

Trayectoria educativa y comprensión lectora de estudiantes de ELE de tercer ciclo en Japón

Cuadernos CANELA, 31, pp. 5-30

Recibido: 01-X-2020

Aceptado: 23-II-2021

Publicado, versión impresa: 29-V-2021

ISSN 1344-9109

Publicado, versión electrónica: 29-V-2021

ISSN 2189-9568

© Los autores 2021

canela.org.es

Arturo Escandón Godoy

Universidad Nanzan, Nagoya, Japón

Lorena Rojas Espinoza

Universidad Nanzan, Nagoya, Japón

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo evaluar la reforma programática de la asignatura de lectura de tercer año (niveles B1-B2) efectuada en una universidad japonesa especializada en la enseñanza de ELE en 2019. El estudio conceptualiza la comprensión lectora como una actividad social y no como el procesamiento textual con el cual se la suele caracterizar en otros enfoques. Dicha actividad es regulada por la trayectoria educativa de los estudiantes. La metodología empleada se enmarcó en la investigación-acción participativa. Se llevaron a cabo dos estudios de caso correspondientes a dos grupos. El primero contó con 31 participantes y el segundo con 24. Tras determinar las trayectorias educativas mediante la codificación de los resultados de un cuestionario según la teoría fundamentada, se procedió a analizar longitudinalmente la producción discursiva de los estudiantes en sus respuestas a las preguntas de comprensión lectora de tres evaluaciones. Los resultados permitieron concluir que los estudiantes con trayectorias de motivación intrínseca, enfocadas en la comprensión del mundo, obtuvieron mejores niveles de desarrollo y rendimiento académico que aquellos estudiantes con trayectoria de motivación extrínseca, basadas en un uso pragmático de la actividad (conocer más la lengua, realizar una actividad didáctica, obtener un puesto de trabajo). El estudio estableció, además, que la reforma permitió que la gran mayoría de los estudiantes experimentara un desarrollo significativo de la comprensión lectora, aun cuando en el caso de algunos, esto no se viera reflejado en el rendimiento académico, razón por la cual se recomienda adoptar métodos dinámicos de evaluación. Por último, se concluyó que, al favorecer el cultivo o adopción de una trayectoria de motivación intrínseca, asociada con un cambio identitario, la reforma fue efectiva y cumplió sus objetivos.

Palabras clave

Comprensión lectora, trayectoria educativa, enseñanza basada en conceptos, teoría sociocultural, ELE

Introducción

La presente investigación tiene dos objetivos. El primero es evaluar la reforma programática de la asignatura de lectura de tercer año —niveles B1-B2 del MCER (Consejo de Europa, 2002)— efectuada en una universidad japonesa especializada en la enseñanza de ELE en 2019. Con dicha reforma, se pasó de una pedagogía basada en la enseñanza de componentes lingüísticos (morfológicos y sintácticos) y léxicos (semánticos), competencias y estrategias de lectura, a una basada en la enseñanza de los

conceptos teóricos (Escandón Godoy, 2015; García, 2018; Negueruela-Azarola, 2013; Negueruela-Azarola y Fernández-Parera, 2016; Negueruela-Azarola y Lantolf, 2006; Van Compernelle y Henery, 2014) subyacentes a los textos. El segundo es examinar nuevas vías por las cuales pueda transitar la pedagogía de la lectura en la clase de ELE, tanto en Japón como en el extranjero. En este sentido, aunque el estudio intente obtener el mayor grado de generalización posible, su prioridad es investigar las propuestas pedagógicas, analizando los efectos que tienen en los estudiantes.

Para analizar el modo en que los estudiantes abordaron las nuevas actividades de aprendizaje, se determinaron sus trayectorias educativas y se las relacionó con los resultados cuantitativos y cualitativos de las evaluaciones de la asignatura.

Tanto la reforma como el diseño de investigación se adscriben a los paradigmas interpretativo-constructivista y transformativo, y a la metodología de la investigación-acción participativa. El objetivo es comprender el mundo al tratar de cambiarlo mediante la colaboración, la participación y la reflexión crítica. La investigación-acción participativa integra métodos y técnicas eclécticos de observación, documentación, análisis e interpretación de patrones, atributos y significados de los fenómenos sociales estudiados (Greenwood y Levin, 2006; Greenwood, Whyte y Harskavy, 1993; MacDonald, 2012; McNiff y Whitehead, 2006; Streubert y Carpenter, 1995). La metodología del trabajo reúne dos estudios de caso realizados por los autores-docentes correspondientes a los dos grupos sometidos a la reforma antes mencionada, y un enfoque de método combinado (Cresswell, 2003; Greene, Caracelli y Graham, 1989; Tashakkori y Teddlie, 2003).

Contexto educativo

El programa de estudios de esta universidad conduce al grado académico de licenciado en Estudios Extranjeros. Tiene una duración de cuatro años, aunque solo los dos primeros incluyen cursos intensivos de español, especialmente de fundamentos gramaticales y conversación, y de expresión escrita y lectura. Durante el tercer y cuarto año, los cursos de ELE se circunscriben a lectura, expresión escrita y otras asignaturas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua tales como Historia de España y América Latina, escritura científica, ciencias sociales, etc.

El año académico se divide en cuatro bimestres. Una asignatura consta de 15 sesiones de 90 minutos cada una más un examen final. En el caso de la asignatura que nos ocupa, esta se imparte durante el primer y cuarto bimestre. Se realizan dos sesiones por semana, con algunas evaluaciones parciales y un examen final escrito. Debido al gran número de estudiantes que se inscriben en esta asignatura (más de 50 alumnos), se forman dos grupos, cada uno a cargo de un profesor.

1. Marco teórico

1.1 Comprensión lectora

Las investigaciones recientes conceden a la lectura un lugar predominante en el aprendizaje de L2. Existe cierto consenso en la idea de que a leer se aprende leyendo, y que la lectura extensiva, enfocada en el contenido, es la más adecuada para el desarrollo de la comprensión lectora, puesto que privilegia el sentido que el estudiante tiene o va construyendo del texto. Sin embargo, las teorías e investigaciones mantienen un enfoque basado en la noción de procesamiento textual (*i.e.*, la relación del lector con el texto)

(cf. Rodrigo, 2019a, 2019b). Lo que ocurre, a juicio de Smagorinsky (2011, p. 101), es que se sigue considerando que la lectura es una destreza autónoma, un proceso ajeno al contexto social y cultural.

Nuestro enfoque se basa en una concepción sociogenética del sentido y, por ende, de la comprensión. El sentido que pueda tener el estudiante es el resultado de su motivación y actividad social. Más técnicamente, A. A. Leontiev (1977, pp. 34-35), citando a A. N. Leontiev, define el sentido como la relación entre el motivo y la meta de la actividad (cf. A. N. Leontiev, 1978, 1981). El sentido define lo que el significado representa para alguien en particular, es el aspecto de la conciencia de una persona determinado por sus propias relaciones vitales. A. A. Leontiev (1977, p. 35) resume esta cuestión de la siguiente manera: «el sentido no está contenido en el significado, y la conciencia no deduce el sentido del significado en sí mismo». Para el sujeto, el significado es una parte del sentido. El sentido no es una concreción del significado, sino que el sentido es concretado en significados.

