

Hacia un modelo explicativo de la interactividad en el aula de ELE en Chile: una perspectiva desde la didáctica de Literatura e Historia

MAHA SOLIMAN

Universidad de Bernardo O'Higgins, Santiago de Chile

maha.soliman@ubo.cl

Resumen: La comprensión se materializa en un proceso de enseñanza-aprendizaje que se sostiene en la interactividad de tres dimensiones: texto, lector y contexto. No obstante, hay una falta de evidencias empíricas que expliquen cómo interactúan las tres en el contexto educativo y cómo deberían interactuar para facilitar el aprendizaje del estudiante a partir de textos. En este sentido, el objetivo de este trabajo es explorar la interactividad en el aula de ELE en cursos de Literatura e Historia. La investigación adopta una metodología cualitativa de estudio de caso, que a partir de un análisis de contenido, reveló la necesidad de implementar las actividades de lectura en función de los intereses de los estudiantes y las razones por las que aprenden el español. Los resultados presentados permiten reflexionar sobre el diseño de las tareas de lectura y el material didáctico utilizado en los cursos de español e implementar alternativas curriculares prácticas

Palabras clave: comprensión de textos, enseñanza de ELE, lectura, interactividad en el aula.

Towards an explanatory model of interactivity in SFL classroom in Chile: a perspective from the didactics of Literature and History

Abstract: Comprehension is materialized in a teaching-learning process based on the interactivity of three main milestones: text, reader and context. However, there is a lack of empirical evidence explaining how these three components interact in the educational context and how they are supposed to interact in order to enhance the student's learning process from texts. In this sense, the aim of this paper is to explore interactivity in Spanish as a foreign language classroom specialized in Literature and History. The investigation adopts a qualitative case study methodology. Based on a content analysis, the interactivity between the three dimensions of text, reader and context revealed the need to plan reading activities according to the students' interests and reasons for learning Spanish. The results presented invite to reflect on the design of reading tasks and didactic material used in Spanish as a foreign language teaching setting and to implement practical curricular alternatives.

Key words: text comprehension, reading, Spanish language teaching, interactivity in classroom.

1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en el área de la lectura y la comprensión en lenguas extranjeras y tuvo como objetivo explorar la interactividad en el aula de ELE en cursos de Literatura e Historia. Ambos constructos se han ido vinculando a lo largo del tiempo con el aprendizaje significativo en contextos disciplinares especializados (Solé, 1992). Dicho aprendizaje se produce gracias a la interacción entre el conocimiento del lector y la información que proporciona el texto para cumplir con determinada tarea (Mcnamara y Kintsch, 1996). No obstante, la lectura y la comprensión del texto responden, en la práctica áulica, a un determinado propósito comunicativo que apela a socializar un conocimiento especializado de un área disciplinar específica y compartirlo con una audiencia en la sala de clases (Parodi, Moreno-de-León y Julio, 2020). Según Peronard y Gómez Macker (1985: 29), «un acto de comprensión no alcanza su plenitud sino cuando es apto para ser coparticipado». Desde esta perspectiva la comprensión no solo es de carácter cognitivo, sino también social pues, implica una interacción entre los integrantes en el aula tras la lectura de un texto. No obstante, la mayoría de los estudios se centra en uno de los integrantes del aula o en la interacción entre alumnado y docente, pero sin tener en consideración los textos que se leen. Además, la interacción entre los integrantes de la sala de clases en L2 es de carácter general lo que implica practicar sobre temas del quehacer diario o temas de la actualidad para potenciar la capacidad oral, a diferencia de la interactividad que se sostiene en comunicar un contenido disciplinar especializado.

En este contexto, la interactividad, de acuerdo con Parodi (2011: 149) es un requisito para comprender un texto que «instala como eje fundamental la vinculación entre diversos procesos internos del lector, el texto y el contexto». La dimensión del texto está vinculada con la representación mental coherente que construye el lector. La dimensión del lector está asociada con el aprendiente de español que tiene objetivos de lectura y conocimiento previo. Por último, la dimensión del contexto, referida al contacto entre profesores y aprendientes de esta lengua en la sala de clases en instancias de comunicar un contenido leído durante una tarea de lectura. Por lo tanto, la comprensión se fundamenta en la interactividad entre el texto, el lector y el contexto que no operan de forma aislada, sino en conjunto y de manera equilibrada (Solé, 1992; Parodi, 2014). De ahí que, al igual que los postulados de la Teoría de la Comunicabilidad (Parodi, 2011; 2014), en este trabajo se sostiene que la comprensión es un proceso multidimensional que se evidencia en el acto de comunicar lo leído a otros. En concordancia con esto, el objetivo de este trabajo es explorar la interactividad entre estas tres dimensiones en veinticuatro presentaciones orales en clases de español lengua extranjera (ELE).

Se trata de un estudio exploratorio, debido a la falta de antecedentes teóricos y evidencias empíricas que profundicen el rol de la interactividad en la comprensión del texto escrito desde la realidad áulica de la enseñanza de ELE en Chile. Sobre todo, que la concepción de interactividad que ofrecen los trabajos de Parodi (2011, 2014) no surge de datos empíricos, sino de reflexiones desde la práctica áulica. Para conseguir esta finalidad, se siguieron los lineamientos de la metodología cualitativa de Merriam (1988) en este estudio de caso en el que participaron 60 estudiantes y 4 docentes pertenecientes a un programa de intercambio estudiantil en una universidad chilena. Los datos se recolectaron mediante una encuesta estudiantil, entrevistas

semiestructuradas y grupos focales. En este contexto, se implementó un análisis de contenido para la mejor descripción y entendimiento del caso estudiado. Por último, para optimizar la objetividad de los resultados, se realizó una triangulación de datos provenientes de la encuesta estudiantil, las declaraciones de los docentes en las entrevistas semiestructuradas y las percepciones de los estudiantes en los grupos focales.

