctica del pensamiento crítico se ajustan perfectamente a las cuatro habilidades fundamentales de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir) cuando se les pide a los estudiantes que investiguen un tema, que lo discutan y debatan o que escriban sobre dicho tema porque para hacerlo no requieren de grandes competencias de idioma (Halvorsen, 2018).

CONCLUSIONES

Este trabajo alcanzó su objetivo de valorar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en su interacción con otros estudiantes y el docente en clases sincrónicas basado en los temas del curso y el pensamiento crítico o reflexivo desde el libro *Life* y la adaptación del profesor a su entorno más cercano para que el estudiante pueda comunicarse oralmente en inglés desde un incentivo que culturalmente propicia desarrollar y comprender el texto en inglés y expresarse sobre él.

En los textos seleccionados para el análisis se activarán los mecanismos cognitivos para la comprensión del texto con los ejercicios previstos en la unidad, los de reflexión y los de creación que posibilitaban el estudio de elementos culturales locales y la autonomía del alumno para comunicarse oralmente.

La lectura en sentido general tuvo un comportamiento ascendente en su desarrollo dentro del grupo y asimismo aumentó la calidad de las intervenciones como resultado de la comprensión de la lectura y su preparación cultural con ello se contribuye a elevar su comunicación en inglés.

De manera general, se nota correlación entre el desarrollo de la lectura y el resultado del estudiante en otras habilidades de la lengua y su utilización del sistema léxico gramatical sobre todo para su comunicación oral en inglés, aun cuando se han preparado desde el distanciamiento y las clases sincrónicas por Zoom.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chen, Z. & Goh,C. 2011. Teaching oral English in higher education: challenges to EFL teachers. *Teaching in Higher Education*, Volume 16 Issue 3, pp 333-345.

Dummett, P; Hughes, J. & Stephenson, H. (2015). LIFE 3. National Geographic Learning / Cengage Learning: USA.

García Arias, N. y Quevedo Arnaiz, N. (2017). El enfoque bilingüe desde un análisis de la ciencia y la técnica para el nivel B1 de inglés con estudiantes de UNIANDES. *Mikarimin*. Vol. 3, núm. 1 http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/view/564 47-54.

García Arias, N. y Quevedo Arnaiz, N. *(*2018*).* Ética, pensamiento reflexivo y cultura en la enseñanza aprendizaje del inglés en UNIANDES, Ecuador. *Episteme. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Vol. 5 , No Especial Diciembre http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1552 pp. 1161-1172

García Arias, N. y Quevedo Arnaiz, N. Gavilánez Villamarín, S. y Cleonares Borbor; M. (2020). Neutrosociology for the Analysis of the Pros and Cons of the LIFE Series in UNIANDES, Ecuador. Neutrosophic Sets and Systems {Special Issue: Social Neutrosophy in Latin America}, Vol. 34,

https://www.researchgate.net/profile/Drhuda_Khalid/publication/341767734_Neutrosophic_Sets_and_Systems_NSS-34-2020-SI/links/5ed2e518299bf1c67d2caa1b/Neutrosophic-Sets-and-Systems-NSS-34-2020-SI.pdf#page=190 177- 182.

Grice, P. (1975). Logic and conversation. Elsevier. Pp 41- 58.

Halvorsen, A. (2018) 21st Century Skills and the "4Cs" in the English Language Classroom. University of Oregon. Recuperado de: https://core.ac.uk/download/pdf/160640468.pdf

Hughes, J. (2016). Co-author John Hughes Discusses Critical Thinking in Life. Retrieved from 15/05/2018 http://ngl.cengage.com/generalenglish/life/student-materials/

Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura.* No 1. Universidad de Granada. DOI: https://doi.org/10.37132/isl.v0i1.17 65-74.

Kintsch, W. (1998). Comprehension: A Paradigm for Cognition. Cambridge University Press: U.K. p 461.

Masuram, J. (2019) Developing spoken fluency through task-based teaching. *Procedia Computer Science. 9th World Engineering Education Forum, WEEF 2019.* Recuperado de: https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877050920314095?token=A1D21E056652BD308F16C5F543AD3C85EE1290D9B973B50FCE38F9F5FA3C772B0AD0BD96C1D167D30EA2E812CCA7BE65

Nunan, D. (2005). Classroom research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 225-240). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Paola Recio y José A. León. (2015). La lectura en un contexto bilingüe: fluidez y comprensión lectora en alumnos de 1º y 4º de primaria. *Psicología Educativa*, 21. Pp. 47-53.

Quevedo Arnaiz, N. y García Arias, N. (2017). Lectura comprensiva: una necesidad del estudiante. *Magazine de la Ciencia*. Vol 2. No 1 https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/186

Scott, C (2015) El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? UNESCO. Recuperado de: http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4661

Soto-Córdova, I (2020). La relación estudiante-docente en tiempos de cuarentena: desafíos y oportunidades del aprendizaje en entornos virtuales *Revista Saberes Educativos*. Nº 5, 70-99.

Statista (2018). Los idiomas más hablados en el mundo (hablantes y hablantes nativos, en millones). Recuperado de https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/ el 7- 9- 2018.