Bratus (2005, p. 34) señala que para A. N. Leontiev lo decisivo en el análisis de la actividad no son tanto las contradicciones entre el sentido (personal) y el significado (objetivo), sino las correlaciones que puedan establecerse con las preguntas localizadas fuera de la actividad concreta, es decir, con el sentido de la vida y la esfera de los valores morales y espirituales. Bratus cita a Tolstoi para consignar la verdadera dimensión de la actividad que preocupó a Leontiev en sus días postreros: «(...) la gente solo da la impresión de que comercia, lucha y levanta un edificio; lo más importante que hacen durante sus vidas es lidiar con problemas morales. Es esto, precisamente esto, lo que constituye, como dijo [Tolstoi], “la principal actividad de la humanidad”» (p. 35).

Los conceptos de sentido, significado y conciencia tienen, al menos, cuatro grandes implicaciones en este trabajo: 1) el sentido que el estudiante tiene del texto se construye socialmente. Esto equivale al establecimiento de relaciones pedagógicas docente-discente y entre los propios discentes; 2) el sentido es consecuencia de lo que el estudiante espera de la actividad de lectura y la proyección que esta pueda tener en su vida presente y futura, y aquello que lo motiva a realizarla; 3) los signos van a ser desplegados en la construcción social del sentido, abarcando, probablemente, ámbitos cada vez más amplios del significado. Al estudiante debe permitírsele cierta vaguedad de comprensión durante su trayecto hacia ámbitos de significado más amplios. Por lo tanto, la enseñanza debe propender al desarrollo de actividades según algún plan de desarrollo vertical de la conciencia, es decir, según una jerarquía de motivos que vaya de un plano meramente instrumental o egocéntrico —en el cual el proceso se divide en operaciones inconexas, carentes de verdadero sentido—, a uno social o humanista que incorpore elementos universales, e incluso a uno de carácter espiritual (Bratus, 2005); 4) la tradicional división del uso de una lengua en cuatro destrezas lingüísticas resulta inviable, si lo que se desea es conocer el desarrollo de la comprensión lectora, puesto que se asume que todas las formas de interacción o mediación social son concurrentes (cf. Van Lier, 2000). Lo que se persigue es describir y analizar la formación y desarrollo de la conciencia de los discentes, no el dominio de una habilidad.

Nuestro enfoque adopta los principios del aprendizaje significativo de la educación desarrollista (Van Oers, 2009) y la enseñanza de la lectura orientada por conceptos que guíen la comprensión de un texto y tema determinados (Guthrie y Wigfield, 2000). Estas metodologías, no obstante, se centran en la enseñanza de la lectura en la L1 de los estudiantes.

Infortunadamente, no abundan los estudios de comprensión lectora y enseñanza-aprendizaje de L2/LE basados en la teoría sociocultural que adopten la noción de desarrollo tal como se ha planteado en esta sección. Los pocos estudios existentes confunden el movimiento en la ZDP con el andamiaje (*scaffolding*), o llevan la enseñanza o evaluación de la comprensión lectora al plano de la enseñanza asistida por ordenador, apartándose de los objetivos del presente trabajo (cf. Zarei y Alipour, 2020; Bakhoda y Shabani, 2019).

1.2 Trayectorias educativas

Por trayectoria educativa nos referimos a la manera en que los estudiantes abordan la actividad de aprendizaje, la cual depende de la reorganización que hayan hecho —y del sentido que hayan adquirido— de su propio quehacer. Griffin y Cole (1984) y Chaiklin (2003) se basan en la noción de actividad guía (*leading activity*) de Vygotsky (1967; 1987) para identificar las relaciones sociales que fomentan el desarrollo de procesos que conducen a la reorganización de las funciones psicológicas. La actividad guía contribuye a la reorganización de estadios pasados de desarrollo, transformándolos en procesos rutinarios. Por su parte, Wertsch (1998) usa el término actividad dominante (*dominant activity*) para referirse a lo mismo. Todos ellos intentan explicar pormenorizadamente el desenvolvimiento que tiene lugar al interior de la zona de desarrollo próximo (ZDP). Aunque Vygotsky (1978, p. 86) la defina como «la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la resolución independiente de un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema con la ayuda de un adulto o la colaboración de un compañero más capaz», la resolución de un problema con la ayuda de alguien más capaz alude al límite superior de la ZDP, es decir, a una reorganización vital que corresponde a una identidad o posición social. En consecuencia, cuando se habla de ZDP, Vygotsky no se está refiriendo a meros procesos de facilitación o andamiaje que permitan al estudiante ejecutar una operación de manera independiente, sino a un cambio psicológico estructural y de motivación, el cual está asociado con la interiorización de un nuevo sistema o modelo teórico-conceptual.

Como apunta Hedegaard (2002, p. 78), la enseñanza dentro de la ZPD es un doble movimiento que va del límite superior de la zona —el modelo conceptual y los conceptos teóricos que aporta el docente— al inferior —los conceptos de uso diario del discente, es decir, su experiencia y sentido común— y viceversa. Se trata de una interpretación de la dialéctica de los conceptos teóricos y cotidianos que estudiara Vygotsky (1987, pp. 167-241). Con todo, para Vygotsky (1987, p. 49), la puerta de entrada del desarrollo es el concepto teórico, puesto que al interiorizarlo, el sujeto reorganizará sus funciones psicológicas, adquiriendo una mayor capacidad de generalización y un control volitivo de la actividad.

Esta reorganización no es lineal ni progresiva —Hedegaard emplea la metáfora de una actividad de resolución de problemas en espiral—. De hecho, va acompañada de alguna forma de crisis en la que la improvisación es clave. Robbins (2003, pp. 89-90) indica que el proceso exitoso de interiorización es largo y arduo y, en última instancia, es el resultado de lo que en términos vygotskianos se denomina catarsis. Esto significa que la experiencia catártica o momento mágico ocurre tras períodos de tensión y frustración. Así, el desarrollo de una L2 es el resultado de un proceso modulado por un principio de máxima frustración.

El reconocimiento de las trayectorias educativas depende, en consecuencia, de la detección de episodios de transformación o actividades guía en relación con la objetivación que el sujeto hace de la actividad futura (cf. Escandón, 2012a, 2012b, 2012c; Ramírez Gómez, 2016; y Ramírez Gómez y Escandón, 2018).

2. Procedimiento

El diseño de investigación tiene en cuenta lo que Van Lier (2000) denomina validez ecológica de la metodología de la enseñanza-aprendizaje de L2/LE, que es una aproximación contemporánea al problema de la unidad de análisis, cuestión que preocupó constantemente a Vygotsky (1987, pp. 43-57; 1997). Para Van Lier, los principios fundamentales que le dan validez son: a) la creación y estudio de procesos de aprendizaje sin disociarlos del contexto social que los posibilitan; b) poner el foco en la actividad de aprendientes y docentes y su interacción; y c) tener en cuenta la naturaleza multidimensional de la interacción y el uso del lenguaje en toda su complejidad, en calidad de herramienta de mediación, no solo en el ámbito social, sino en el ámbito material y simbólico.