En coherencia con el objetivo propuesto se presentan los antecedentes teóricos acerca del supuesto de interactividad. Luego, se procede a detallar la metodología de investigación, los resultados y la discusión. Se concluye con el planteamiento de los problemas que supone el estudio de la interactividad según los resultados obtenidos en este estudio de caso y las implicancias pedagógicas que conlleva el estudio de la interactividad.

2. Marco teórico

Para algunos autores, la comprensión es el resultado de la interactividad entre lector y el texto (Solé, 1992; Ferreira y Dias, 2005). Sin embargo, la comprensión no es un constructo descontextualizado, sino que está situado en un momento sociohistórico determinado e implica una determinada actividad de lectura. Es por eso por lo que, según Solé (1992), Snow (2002), McNamara (2004) y Parodi (2011, 2014), la comprensión es el resultado de la interactividad entre el texto, el lector y el contexto. No obstante, la literatura anterior advierte que es complejo llevar a cabo un estudio que involucre las tres dimensiones debido al elevado número de variables que implica su estudio. Por esta razón, los trabajos previos se centraron en el estudio de una o más de las variables (Snow, 2002; Mcnamara, 2004) o en establecer lineamientos teóricos acerca del concepto de interactividad (Solé, 1992; Parodi, 2011; 2014).

En este contexto, la Teoría de la Comunicabilidad (TC) de Parodi (2011, 2014) aborda la interactividad como uno de sus supuestos centrales. Según los postulados de la TC, la interactividad es un eje central para la comprensión de un texto, dado que comprender no se basa en una sola dimensión, sino que implica una interacción entre por lo menos tres dimensiones, a saber: texto, lector y contexto. La interactividad en este caso alude a «un macroproceso multidimensional en el que intervienen múltiples factores de tipo psicosociolingüístico» (Parodi y Julio, 2015: 139). Dada la falta de estudios centrados en la interactividad entre las tres dimensiones, el presente estudio pretende ofrecer una aproximación desde el aula de ELE.

3. Metodología

3.1. Diseño y tipo de estudio

En este trabajo se optó por un estudio de caso de corte cualitativo, con alcance descriptivo exploratorio (Merriam y Grenier, 2019). En términos generales, una investigación cualitativa permite revelar «the way a multiplicity of factors which have interacted to produce the unique character of the entity that is the subject of research» (Thomas, 2003: 35). Su mayor riqueza reside en abordar diversos factores de la realidad de estudio no en un contexto experimental, sino natural, lo que permite interpretar sus aspectos intrínsecos en profundidad (Creswell, 2013).

3.2. Participantes

En este trabajo, participaron sesenta alumnos norteamericanos, de ambos géneros, 20 hombres y 40 mujeres, que estudian español como LE, además de cuatro profesores. Estos estuvieron a cargo de los cursos optativos de nivel avanzado en los que se enfocó el presente estudio. Son cursos que se enmarcan en el Programa de Español para Intercambio Estudiantil (EIE). Es un programa de intercambio dependiente de una universidad en Chile. Se impartieron durante el primer semestre del año académico del 2019. Tal como se sintetiza en Tabla 1, dos de estos cursos son de Literatura y los otros dos son de Historia. Se eligieron estos cursos, dado que aportan «enriquecedor input lingüístico y cultural junto con otros conocimientos datos y referencias válidos para la formación lingüístico-comunicativa del aprendizaje de LE» (Fillola, 2004:3).

Para formar parte del estudio, tanto profesores como alumnos participaron bajo la firma de un consentimiento informado y los estudiantes tenían que probar su nivel de dominio del idioma mediante la presentación de un certificado o la realización de una prueba de diagnóstico.

Nombre del curso	Número de estudiantes por curso	Género de los estudiantes		Género de los docentes
Literatura	13	12 (Femenino)	1 (Masculino)	1 (Masculino)
Literatura	22	13 (Femenino)	9 (Masculino)	1 (Femenino)
Historia	17	8 (Femenino)	9 (Masculino)	1 (Femenino)
Historia	8	7 (Femenino)	1 (Masculino)	1 (Masculino)

Tabla 1. Información demográfica de los participantes

3.3. Instrumentos

Tal como se sintetiza en Tabla 2, en este estudio se elaboraron tres instrumentos para la recolección de los datos: encuesta, entrevista y grupo focal. Todos los instrumentos se validaron a través de la realización de pilotaje y juicio de expertos con 18 especialistas en enseñanza de segundas lenguas y estudios de comprensión. Estas técnicas de validación buscan confirmar que los instrumentos cumplen con la pertinencia y la claridad necesarias para alcanzar su objetivo.

Posteriormente a la aplicación de estas dos técnicas de validación se calculó el resultado de la ecuación estadística de Miles y Huberman (1994) para asegurar la consistencia entre los evaluadores de acuerdo con los lineamientos de la metodología cualitativa (Derrick, 2016). De acuerdo con esta ecuación, el acuerdo tiene que alcanzar un mínimo de 70% entre los evaluadores y para su cálculo se suma el número de acuerdos y se divide por el número de acuerdos más el número de desacuerdos en la evaluación de cada instrumento.

$$\text{Concordancia interevaluador} = \frac{\text{Número de acuerdos}}{\text{Número de acuerdos} + \text{número de desacuerdos}}$$