La metodología empleada se adscribe también al intento de superar las dicotomías teoría-práctica, investigación-práctica, el cual Lantolf y Poehner (2014) trasladan al ámbito de la enseñanza de una L2/LE, adoptando un marcado enfoque dialéctico.

2.1 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Qué relación existe entre la trayectoria educativa, el involucramiento en la actividad y la comprensión lectora de los estudiantes?
2. ¿Qué trayectorias educativas experimentan mejores resultados o se ven más beneficiadas por las intervenciones pedagógicas (doble movimiento en la ZPD y lectura extensiva)?
 2. 1. ¿Qué relación hay entre las trayectorias educativas, el doble movimiento en la ZPD y la lectura extensiva?
 2. 2. ¿Existen indicios de que las intervenciones pedagógicas contribuyan a transformar trayectorias asociadas a mejores resultados?
3. ¿Cuál es la evaluación general de la reforma programática y metodológica? ¿Qué podemos aprender de esta experiencia?

2.2 Participantes

La investigación contó con el visto bueno del comité de ética de la universidad. Los estudiantes fueron informados de los objetivos de la investigación y firmaron un formulario de consentimiento accediendo participar en el estudio. Los dos estudios de caso corresponden a los dos grupos que enseñaron los autores durante el cuarto bimestre de 2019, y se identificarán de ahora en adelante como grupos A y B. El primero reunió a 31 estudiantes y el segundo a 24 (**Tabla 1**). La identidad de los participantes fue codificada para asegurar su anonimato. Se les asignó un número y una letra, A o B, dependiendo de su grupo.

En el grupo A, hubo dos estudiantes mujeres no japonesas: una argentina y otra peruana. Las dos cursaron su educación básica y media en Japón y provienen de familias

con ancestros japoneses. Con todo, en el estudio no se intenta controlar este tipo de variables debido a que a) estas pueden emerger o no en la trayectoria sin tener un efecto importante; y b) si es necesario, el estudio cualitativo longitudinal es capaz de detectarlas y ponderarlas adecuadamente. En cuanto a la composición etaria, los dos grupos fueron bastante homogéneos con una media de edad de 20,3 años y una moda de 20 años (N=55).

Tabla 1. Número de participantes por grupo, sexo y nacionalidad

nacionalidad	Grupo A		Grupo B	
	hombres	mujeres	hombres	mujeres
japonesa	6	23	8	16
no japonesa		2		
TOTAL		31		24

2.3 Intervenciones pedagógicas

Los métodos, técnicas y actividades didácticas desplegados buscaron producir contextos pedagógicos donde los estudiantes emplearan la lectura con el fin de comprender diversos aspectos de las sociedades hispanohablantes, el mundo en general, y su propio papel en ellos, vinculando dichas realidades con su experiencia. Se intentó producir el involucramiento personal de los alumnos mediante actividades de aprendizaje basadas en el doble movimiento en la ZDP (mediación docente-discentes, mediación discentes-discentes) y la lectura extensiva.

Las lecturas se basaron en la selección de géneros y productos textuales del Plan Curricular (Instituto Cervantes, 2007). Algunas de estas lecturas breves, casi siempre extraídas de la prensa, incluyeron, entre otros, los siguientes títulos y temas: *Entrevista a Pedro Almodóvar* (feminismo y cine); *Gaudí y el e-learning* (tecnología, diseño y educación); *Tribus urbanas* (subculturas, formación social); *Las nuevas familias* (familia, igualdad de género, matrimonio igualitario); y *Sueño productivo e insomnio* (positivismo científico).

Antes de la reforma, se empleaba el método de lectura rápida-general y rápida-selectiva, sin la consulta del diccionario (cf. Rodrigo, 2019a), evaluaciones de selección múltiple sobre la comprensión del texto —cuyo modelo son los exámenes de comprensión lectora de los DELE— y exámenes de vocabulario de selección múltiple.

Bajo el nuevo programa, los profesores presentaron los modelos conceptuales o conceptos clave del tema de lectura —muchas veces con la ayuda de material audiovisual o esquemas en el encerado—, los cuales no coincidieron necesariamente con el vocabulario o los términos exactos empleados en la lectura, y solicitaron o formularon preguntas a los estudiantes con el fin de involucrarlos y trasladar los conceptos a su realidad social. El uso de la L1 se circunscribió a la introducción de los modelos teóricos o conceptos que los estudiantes encontraron particularmente difíciles. A continuación, los estudiantes realizaron la lectura rápida del texto y respondieron tres preguntas de selección múltiple, como en el antiguo programa. Al acabar, se resolvieron las dudas o se reforzaron los conceptos clave. La clase se dividió en grupos de trabajo y los estudiantes discutieron dichos conceptos y cómo estos estaban o no reflejados en el texto, haciendo posteriormente una puesta en común.

Para la siguiente sesión, se pidió a los estudiantes que buscaran en internet una lectura en español de su agrado sobre el tema de discusión, y que la compartieran con sus compañeros de grupo mediante la presentación informal de un resumen y sus conceptos clave. Se trató de una adaptación de la lectura extensiva, que Rodrigo (2019a) identifica con la lectura voluntaria, por placer o para informarse, y que se realiza con el propósito de disfrutarla. Cada estudiante debía tomar notas de lo que decían sus compañeros. Posteriormente, se hizo una puesta en común guiada por el profesor. Un tema podía durar dos o tres sesiones, dependiendo de su importancia.

2.4 Método

El estudio comprendió: 1) la determinación de la tipología de las trayectorias educativas, 2) su empleo para determinar la trayectoria de cada participante y 3) el establecimiento de pruebas de si la trayectoria cambió o no como consecuencia de las intervenciones pedagógicas; y 4) la relación de dichas trayectorias con 5) las evaluaciones, tanto en su calidad de rango de rendimiento (nota en una escala de 0-100), como en su calidad de producto discursivo. El objetivo fue establecer relaciones entre las trayectorias y el doble movimiento en la ZDP de cada estudiante. Se analizaron los casos de los participantes que presentaron rendimientos a) altos (por encima de los 79 puntos), b) medios (entre los 60 y los 79 puntos) y c) bajos (por debajo de los 60 puntos) en la evaluación final (EF); y rendimientos d) parejos, e) ascendentes y f) descendentes en el conjunto de las evaluaciones.

2.4.1 Tipología de las trayectorias educativas

Basándose en Griffin y Cole (1984), Wertsch (1998) y Robbins (2003), se elaboró un cuestionario de trayectorias, con el objetivo de descubrir episodios de transformación o actividades guía de los estudiantes durante sus estudios escolares, su vida familiar o personal. Asimismo, el propósito de algunos ítems era entender cómo los estudiantes objetivaban la actividad de lectura en clase y sus motivos. El cuestionario no fue examinado por un panel de expertos ni sometido a pilotaje, puesto que se consideró que sus antecedentes (Escandón, 2012a, 2012b; Ramírez Gómez, 2016; Ramírez Gómez y Escandón, 2018) eran lo suficientemente sólidos. Todas las preguntas fueron de respuesta abierta. El cuestionario (**Apéndice 1**) fue traducido al japonés y se administró a los dos grupos el 19 de diciembre de 2019, durante la décima sesión.