Instrumento	Dirigida a	Objetivo	Acuerdo entre evaluadores
Encuesta	Estudiante	Aportar información sobre la experiencia de formación previa de los estudiantes con la lectura antes de incorporarse al EIE y su experiencia con los textos en los cursos de intercambio en Chile	88%
Entrevista	Profesores	Obtener una contextualización clara de las asignaturas que dictaban los docentes y los objetivos que establecían tanto para el curso como para las tareas de lectura y su frecuencia.	85%
Grupo focal	Estudiantes y profesores	Conocer los objetivos de lectura de los estudiantes, la experiencia previa que tenían y el conocimiento especializado en la lectura en ELE	85%

Tabla 2. Resumen de los objetivos de los instrumentos y su porcentaje de evaluación

3.4. Procedimiento

Con el fin de dar a conocer este trabajo a los participantes, se tuvo una reunión con ellos durante el mes de marzo del 2019. Se les explicó que se trata de un estudio de caso que persigue alcanzar un mayor grado de profundización sobre la interactividad en el aula de ELE. Posteriormente, se mandó una encuesta a los alumnos para conocer más acerca de su experiencia previa. Finalmente, se realizaron ocho grupos focales con los estudiantes y ocho entrevistas con los cuatro docentes a cargo de los cursos de nuestro interés. Tanto los grupos focales como las encuestas se grabaron, y luego se transcribieron mediante el programa de *Dragon Naturally Speaking* para su posterior análisis.

3.5. Técnica de análisis de datos

En este estudio cualitativo de caso se adoptó una técnica de análisis de contenido (Schreier, 2012). En este análisis, los datos obtenidos pasan por un proceso de codificación que engloba sustancialmente otros tres subprocesos: la codificación abierta, la axial y la selectiva. Los significados subyacentes comunes que tienen los códigos emergentes de los datos permitieron agruparlos en categorías preliminares que se unen en categorías generales abstractas que representan el caso estudiado (Maxwell, 2012). De acuerdo con la relación ostensible de sentido que mantenían las categorías entre sí se agruparon, en este estudio, bajo tres dimensiones principales: texto, lector y contexto.

Posteriormente, con el objetivo de maximizar la transparencia en la codificación de los datos, estos fueron incorporados al programa de *Nvivo* en su versión 12. El programa

muestra un seguimiento del desarrollo de las categorías registrado por fecha. Además, ofrece un recuento de cuántas veces aparece la misma categoría en cada uno de los archivos. Una vez incorporados todos los datos al *Nvivo* (QSR, 2018), se iteró el análisis realizado para comprobar la pertinencia y precisión de cada una de las categorías. Consecuentemente, se elaboró un protocolo de codificación, siguiendo los lineamientos de MacQueen, McLellan, Kay y Milstein (1998) con la definición y un ejemplo para cada categoría. Para confirmar que la codificación realizada no fuera producto de un sesgo de la investigadora y asegurar la objetividad de los resultados, se recurrió a la codificación de tres codificadores externa a una muestra de los datos (Creswell y Miller, 2000). Esta muestra correspondió al 20% de los datos como sugieren Miles, Huberman y Saldaña (2014). Se optó por codificadores especializados en metodología cualitativa que no estuvieran familiarizados con el proceso de investigación y sus resultados. Cabe señalar que los tres codificadores son docentes de segundas lenguas que se encuentran culminando sus estudios de postgrado y su experiencia se reflejó en enriquecer la codificación final. Cada uno de estos codificadores se encargó de codificar una de las tres temáticas principales: texto, lector o contexto. El codificador A realizó la codificación del texto, el codificador B del lector y el C el contexto tal como se resume en la Tabla 3.

Codificador	Dimensión codificada	Acuerdo entre codificadores
Codificador A	Texto	98.30
Codificador B	Lector	99.5
Codificador C	Contexto	99.66
Totalidad	Texto, lector y contexto	99.1

Tabla 3. Resumen del acuerdo entre codificadores en las tres dimensiones

4. Resultados

Las categorías emergentes del análisis dieron lugar a este modelo explicativo de la interactividad en el marco del programa de EIE, de modo que la codificación que emana de los datos puntualiza el texto, el lector y el contexto como tres dimensiones principales. Los patrones más recurrentes, según la frecuencia de las categorías en Tabla 4, dieron cabida a temas que plasmaron el modo en el que interactuaron estas tres dimensiones. Los resultados muestran que, de alguna manera, el proceso de interactividad no es un proceso lineal, sino recursivo, en el que estos tres elementos se retroalimentan y se influyen de forma constante.

Dimensión de la interactividad	Tema	Frecuencia
Texto	Textos especializados	90
	Textos simplificados	168
Lector	Interés del estudiante	318
	Formación previa	200
Contexto	Complejidad de la tarea	70
	Predominancia de la preferencia del docente	35

Tabla 4. Resumen de los temas y sus frecuencias.

Además de otras consideraciones como la conveniencia de horario o la recomendación proporcionada por exalumnos:

Yo elegí este curso, por el horario que tiene, porque en el mismo día tengo otras clases y también me lo habían recomendado mucho otros estudiantes (GF1. H2, Alumno 3)

Por estas razones, la meta de aprendizaje que establecía el alumno entró en conflicto con las características inherentes a los textos, debido a que el estudiante carecía de experiencia en otros programas de intercambio estudiantil o conocimiento de mundo pertinente al contenido disciplinar que reunían.

Vienen con poca información cultural básica. Tal vez, manejan un poquito más de historia o información de libros, pero el perfil ha cambiado bastante hace 10 años. El estudiante tenía un *major* en español. Entre los estudiantes hay gente que estudia comercio, economía (E2. Literatura 2.26. Profesor)

Es poco frecuente tener estudiantes que conocen escritores latinoamericanos, porque también puede que conozca Cervantes o literatura española. En la mayoría, conocen al Quijote y Shakespeare y nada más y es poco lo que conocen. Quizás Gabriel García Márquez que es el más famoso, pero más que eso en general conoce muy poco (E2. Literatura 2.6, Profesora)

Además, eran textos poco prácticos que se alejaban de las conversaciones cotidianas, ya que carecían, sobre todo, de diálogos realistas. Ofrecían un vocabulario especializado que, a pesar de ser útil para el aprendizaje de los estudiantes, no les permitió potenciar su expresión oral en contextos no académicos. Acerca de las características de los textos, una de las participantes en el grupo focal reveló lo siguiente:

porque muchas veces leo el cuento sin revisar las palabras después, porque como son palabras poco prácticas se olvidan rápidamente, porque tú no las estás aprendiendo todo el tiempo (GF1. Literatura 2.29, Alumna6.1)

Los textos dictados en el EIE eran auténticos y no adaptados al nivel de dominio de los estudiantes. Eran textos con énfasis en el contexto cultural e histórico latinoamericano y, por ello, se alejaban de la experiencia previa que tenían estos estudiantes. En consecuencia, la autenticidad y la perspectiva sociocultural de los textos incidieron negativamente en la asimilación del contenido didáctico. En referencia a ello, uno de los docentes en la entrevista semiestructurada declaró que:

También les explico que estos textos son originales y no están pensados para hablantes de español como segunda lengua como el público objetivo, es para gente que habla español y lee en español para toda su vida (E2. Literatura 1.30, Profesor)

Este carácter auténtico de los textos se confirmó con la aseveración de alguno de los estudiantes, en un grupo focal de Historia, quien afirmó que:

Siempre hay algo para aprender como palabras nuevas y esto desespera, porque nunca llegamos a entender estos textos, sino en clase cuando hablamos sobre los textos o algo a pesar de que se supone que ya tenemos un buen nivel de español, pero no sé por qué siempre me cuestan los textos de las clases en Chile (GF1. Historia 1.49, Alumna8)

Como se observa, la formación de los estudiantes en su país de origen parece no haberlos preparado para interactuar con los textos auténticos y su manejo en clase. Se enfrentaron a estos por primera vez en el contexto de la movilidad estudiantil y, por consiguiente, se encontraron incapaces de interpretar los contenidos en relación con su conocimiento disciplinar previo. De ahí que su experiencia previa no les ayudó directamente a despejar dudas con respecto al contenido. Se suma a ello el grado de complejidad de la tarea que no solo fue desafiante, sino que llegó, en algunos casos, a ser irrealizable por la dificultad que conllevaba leer estos textos.

Los docentes del EIE deberían haber sido más estratégicos a la hora de elegir el material didáctico, decidir cuándo enseñar con textos auténticos y cuánto tenían que formar parte del currículum de segundas lenguas. Por más avanzado que fuera el nivel del estudiante, podía llegar a sentir que carecía del conocimiento lingüístico suficiente para enfrentarse a ellos. Los aspectos culturales que abordaron los textos se alejaban de las temáticas con las que los estudiantes estaban familiarizados (Zyzik y Polio, 2017). Estos hallazgos concuerdan con los resultados del presente estudio, dado que el nivel de dominio avanzado de la lengua no eximió a los estudiantes de las dificultades de los textos auténticos.

Probablemente, la autenticidad de los textos se debía al foco de los textos en contextos latinoamericanos. De acuerdo con las afirmaciones de los estudiantes, eran textos especializados en el contexto latinoamericano en general y en Chile en particular. Esta especialización, les hizo considerarlos muy distintos en relación con los que habían interactuado antes de venir al intercambio en el EIE, debido a que se centraban en España o Estados Unidos.

En virtud de ello, durante la exposición oral los estudiantes reportaron que tenían una falta de conocimiento del mundo sociocultural acerca de los contenidos de los textos que leían en el intercambio. El conocimiento previo que tenían los estudiantes no era el más pertinente al contexto cultural e histórico latinoamericano. Más bien, las experiencias que tuvieron se materializaron en cursos de lengua y cultura española o estadounidense. Con esta falta de conocimiento previo los alumnos pasaron por experiencias negativas con la lectura durante su intercambio estudiantil, en Chile según lo que ellos mismos describieron en la encuesta estudiantil.

En términos generales, esta experiencia negativa se atribuyó principalmente al léxico de estos textos. Era un léxico especializado en las disciplinas de Historia y Literatura. Se añade a ello que eran textos pertenecientes a la variación dialectal chilena con la que los aprendientes tuvieron su primer contacto durante el intercambio estudiantil en el EIE.

Además, probablemente no sabía que muchas de estas palabras eran chilenismos o cuando escuchar un chilenismo. Creo que debería haber alguna forma de enseñarnos diferenciarlos o cuáles son antes de leer un texto (Literatura 1.P2.88, Alumna6)

Los estudiantes tienden a ponerse muy nerviosos y a distraerse mucho con el vocabulario por muy buen nivel de español que puedan tener (E2. Historia 2.20, Profesor)

El foco de los textos en el contexto sociocultural latinoamericano no permitió a los estudiantes conectar con la experiencia previa, dado que no disponían de un conocimiento de mundo similar. Por esta razón, evocaban un conocimiento de vivencias

personales similares o conocimiento idiomático y preguntaban a nativos del idioma para facilitar el contenido y para estar preparados para su presentación oral.

Como se resume en Figura 2, los textos convirtieron la lectura en una tarea altamente demandante para el estudiante, sobre todo, porque eran textos que se asignaban en un contexto en el que la enseñanza de español en el sistema educativo del país de origen era menos exigente que el sistema de movilidad estudiantil en Chile, tal como declararon los estudiantes en el grupo focal.