La labor de codificación y categorización se realizó según la teoría fundamentada (*grounded theory*) (cf. Glaser, 1992; Strauss y Corbin, 1998; Cresswell, 2005). Los autores analizaron en conjunto las respuestas de cada participante y procedieron a su codificación abierta, axial y selectiva, con el fin de construir una categoría única que sirviera en la tipología.

Las respuestas a las preguntas 5.1, 5.2, 5.3 y 11 fueron las que más información arrojaron acerca de las trayectorias. Es preciso señalar que el índice de respuesta a la pregunta 5.1 fue de 73%, el de la 5.2, un 25%, y el de la 5.3, un 40%, lo cual refleja la fuerte impronta que tiene la educación obligatoria en la trayectoria de los participantes, la escasa importancia que tienen las actividades familiares y la dificultad que experimentan para encontrar actividades importantes en su propia vida, al margen de la inspiración o las exigencias que puedan generar el sistema educativo o la familia.

Durante la codificación axial, los autores identificaron cuatro categorías clave que remitían con claridad a las actividades pasadas o futuras de los participantes: a) la técnica de lectura de carácter individual (la lectura de «textos largos en inglés» o *chōbun dokkai* en japonés; «la lectura en voz alta» u *ondoku* en japonés; y «la lectura rápida» o *sokudoku* en japonés); b) las actividades didácticas de carácter social (dar opiniones, trabajar en equipo, discutir en grupo); c) la salida laboral una vez obtenida la licenciatura; y d) el conocimiento del mundo. Posteriormente, durante la codificación selectiva, la categoría que mejor permitió organizar las anteriores fue la noción de instrumentalidad. De esta manera, las categorías a), b) y c) antes mencionadas corresponden a actividades cuyo objeto es instrumental, es decir, están en función de algo; sin embargo, la categoría d) no es instrumental, sino que el objeto de la lectura es comprender el mundo. En otras palabras, el motivo de la actividad en las categorías a) y b) es extrínseco, pero en la categoría d) es intrínseco.

A continuación, cada autor codificó por separado la trayectoria (intrínseca o extrínseca) de los participantes de su propio grupo, comparando posteriormente los resultados. La fiabilidad de intercodificación fue de 92%. El 8% remanente se distribuyó según la clasificación originaria de los evaluadores. De igual modo, se codificó la existencia o no de pruebas de que las intervenciones contribuyeron a la formación de la trayectoria de los participantes. En este caso, la fiabilidad de intercodificación fue de 100%.

2.4.2 Evaluaciones, instrumentos de medición

Se realizaron un total de tres evaluaciones escritas, que incluyeron preguntas en español de comprensión literal, reinterpretación o inferencia de respuestas abiertas, con el doble propósito de obtener: a) notas holísticas (en una escala de 0-100), y b) productos discursivos sobre los cuales realizar el análisis de 2.4.3. El criterio de evaluación tuvo en cuenta el nivel de adecuación, alcance y coherencia ponderado para cada pregunta.

Las dos pruebas parciales de la asignatura (P1 y P2) tuvieron lugar el 2 y el 19 de diciembre de 2019, respectivamente, y constaron de cinco preguntas sobre tres de los textos vistos en clase (20 puntos por pregunta). Los textos no podían ser consultados durante las pruebas. Se permitió que los estudiantes, antes de entregar su prueba, consultaran con sus compañeros de grupo, con el fin de completar las respuestas de la mejor manera posible. Las adiciones se escribieron en tinta roja para destacarlas, aunque los profesores las consideraron igualmente válidas. Se trató de una adaptación parcial de la evaluación dinámica, la cual no establece una división marcada entre enseñanza y evaluación (cf. Poehner, 2005, 2009; Lantolf y Poehner, 2007; Escandón Godoy, 2015).

Las preguntas de la P1 fueron las siguientes: 1. *¿Quién es Pedro Almodóvar y por qué es un personaje destacado del ambiente cultural español contemporáneo?* 2. *¿Qué papel cumple el color rojo en las películas de Almodóvar? ¿Qué significados tiene?* 3. *¿Qué relación hay entre el arte de Gaudí y la tecnología? Explicalo y da ejemplos.* 4. *¿Qué es el insomnio y cuáles son sus posibles causas?* 5. *¿Cuáles son las consecuencias o efectos del insomnio en la salud? ¿Qué se puede hacer para evitarlos?*

Las preguntas de la P2 fueron las siguientes: 1. *¿Qué significa el concepto de deuda histórica y cómo se puede pagar dicha deuda? Da un ejemplo de deuda histórica y cómo una sociedad ha intentado solucionarla.* 2. *¿Qué es una tribu urbana? Describe al menos dos de esas tribus de un país latinoamericano o de Japón.* 3. *¿Qué daños puede producir la piratería digital o en redes informáticas? Algunos analistas creen que*

también puede producir beneficios. ¿Cuáles? 4. ¿Puedes señalar tres diferencias en la manera de comunicarse entre los miembros de la sociedad japonesa y los miembros de una sociedad extranjera? 5. Explica la relación entre la cirugía plástica y los estándares de belleza.

La EF se realizó el 30 de enero de 2020. Constó de cuatro preguntas sobre dos textos que los participantes habían leído fuera del aula durante la semana anterior y que no podían ser consultados durante la prueba (20 puntos por pregunta). Además, se presentó un nuevo texto breve sobre el que se plantearon dos preguntas de comprensión lectora de selección múltiple (10 puntos por pregunta).

Las preguntas de respuesta abierta de la EF fueron las siguientes: 1. *¿Qué deuda histórica pretende pagar el estado de México y el estado federal de México con la creación de las universidades para el bienestar «Benito Juárez»? Explica cuáles son los beneficios que prestarán estas universidades.* 2. *Explica con tus palabras la siguiente afirmación que aparece en el texto: «la deuda histórica es la desigualdad».* 3. *Explica con tus propias palabras cuál es la relación entre el consumo nocturno de alcohol, cafeína, nicotina y el insomnio según el estudio realizado a una cohorte afroamericana.* 4. *Explica con tus propias palabras la siguiente afirmación que aparece en el texto: «los estudios (anteriores) que examinan sus efectos sobre el sueño están limitados por muestras poblacionales de pequeño tamaño».* Las preguntas de selección múltiple fueron las siguientes: 1. *¿En qué diccionario va a incluir la RAE el término violencia de género? a) En su diccionario digital; b) En su diccionario jurídico; c) En su diccionario impreso en papel; d) En su diccionario panhispánico del español jurídico.* 2. *Aunque el artículo no lo dice claramente, sino que solo lo sugiere, ¿por qué la RAE no ha incluido aún el término violencia de género en el DLE? a) Porque hay palabras más importantes, como Twitter o muesli; b) Porque la RAE tarda mucho en incluir una palabra; c) Porque la RAE no está de acuerdo con el concepto de violencia de género; d) Porque prefiere incorporar palabras extranjeras referidas a las nuevas tecnologías.*

2.4.3 Análisis de la producción discursiva

El análisis de la producción discursiva proveniente de las evaluaciones se basa en la teoría de la actividad de A. N. Leontiev (1978, 1981) —la relación entre el objeto-motivo de la acción individual (sentido) y el objeto de la actividad colectiva (significado)— y los métodos de medición de la mediación semiótica según Escandón Godoy (2015) —que permiten analizar la forma en que los conceptos, concretados en el discurso escrito, median la conciencia—, con el objetivo de describir el desenvolvimiento de los participantes en la ZDP.

A este respecto, el análisis se concentra en la longitud del discurso (un discurso extenso es indicador de la naturaleza autoexplicativa, independiente del contexto, del discurso teórico; mientras que el discurso breve es indicador de la dependencia del discurso a un contexto conocido, no autoexplicativo); el uso correcto o incorrecto de términos teóricos (términos subrayados o tachados, respectivamente); el discurso proveniente de la mediación realizada en grupo (en cursiva), específicamente el uso de términos teóricos provenientes de dicha mediación (términos en cursiva subrayados); y el uso de conectores discursivos (palabras destacadas en gris), incluidas las conjunciones y locuciones conjuntivas causales o subordinantes (*porque, puesto que*), la adversativa *pero* y los adverbios *además, también*, etc., los cuales son indicadores de un discurso

argumentativo, en el cual se explora la asociación entre teoría y ejemplo, entre lo abstracto y lo concreto. En cuanto a los términos teóricos y los conectores, solo se contabiliza la primera aparición. En general, se adoptaron los criterios de análisis de la producción discursiva contenidos en Escandón Godoy (2015).

3. Resultados

3.1. Efectividad de las intervenciones pedagógicas

Los tres rangos de notas basados en la EF se relacionaron con las trayectorias, tomando el conjunto de los participantes (**Tabla 2**). Es probable que cada rango presente algún problema menor de ajuste, puesto que si bien en los dos grupos se emplearon parámetros holísticos de evaluación similares, en la práctica las escalas de evaluación son ligeramente diferentes y corresponden a la particular dinámica de desarrollo de cada grupo. Esto fue subsanado, en parte, al efectuar posteriormente el análisis longitudinal de la producción discursiva de cada participante.

Tabla 2. Rendimiento académico por rangos y trayectoria, y contribución del curso a la formación de la trayectoria (número de participantes)

Rango	TRAYECTORIA			
	Motivación			
	Intrínseca		Extrínseca	
	<i>Contribución del curso a la formación de la trayectoria</i>			
	Bastante	Poca	Bastante	Poca
80-100	8	10	1	1
60-79	10	4	3	2
0-59	2	4	2	8
Subtotal	20	18	6	11
TOTAL	55			

En primer lugar, parece evidente que la trayectoria de motivación intrínseca se relaciona con los rangos de nota final superior (80-100) e intermedio (60-79). En cambio, las trayectorias de motivación extrínseca se relacionan con el rango de nota final inferior (0-59). Esto nos permite responder parcialmente las preguntas de investigación 1 y 2 en el sentido que los estudiantes que tienen una trayectoria de motivación intrínseca presentan mejores resultados en las evaluaciones de comprensión lectora que aquellos que tienen una trayectoria extrínseca. Los datos que avalan esta conclusión son los siguientes: en el rango superior se encuentran 18 participantes de trayectoria de motivación intrínseca, y solo 2 de trayectoria de motivación extrínseca. En el rango medio se encuentran 14 participantes de trayectoria de motivación intrínseca y 5 de trayectoria de motivación extrínseca. En el rango inferior, solo se encuentran 6 participantes de trayectoria de motivación intrínseca y 10 de trayectoria de motivación extrínseca.

En segundo lugar, se aprecia que los cursos contribuyeron a modificar la trayectoria educativa de manera disímil según los rangos de nota final. El mayor número de transformaciones se produce en los participantes que al final del curso se sitúan en el rango

medio y superior, no así en el rango inferior. Esto nos permite responder parcialmente la pregunta de investigación 2.2 en el sentido que los cursos consiguen un mayor número de transformaciones de trayectoria en los estudiantes que acaban situándose en el rango medio de nota final. De 19 participantes en este rango, 10 adquieren una trayectoria de motivación intrínseca y 3, una trayectoria de motivación extrínseca, es decir, 13 participantes parecen modificar su trayectoria debido a las intervenciones pedagógicas.

Si asumimos que las trayectorias de motivación intrínseca se relacionan con los mejores rangos de rendimiento en la EF, podemos concluir que las intervenciones pedagógicas fueron bastante efectivas. En el caso del rango superior, de los 20 participantes situados en él, los cursos consiguieron que 9 de ellos transformaran su trayectoria: 8 adquirieron una trayectoria de motivación intrínseca y 1, una trayectoria de motivación extrínseca. En cualquier caso, todo parece indicar que los participantes en este rango ya tenían una motivación intrínseca, asociada con un mejor rendimiento, antes de comenzar el curso. Por último, los cursos no parecen haber sido efectivos en la transformación de la trayectoria de los participantes que se encuentran en el rango inferior de rendimiento, puesto que, de 16 participantes, solo 4 parecen haber modificado su trayectoria: 2 adquirieron una trayectoria de motivación intrínseca y otros 2, una trayectoria de motivación extrínseca.

3.2 Desarrollo de la comprensión lectora

a. Participantes de trayectoria de motivación intrínseca adquirida

Pertencen a esta categoría los participantes A3, A6, A8, A9, A11, A13, A15, A18, A19, A21, A25, A31, B1, B3, B4, B8, B9, B10, B14 y B17 (n=20). El caso de B1 es ilustrativo de este tipo de participantes en muchos sentidos. Primero, es un estudiante del cual tenemos pruebas de que durante la realización del curso cambia su trayectoria a una de motivación intrínseca. Segundo, mejora significativamente su rendimiento según progresa el curso. Por ejemplo, en la P1 obtiene 56 puntos, 58 en la P2, y en la EF, 100 puntos.

Veamos a continuación su producción discursiva de manera longitudinal. Las respuestas de B1 a las preguntas de la P1 están contenidas en la Tabla 3. Lo más destacable de esta muestra es que el participante añade bastantes aportaciones conceptuales provenientes de la mediación que tiene lugar con sus compañeros una vez acabado el plazo para la respuesta individual. Por ejemplo, a la pregunta 1 responde «Romper el estereotipo contra familia y género», apuntando términos clave tales como *estereotipo*, *familia* y *género*. Lo mismo ocurre con la respuesta a la pregunta 2: «El rojo tiene la signfica como sangre en su película. intensidad. pasión». Los términos *sangre*, *intensidad* y *pasión* son clave. En la respuesta a la pregunta 3, añade el término *dimensionar*, relacionado con el uso de Gaudí de ciertas técnicas en su arquitectura. Por último, en la respuesta a la pregunta 5 añade «No puede manejar su mente», incorporando el término clave *mente*.