Me cuesta mucho, a pesar de que he tenido tantas lecturas en mis clases anteriores y pienso que de no leer mucho a leer tantos textos con tanta dificultad yo creo que es mucha la diferencia (GF2. Literatura 2, Alumna1.5)

Es que, la verdad es totalmente distinto leer aquí y leer en mi país. Aquí la tarea es mucho más difícil (GF2. Historia 2.86, Alumna5.2)

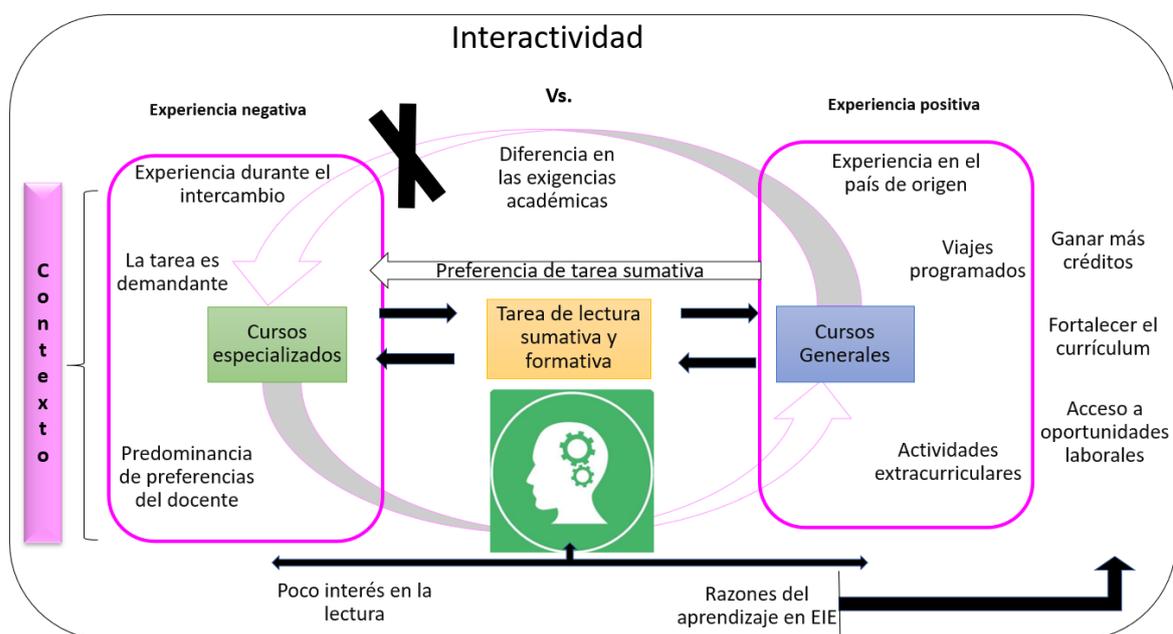


Figura 2. Representación de los temas emergentes en el lector y el contexto.

Así, la dificultad de la tarea tendió a desmotivar al estudiante y esto se evidenció en la preferencia de que esta fuera sumativa para tener una calificación a cambio de la lectura del texto. A los estudiantes les interesaba leer sobre temas de su gusto personal sin ninguna calificación a cambio, pero los textos dictados en clase no les dieron esta opción:

Sí, estoy de acuerdo con ellas y sí que me interesa leer sin nota y si es como el texto de la casa de azúcar no lo voy a leer (GF1. Literatura 1.46, Alumna3)

Se puede añadir a lo anterior que la calificación que tuvieron los estudiantes en la prueba de diagnóstico en Chile, muchas veces, no reflejaba su rendimiento académico. Hubo una inconsistencia entre la fluidez oral del estudiante y la calificación obtenida, lo cual se pudo atribuir a tres posibles razones. La primera es una probable insuficiencia de las preguntas de la prueba para alcanzar su objetivo. Generalmente, alumnos con alto nivel de capacidad oral conseguían baja puntuación y esto invita a la reflexión sobre

los estándares de evaluación de la prueba de diagnóstico. La segunda razón puede ser el carácter tímido de los estudiantes que les impedía desenvolverse con facilidad durante sus primeros días de inmersión cultural en Chile. La tercera, por último, es que existe una posible diferencia entre el desarrollo de las cuatro habilidades básicas del lenguaje y la evolución de las habilidades de la comprensión. Al respecto, uno de los docentes de Literatura señaló que:

Lo que quiero decir que muchos alumnos que no tienen buena nota o buen nivel certificado rinden mucho mejor y esto quiere decir que comprender un texto requiere de otras habilidades que quizás van más allá de cuán buen nivel puede tener el estudiante (E1. Literatura 2.12, Profesor)

Asimismo, a partir de los resultados se dio cuenta de que el estudiante de intercambio tendió a caer en dos creencias falsas. Por una parte, el estudiante guiado por las exigencias de su país creyó que los cursos de intercambio eran tan generales como los que tuvo antes de venir a Chile. Por otra parte, la promoción del programa de movilidad estudiantil prometía actividades extracurriculares y caminatas por los lugares turísticos. Esto, posiblemente también contribuyó a generar expectativas falsas acerca de las exigencias del programa. El estudiante creía que durante el transcurso del intercambio podía recorrer Chile y tener tiempo para conocer su cultura y esto se contraponía con lo que pensaban los profesores:

El curso está diseñado para que ellos aprendan no para que cuando vengan con sus familias a Chile o ellos por su cuenta. El problema que ellos quieren recorrer la ciudad y los barrios más conocidos (E2. Historia 1.34, Profesor)