Al igual que en la P1, en la P2 (**Tabla 3**), B1 añadió abundantes aportaciones conceptuales provenientes de la mediación con sus compañeros. En la respuesta a la pregunta 1, añadió los términos clave *discriminación positiva* y *víctimas*. En la respuesta a la pregunta 3, añadió el término *ilegal*, aunque mal escrito. Y en la respuesta a la pregunta 4, agregó los términos *gestos*, *tiempo*, *proximidad* y *puntual*.

Resalta, además, la gran extensión discursiva en todas las respuestas y la aportación de términos teóricos, en mayor número que los aportados en la P1. De esta manera, en todas

Tabla 3. Participante B1, productos discursivos en la P1

Preguntas	Producción discursiva
1	Él es el director español de las películas. Él ganó muchos premios en muchas competencias. Las mujeres, su madre, sus hermanas y sus vecinas lo cuidaron mucho cuando él era niño, <u>así que</u> el puede entender los pensamientos de mujeres. Él indica que siempre los hombres son más destacados que las mujeres en las películas estadounidenses, <u>pero</u> en la realidad, las mujeres son más fuerte que los hombres para expresar y presentar sus sentimientos. Él está soportando los poderes de mujeres, por eso, tiene un personaje destacado del ambiente cultural español contemporáneo. <i>Romper el estereotipo contra familia y genero.</i> Utiliza mucho el color rojo.
2	El rojo tiene la significa como <i>sangre en su película. intensidad. pasión.</i> Papel: expresa estos. Llama la atención con color de sangre.
3	Gaudí utilizó muchas <u>tecnologías</u> por sus obras. <u>Por ejemplo</u> , él utilizó 3D para construir Sagrada Familia en España. <u>Además</u> , él utilizó muchos <u>naturalezas</u> para sus <u>artes también</u> . <u>Para</u> expresar las imagenes de naturalezas, <u>dimensionar</u> la tecnología era muy importante.
4	El <u>insomnio</u> es una enfermedad que la persona no puede dormir suficiente o como normal. Sus posibles <u>causas</u> son estar <u>estres</u> , cansada, nerviosa y <u>ansiosa</u> , y el uso de movil como la <u>adicción</u> . <i>Mala rutina cotidiana.</i>
5	Para evitar el insomnio no tenemos que tomar <u>alcoholes</u> ni cafés mucho antes de dormir. Además no tenemos que hacer la siesta por mucho tiempo. <i>No puede manejar su mente.</i>

las respuestas de la P2, aporta de manera individual un total de 23 términos teóricos, en comparación con los 15 de la P1. En cuanto al uso de conectores, el número es similar en las dos evaluaciones.

En la EF, la producción discursiva de B1 destaca por la extensión del discurso, la numerosa aportación de términos teóricos clave y la capacidad de asumir riesgos en la interpretación del texto. En este sentido, se ve un enorme esfuerzo interpretativo en las respuestas a las preguntas 1 y 2, al referirse a los indígenas como miembros de una raza o grupo étnico. Estas categorías son de difícil dominio, puesto que normalmente se emplean como sinónimos. Sabemos que en verdad solo hay una raza humana, pero sí diversos grupos étnicos. Otra prueba de este esfuerzo se encuentra en la respuesta a la pregunta 4. El participante comete el error al confundir etnicidad con nacionalidad: «(...) nos falta tener el dato desde el estudio que se hace entre razas diversas y pesonas multinacionales para analizar el efecto sobre el sueño para todas las personas». Sin embargo, este es el precio que debe pagar por intentar interpretar la naturaleza del estudio sobre el insomnio que incorpora un grupo considerado una minoría racial, étnica, cultural o política, como es el caso de la comunidad afroamericana de Estados Unidos. Con todo, el participante, en esta labor interpretativa, ayuda al profesor a entender precisamente el grado de comprensión lectora. La manipulación del discurso, aunque no siempre sea adecuada, refleja el ejercicio de una libertad que no se aprecia en participantes de otra motivación, quienes prefieren atenerse a los términos exactos aparecidos en la lectura.

b. Participantes de trayectoria de motivación intrínseca previa

Pertenece a esta categoría los participantes A4, A5, A7, A14, A16, A17, A20, A24, A27, A28, A29, A30, B2, B5, B7, B12, B15 y B19 (n=18). El caso de A28 ilustra el perfil de los estudiantes que pertenecen a esta trayectoria. En primer lugar, es un estudiante del

cual tenemos pruebas que no cambia de trayectoria durante la realización del curso, siendo esta de motivación intrínseca. Segundo, su rendimiento académico es bastante parejo, lo cual nos hace pensar que ya es un lector competente y autónomo, capaz de hacer aportes a la mediación que tiene lugar con sus pares desde antes de cursar la asignatura. Por ejemplo, en la P1 obtiene 100 puntos, 100 en la P2, y en la EF, 90 puntos.

En la P1 se advierte que aporta un buen número de términos teóricos y recoge las aportaciones de sus compañeros, empleando términos clave tales como *independencia*, *carácter*, *sangre*, *fuerza* y *expresión*, en la respuesta a la pregunta 2; *estrés*, *blue light*, *nicotina*, *fumar*, en la respuesta a la pregunta 4, y *perder la concentración*, *fuerza* y *ganas de comer* en la respuesta a la pregunta 5.

En la P2 se advierte que emplea un mayor número de términos teóricos de manera individual que en la P1. Su discurso es más extenso, aunque no se aprecia un uso mayor de conectores discursivos. Destaca, además, el uso de un mayor número de conceptos inapropiados, sobre todo de conceptos japoneses traducidos literalmente o no, pero que resultan incomprensibles para un lector que desconozca la lengua japonesa.

En la EF se advierte que el participante emplea el mayor número de términos teóricos de entre las tres evaluaciones y además, destaca el amplio uso de conectores discursivos, con lo cual podemos concluir que en esta evaluación aumenta su capacidad de argumentar sus respuestas.

c. Participantes de trayectoria intrínseca previa y rendimiento decreciente

Son pocos casos (A27, B19 y A4 (n=3)). El más notable es el caso de A27, cuya producción discursiva tiene características bastante marcadas. En primer lugar, destaca la falta de incorporación de términos teóricos provenientes de la mediación con sus compañeros. De hecho, se trata de uno de los pocos casos en que el participante no incorpora ni una sola palabra del discurso proveniente de la mediación con sus pares. En segundo lugar, la producción es pobre tanto en extensión —en muchos casos no responde la pregunta de comprensión lectora— como en calidad argumentativa, correspondiendo prácticamente a las notas o apuntes de clase que se toman en un cuaderno, y no al desarrollo argumentativo deseable en una evaluación.

En el caso de B19 ocurre algo parecido. El participante consigue incorporar el discurso de mediación de sus compañeros solo en la P1 (5 términos teóricos), pero no así en la P2 (0 términos). Y aunque su producción discursiva es más extensa que en el caso de A27, esta no deja de ser esquemática y de baja calidad argumentativa.

Dicho lo anterior, el rendimiento decreciente puede enmascarar el hecho de que los participantes se están desarrollando, aunque cualitativa y cuantitativamente por debajo de la media que emplea el profesor en las evaluaciones, cuestión que examinaremos a continuación.

d. Participantes de trayectoria de motivación intrínseca previa cuyo desarrollo no se ve reflejado en el rendimiento

Este es el caso de los mismos participantes de arriba (A27, B19 y A4, n=3). El más ilustrativo es el caso de A4. A diferencia de B19, A4 consigue incorporar términos teóricos provenientes de la mediación con sus compañeros, tanto en la P1 como en la P2 (11 y 3 términos, respectivamente), empleando términos clave tales como *color de sangre*, *pasión sexual*, *insomnio*, *dormir*, *causa*, *fumar*, *alcohol*, *nicotina* y *cafeína* en las respuestas a las preguntas 2, 4 y 5 de la P1.

La producción discursiva de A4 se caracteriza por un notable mejoramiento en cuanto a la extensión del discurso, puesto que en la P1 redactó un total de 137 palabras, 195 en la P2 y 207 en la EF. Asimismo, se aprecia un uso mayor de conectores discursivos. En la P1 apenas usó 1 conector, 5 en la P2, y 7 en la EF.

En la P2 se observa una disminución del número de palabras provenientes de las aportaciones de sus compañeros, pero un mejoramiento en la cantidad y calidad de su producción discursiva individual, usando un mayor número de conectores, tales como *pero*, *por ejemplo*, *generalmente*, *especialmente* y *porque* en respuesta a las preguntas 4 y 5.

El desarrollo de la producción discursiva antes mencionado es consistente con el de todos los participantes de trayectoria de motivación intrínseca. Sin embargo, se advierten algunas diferencias en la EF, puesto que algunos aspectos del desarrollo van a la par de sus compañeros, pero otros no. En dicha evaluación se advierte un mayor uso de términos teóricos, en comparación con la P1 y P2. El participante emplea el mayor número de términos teóricos de entre las tres evaluaciones, pero esto ocurre solo en función de una repetición de los términos mencionados en las preguntas y no al desarrollo propio de una línea argumentativa. «En este texto ‘la deuda histórica es la desigualdad’ significa ‘la historia de discriminación’ y ‘el apoyo a los indígenas’». En este sentido, se produce un abultamiento innecesario del discurso, mientras que sus pares de rendimiento creciente están empleando menos términos teóricos, pero desarrollando líneas argumentativas adecuadas. De igual forma, la longitud del discurso está en función del desarrollo de dicha línea argumentativa y no de la reproducción o reordenamiento del discurso de las preguntas.

Se advierte también un amplio uso de conectores discursivos, por lo que podemos deducir que en esta evaluación su capacidad de argumentar sus respuestas ha mejorado. A pesar de esto, la calidad argumentativa del discurso sigue siendo muy pobre en relación con el mejoramiento experimentado por sus pares de rendimiento creciente. El discurso sigue caracterizándose por el desorden. Da la impresión de que el participante estuviera en medio de una carrera por apuntar rápidamente sus ideas, sin prestar atención a la línea argumentativa. En este sentido, parece estar en un estadio previo de desarrollo donde hay una especie de transcripción calcada de términos, pero la manipulación creativa de estos es menor.

Estos datos permiten dar una respuesta parcial a la pregunta de investigación 2 en el sentido que los participantes que tienen una trayectoria de motivación intrínseca previa se ven beneficiados por las intervenciones, demostrando mejoramiento en su comprensión lectora, y por ende desarrollo, pero esto no se ve reflejado necesariamente en el rendimiento académico, puesto que la curva de desarrollo no es equiparable a la de sus pares de rendimiento creciente. En este sentido, es necesario desacoplar la noción de rendimiento académico, sujeta a criterios de normalización de los resultados de las evaluaciones, de la noción de desarrollo.

e. Participantes de trayectoria de motivación extrínseca previa

Pertencen a esta categoría los participantes A10, A12, A22, A23, A26, B11, B16, B18, B20, B21 y B22 (n=11). Su producción discursiva suele ser pareja a lo largo de las evaluaciones. La extensión del discurso no varía demasiado y no se advierten ni grandes mejorías ni grandes empeoramientos cualitativos. Suelen cometer más fallos

gramaticales que otros participantes (v. gr., fallos de concordancia tales como *mucha niños imitan las chicas coreano*) y escriben algunas palabras siguiendo el patrón fonético silábico del japonés (v. gr., *ejempro*, en lugar de *ejemplo*, *resupecta* en lugar de *respecta*). En las evaluaciones P1 y P2 se apoyan en la mediación efectuada con sus compañeros, siendo capaces de reproducir los términos teóricos de las lecturas y los ejemplos. Donde encuentran mayores dificultades es en manipular el discurso para producir una línea argumentativa original. En general, se advierte un descenso en el uso de conectores, especialmente en la EF, lo cual produce un discurso esquemático, casi telegráfico.

La producción discursiva de A23 ilustra bien la producción de estos estudiantes. En la P1, el discurso cumple la función de responder de manera puntual a las preguntas. No hay mayor elaboración argumentativa. El participante incluye bastantes palabras provenientes de la mediación que ha hecho con sus compañeros, sin las cuales, no podría haber respondido a las preguntas 4 y 5. Destacan algunos fallos en la reproducción de términos conceptuales tales como *fémienio* por *feminista*, o *estress* por *estrés* o *stress*; otros fallos en los que revela cierta interferencia del inglés o del sistema silábico japonés, tales como *resupecta* por *respetar*, *avanzar* por *avanzar*; y errores de concordancia: *Gaudí dices que (...)*.

Algo similar ocurre con las respuestas en la P2, aunque se advierte un mejoramiento en la estructura argumentativa, acompañada de un mayor uso de conectores.

Por último, en la EF, el discurso de A23 (**Tabla 4**) presenta bastantes mejoras, tales como una reproducción más exacta de los términos teóricos, lo cual se debe en parte a que un número considerable de estos se encuentran en las preguntas de comprensión lectora y basta con transcribirlos bien; además de un discurso más extenso y mejor estructurado, con un aumento del número de conectores. Sin embargo, el discurso carece de adecuación: se aprecia que las respuestas no responden de manera apropiada a las preguntas o solo se concentran en un aspecto en particular, desconociendo el todo.