El programa de intercambio plantea como objetivo una experiencia disfrutable y placentera del país meta de la lengua extranjera. No obstante, sus obligaciones académicas no se condijeron con las tareas de lectura altamente demandantes que se asignaban. Por este motivo, cuando el docente pedía que los estudiantes leyeran, los alumnos no tenían tiempo para ello ya que tenían tareas de lectura en varios ramos y tenían que viajar o hacer salidas a terreno según lo programado en cada curso. Además, si leían, llegaban a la conclusión de que la tarea era laboriosa y que para hacerla debían tener una nota a cambio, sobre todo, cuando consideraban que algunos textos no eran interesantes para ellos y eran de alta complejidad:

Yo siempre leo en inglés y en español, pero no tengo la impresión de que los textos son fáciles. Hay que traducir mucho y el estilo es muy complejo, por eso tengo que leer otros textos y hacer muchas cosas para poder entender y por eso, creo que tienen que dar notas para estas presentaciones (GF2. Historia 2.123, Alumna2)

A mí no me gustó el cuento no es algo que yo elegiría a mí mismo (P9, Literatura 1.5, Presentador)

Igualmente, los textos fueron elegidos por los profesores y se trató de lecturas obligatorias que conllevaron alto nivel de dificultad. El hecho de que los textos fueron seleccionados conforme criterios de preferencia personal del docente también tuvo su impacto, muchas veces, porque el profesor conocía las teorías y los autores. Así, pues, en una disciplina como Historia el profesor sabe que hay un debate entre determinados comentaristas, y hay autores que son más polémicos o creíbles que otros y las razones

por las cuales lo son. En este caso, el estudiante carecía de toda la información contextual sobre los escritores. Se propone, entonces, no solo contextualizar el contenido del texto, sino también aspectos como el año de su escritura, por qué fue escrito y quién es el autor. Al mismo tiempo, se podría haber utilizado un método de aula invertida de pre-clase, clase y post-clase para facilitar la asimilación de la información para los estudiantes y ayudar a los docentes a involucrarlos más con las lecturas. Sobre todo que la responsabilidad de realizar la contextualización histórica recayó en el profesor y, según lo declarado por los estudiantes en los grupos focales, si no la hacía no quedaban lo suficientemente preparados para manejar el texto y entenderlo. Lo mismo sucedía con los chilenismos que conformaban los textos, como afirmó una de las alumnas durante las presentaciones orales:

Además, probablemente no sabría que muchas de estas palabras eran chilenismos. Creo que debería haber alguna forma de enseñarnos diferenciarlos o cuáles son antes de leer un texto (P2. Literatura 1.87, Alumna6)

Como se muestra en Figura 3, los estudiantes buscaban una solución que les ayudara a superar la complejidad de los textos. En vista de ello, recurrieron al uso estratégico de textos simplificados que abordaban las temáticas que estaban estudiando en el EIE por diversas razones que declararon en los grupos focales. La primera fue que estos facilitaban información sobre el contexto sociohistórico del texto principal. La segunda, que analizaban las primarias a través de presentar varios puntos de vista. La tercera, sintetizaban las ideas principales del texto primario. La cuarta, por último, fue que ofrecían una versión simplificada del texto que tenían que preparar para la tarea de lectura. Por estas razones, los estudiantes recurrieron a estos textos, pues les permitieron un acercamiento crítico a los textos primarios con un estilo sencillo. De ahí que la orientación cultural de los textos y su complejidad podrían haberse adaptado a los interés y conocimientos de los estudiantes para mejorar la experiencia de lectura.

Interactividad

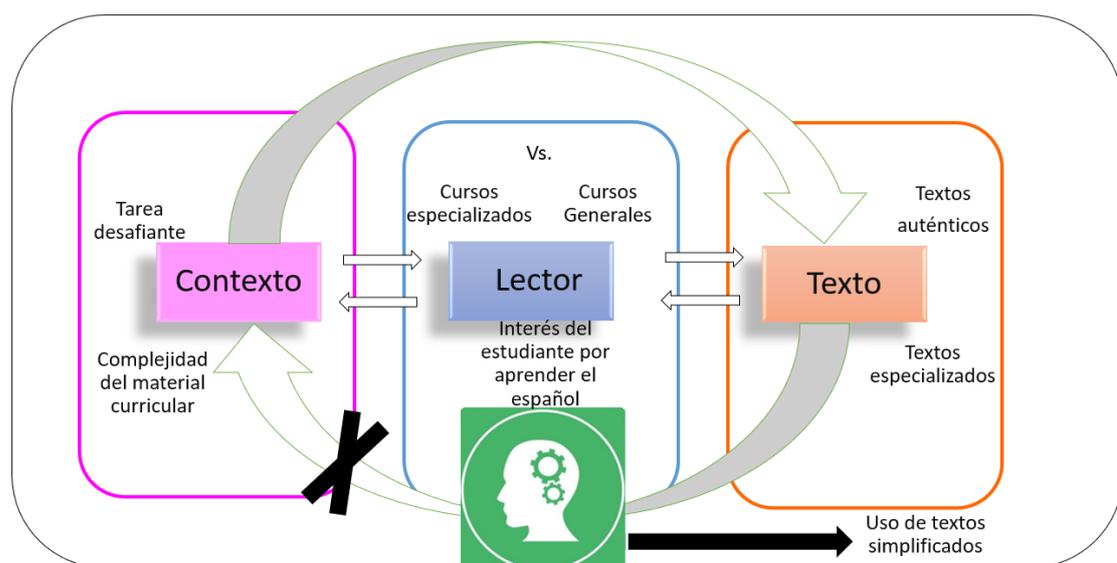


Figura 3. Representación de los temas emergentes en el texto y el lector y el contexto.

5. Discusión

Según los hallazgos de esta investigación, el estudio de la interactividad presentó cierta divergencia entre la teoría y la práctica. Solé (1992) y Parodi (2014) postulan que esta interactividad entre las dimensiones constituyentes es equilibrada, de modo que no prima una dimensión sobre otra. Contrariamente a los postulados teóricos de estos autores, los resultados de este trabajo presentan una perspectiva diferente. Como se ve en la Figura 4 extraída de los resultados del análisis realizado en el Nvivo12 (QSR, 2018), el lector predominó sobre las dimensiones del texto y del contexto. Según el orden de frecuencia de 518 categorías emergentes estaban asociadas con el lector, 258 con el texto y 105 con el contexto. Estas categorías se han ido agrupando en otras mayores que formaron los temas presentados en el modelo.

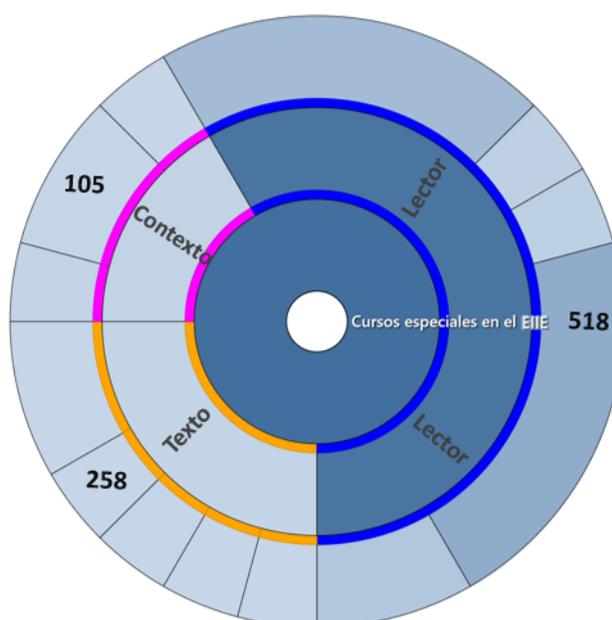


Figura 4. La confluencia multidimensional entre el texto, el lector y el contexto en los cursos del EIE

Este desequilibrio surgió por cuanto el lector se demostró en esta investigación como un eje principal por diversas razones: 1) el lector fue quien leyó el texto para preparar la lectura fue el que construyó una representación mental del texto que leyó; 3) fue el que respondió a los requerimientos propuestos para la tarea de lectura; 4) fue quien comunicó el texto leído, y 5) fue quien participó de forma activa para encontrar textos más sencillos que le faciliten la lectura. Esta información se confirmó con la frecuencia de las categorías que reunía el lector en la codificación de los datos y que superó el texto y el contexto. Por orden de recurrencia, esta dimensión fue la más frecuente de acuerdo con las declaraciones de los coordinadores, docentes y estudiantes del programa del EIE. Por estas razones, en el presente estudio se consideró que la interactividad entre las tres dimensiones no necesariamente tenía que estar equilibrada, sino que el contexto en el que se desarrolló la actividad de lectura fue el que impuso qué dimensión primaba.

6. Conclusiones e implicancias pedagógicas

Los textos deberían ser significativos para el estudiante y responder a sus intereses, de lo contrario una actividad de lectura se convertiría en una tarea comprometedoras en la que el estudiante lee los textos no porque le agradan, sino porque está obligado o porque están asociados a una calificación. Por lo tanto, el presente trabajo sugiere que los estudiantes deben formar parte del proceso de selección de textos mediante la presentación de propuestas de lecturas o temáticas de las que les gustaría aprender. También, se propone a los docentes hacer un equilibrio entre los textos auténticos y los adaptados al nivel de los estudiantes, con la finalidad de asegurar que la lectura sea desafiante, pero al mismo tiempo realizable. Asimismo, se recomienda recurrir a lecturas graduadas o más breves de los textos originales.

Por su parte, los estudiantes que formaron parte de este estudio elegían los cursos sin necesariamente estar vinculados con sus conocimientos o sus metas de aprendizaje. Los alumnos declararon en el grupo focal que se inscribieron a los cursos optativos con los que contaba el programa de intercambio sin reflexionar si realmente los necesitaban para su currículo en su país de origen o no. Posiblemente eligieron estos cursos porque eran parte de la oferta académica. En este caso, se sugiere que el programa de intercambio incluya una encuesta previa a la incorporación del estudiante para saber qué cursos necesita más para su aprendizaje y desarrollo profesional. El hecho de que los cursos sean optativos permite ir adaptándolos a las necesidades reales del alumnado, lo que permitiría maximizar el aprendizaje y el compromiso del grupo meta con el curso y las tareas que este conlleva.

Por otra parte, los cursos optativos del EIE presentan un contexto de estudio que adopta un enfoque comunicativo por tareas en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje está basado en lecturas. Sin embargo, una enseñanza basada en lectura tiene sus implicancias en el aula dado que es una responsabilidad que deben compartir tanto el sistema educativo de origen como el sistema meta que recibe el intercambio estudiantil. En ambos sistemas, la enseñanza de la comprensión debe ser explícita sobre qué estrategias utilizar y cómo utilizarlas. Esto permitiría formar lectores competentes que sepan hacer uso correcto de su conocimiento previo e integrarlo con conocimientos nuevos para favorecer su aprendizaje. Los procesos de formación deben ser explícitos, en el sentido de declarar claramente cuándo hace falta optimizar alguna estrategia, cambiarla o abandonarla para lograr el objetivo de lectura. Al mismo tiempo, queda como reto pendiente enseñar los géneros discursivos y las habilidades blandas de cómo exponer sobre un texto como parte de cada asignatura, sin esperar que otros cursos aislados se hagan cargo de este proceso instructivo. Este proceso de formación no solo preparará a los alumnos a formar parte de otro contexto de intercambio estudiantil, sino promoverá su desempeño como profesionales en el ámbito laboral.

En virtud de ello, el programa de intercambio debe atender a las necesidades educativas de sus estudiantes. Esto se puede conseguir mediante incluir en los cursos que se dictan instancias de formación propedéutica que allanan el camino del estudiante de segunda lengua y le acompañan para superar este nuevo escenario educativo. Lo anterior encuentra fundamento en que el rol de la formación propedéutica no se limita a la inclusión de estudiantes nativos, sino que en algunos sistemas educativos como en Italia se expande para preparar a estudiantes de LE a los nuevos conocimientos. En este caso, abrirse a otro enfoque pedagógico es una decisión institucional, dado que el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) ofrece una caracterización de los diferentes tipos de enfoques disponibles. No obstante, un enfoque puede ser óptimo con un grupo de estudiantes, pero con otros no. Por

esta razón, la institución tiene que adoptar los métodos conforme al perfil de ingreso del estudiante y los nuevos retos educativos que surgen.

Así que, esta preparación propedéutica generaría interés en el estudiante en conocer los contenidos del curso. A su vez, podría capacitar al estudiante y brindarle información que le ayude a la construcción de conocimiento de mundo asociado al contexto sociohistórico de inmersión y pertinente a los contenidos de los textos impartidos en el intercambio.

Consideramos, a su vez, un avance importante que los estudiantes orienten la tarea por nuevas alternativas que favorezcan el proceso de lectura, a saber: consultar el vocabulario nuevo, revisar textos más sencillos, releer el texto, etc. Lo cual refleja alto grado de conciencia metacognitiva que permite a los estudiantes no solo saber que tienen dificultades con los textos, sino que ser capaces de superarlos. Finalmente, se propone como proyección de este trabajo investigar las tres dimensiones de la interactividad en otros contextos educativos o incluso en otros idiomas e informar cómo se organizan dentro de esta nueva realidad.

Agradecimiento

Los resultados presentados en este trabajo no hubieran salido a la luz sin financiamiento de la vicerrectoría de investigación de la PUCV y el infinito apoyo de y cooperación de diversos docentes y estudiantes de pre y postgrado del Programa de Doctorado en Lingüística, el Programa de Pedagogía en inglés de la PUCV y el Proyecto FONCYT 1191804 quienes han apoyado en los procesos de validación de instrumentos, revisión de análisis y recodificación de los datos que permitieron asegurar la objetividad y rigurosidad del estudio.

Bibliografía

- CRESSWELL, J. 2013. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage publications.
- CRESSWELL, J. y MILLER, D. 2000. «Determining validity in qualitative inquiry», *Theory into practice*, 39, (3), pp. 124-130. Disponible en: https://doi: 10.1207/s15430421tip3903_2
- DERRICK, D. 2016. «Instrument reporting practices in second language research», *TESOL Quarterly*, 50, (1), pp. 132-153. Disponible en: <https://doi: 10.1002/tesq.217>
- FERREIRA, S. y DIAS, M. 2005. «Reader and reading: considerations about text types and meaning construction», *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, (3), pp. 323-329. Disponible en: <https://doi: 10.1590/S0102-79722005000300005>
- FILLOLA, A. M. 2004. Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (1), 7.
- MACQUEEN, K., MCLELLAN, E., KAY, K. y MILSTEIN, B. 1998. «Codebook development for team-based qualitative analysis», *Cam Journal*, 10, (2), pp. 31-36. Disponible en: <https://doi: 10.1177/1525822X980100020301>
- MAXWELL, J. 2012. *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks: Sage publications.
- MCNAMARA, D. 2004. «Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector», *Revista signos*, 37, (55), pp. 19-30. Disponible en: <https://doi: 10.4067/S0718-09342004005500002>

- McNAMARA, D. y KINTSCH, W. 1996. «Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence», *Discourse processes*, 22, (3), pp. 247-288. Disponible en: <https://doi:10.1080/01638539609544975>
- MERRIAM, S. 1988. *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MERRIAM, S. y GRENIER, R. 2019. *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- MILES, M. y HUBERMAN, M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage publications.
- MILES, M., HUBERMAN, M. y SALDAÑA, J. 2014. *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks: Sage publications.
- PARODI, G. 2011. «La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos», *Revista signos*, 44, (76), pp. 145-167. Disponible en: <https://doi:10.4067/S0718-09342011000200004>
- PARODI, G. 2014. *Comprensión de textos escritos: la teoría de la comunicabilidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- PARODI, G. y JULIO, C. 2015. «Más allá de las palabras: ¿puede comprenderse el género discursivo Informe de política monetaria desde un único sistema semiótico predominante?», *Alpha*, 41, pp. 133-158. Disponible en: <https://doi:10.4067/S0718-22012015000200011>
- PARODI, G., MORENO-DE-LEÓN, T. y JULIO, C. 2020. «Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI», *Íkala*, Medellín, 25, (3), pp. 775-795. Disponible en: <https://doi:10.17533/udea.ikala.v25n03a10>
- PERONARD, M. y GÓMEZ MACKER, L. 1985. «Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: hacia un modelo», *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 23, pp. 19-32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=16287>
- QSR International. 2018. *NVivo 12 pro*. London: QSR International Pty Ltd.
- SCHREIER, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage publications.
- SNOW, C. 2002. *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica: RAND Corporation.
- SOLÉ, I. 1992. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- THOMAS, M. 2003. *Blending qualitative and quantitative research methods in theses and dissertations*. California: Corwin Press.
- ZYZIK, E. y POLIO, C. 2017. *Authentic materials myths: Applying second language research to classroom teaching*. Michigan: University of Michigan Press.