Tabla 4. Participante A23, productos discursivos en la EF

Preguntas	Producción discursiva
1	Más de 43% de <u>indígenas</u> no terminan su <u>educación primera</u> . Sin educación primera, no pueden obtener buen <u>trabajo</u> , ganar dinero y botar la <u>enfermedad</u> . <u>Entonces</u> educación primera es la <u>deuda histórica</u> más importante.
2	Antes había <u>discriminación</u> contra indígenas. Los mexicanos tratan indígenas muy mal. Ahora no tanto, <u>pero</u> las indígenas no están en posición fuerte y necesitan el <u>apoyo</u> . Creo que «la deuda histórica» significa <u>buena discriminación</u> . Gracias a la <u>desigualdad</u> , las indígenas pueden ser igual con otras.
3	Muchos creen que el <u>consumo nocturno</u> de <u>alcohol</u> , <u>cafeína</u> y <u>nicotina</u> son la <u>causa</u> de <u>insomnio</u> . El insomnio causa muchas enfermedades. Entonces, antes dicen que no debe que <u>fumar</u> y tomar alcohol y cafeína. Pero el estudio revela que cafeína no <u>afecta</u> a sueño <u>aunque</u> toma dentro de 4 horas antes acostarse. Pero hay algunas diferencias individuales. <u>Edad</u> , <u>nivel de educación</u> y <u>estrés</u> pueden cambiar <u>efecto</u> de cafeína. La gente que toma alcohol o fuma todos los días puede dormir más sin estos. Alcohol y nicotina son una de causa del insomnio.
4	Los estudios <u>estaba</u> haciendo en entorno no natural, <u>por ejemplo</u> en el <u>laboratorio</u> o observatorio. <u>Además</u> , muestras tienen algunas problemas.

Por ejemplo, en la respuesta a la pregunta 1, no se señala el papel que cumplen las universidades dentro del plan nacional y federal para paliar las carencias educativas de los indígenas mexicanos, y no se entiende bien cómo las universidades van a intervenir en el primer ciclo educativo (*educación primera*). En la respuesta a la pregunta 2, el participante está intentando explicar el mecanismo de la discriminación positiva, que tilda como de *buena discriminación*, pero debido a la oscuridad argumentativa (*Gracias a la desigualdad, las indígenas pueden ser igual con otras*), no se puede evaluar si entiende realmente el problema o no. Tampoco da ejemplos, basándose en el texto de la evaluación, que respalden sus afirmaciones. En la respuesta a la pregunta 3, establece conexiones correctas con respecto a la relación entre el insomnio y el consumo de sustancias estimulantes, pero no se refiere de manera alguna al caso de la cohorte afroamericana. En la respuesta a la pregunta 4, tampoco responde a la pregunta, ya que no se refiere al problema que tienen los estudios que emplean muestras pequeñas o no representativas en la validez de los análisis. En conclusión, el discurso ha mejorado en su aspecto formal, pero sigue habiendo una comprensión fragmentaria de los textos y una falta de comprensión del fenómeno en su conjunto. Se advierte, por lo tanto, un desarrollo similar a los participantes de trayectoria de motivación intrínseca previa cuyo desarrollo no se ve reflejado en el rendimiento.

Estos datos permiten responder parcialmente la pregunta de investigación 2 en el sentido que los participantes que tienen una trayectoria de motivación extrínseca previa se ven beneficiados por las intervenciones, demostrando un mejoramiento en la comprensión lectora de fragmentos, indicador, por ende, de desarrollo. No obstante, este mejoramiento no se ve reflejado necesariamente en el rendimiento, puesto que este, especialmente en la EF, ha pasado a medir la comprensión del fenómeno como un todo.

f. Participantes de trayectoria de motivación extrínseca adquirida

Se trata de los participantes A1, A2, B6, B13, B23 y B24 (n=6). En general, la producción discursiva de estos participantes no presenta diferencias significativas con respecto a sus pares de trayectoria extrínseca adquirida durante el curso.

Habida cuenta de estos datos, podemos dar respuesta a la pregunta de investigación 2.1 en el sentido que los participantes de trayectoria de motivación intrínseca —tanto adquirida previamente como modificada a lo largo del curso— presentan un doble movimiento en la ZDP, el cual queda caracterizado por la creciente capacidad de responder adecuadamente y argumentar las respuestas que dan a las preguntas de comprensión lectora a lo largo de las evaluaciones. Este desarrollo comprende, de un lado, una mayor capacidad de reproducción de los términos teóricos (movimiento arriba-abajo), y de otro, la adquisición de una mayor capacidad de responder, de manera contextualizada, a las preguntas, lo cual va acompañado de la producción de una mejor estructura argumentativa y un mayor control del discurso (movimiento abajo-arriba). Se puede argumentar también que las intervenciones pedagógicas contribuyeron significativamente a este desarrollo dentro de la ZDP, puesto que sus efectos se aprecian también en aquellos participantes de los cuales sabemos que contaban anteriormente con una trayectoria de motivación intrínseca. Este desarrollo no resulta tan evidente en los participantes de trayectoria de motivación extrínseca (tanto adquirida previamente como modificada a lo largo del curso), puesto que su comprensión lectora sigue resultando fragmentaria, es decir, demuestran la adquisición de una mayor comprensión del discurso en sus conexiones semánticas, pero

no parecen entender el fenómeno en su totalidad contextual. En este sentido, los datos que tenemos no nos permiten demostrar que el movimiento arriba-abajo —del concepto teórico a la experiencia personal— haya tenido lugar, ni que el movimiento abajo-arriba —de la experiencia personal al concepto teórico— tampoco haya ocurrido, puesto que solo se advierte el mejoramiento de la producción discursiva en sus aspectos formales, pero no en su adecuación, lo cual depende en último término de la comprensión del fenómeno. El desarrollo que experimentan estos participantes está referido precisamente a estos aspectos formales pero fragmentarios. Comprender las partes (*v. gr.*, los hechos aislados) no equivale a la comprensión del todo.

Asimismo, los datos obtenidos nos permiten responder a la pregunta de investigación 3 en el sentido que tanto la reforma programática como la metodología pedagógica han conseguido que un gran número de estudiantes haya adoptado una trayectoria de motivación intrínseca ($n=20$), o aquellos que ya la tenían pudieran también involucrarse en la actividad lectora con el fin de comprender el mundo ($n=18$), trayectorias asociadas con un mayor desarrollo y rendimiento académico. Se aprecia, además, un desarrollo significativo de la comprensión lectora por parte de los estudiantes que tienen una trayectoria intrínseca previa, pero de rendimiento decreciente ($n=3$), o una trayectoria de motivación extrínseca previa ($n=11$), que tienen un rendimiento académico inferior al de sus pares. Algo similar ocurre con los participantes que cuentan con una trayectoria de motivación extrínseca adquirida durante el curso ($n=6$). En consecuencia, el bajo rendimiento académico podría estar enmascarando un desarrollo de la comprensión lectora en numerosos estudiantes, lo cual podría subsanarse implementando formas dinámicas de evaluación.

3.3 ZDP y cambio identitario

Los resultados demuestran que la adquisición de una trayectoria de motivación intrínseca ha generado un poderoso cambio identitario en los estudiantes. Es menester recordar que, a diferencia de la noción de motivación, a secas, las trayectorias no son categorías excluyentes. La adquisición de una determinada trayectoria no suprime las anteriores, sino que las subsume. En este sentido, la actividad dominante reorganiza las funciones psicológicas subalternas, no las anula. Esto quiere decir que si un estudiante con una trayectoria de motivación extrínseca —asociada por ejemplo a la interpretación léxico-semántica en el marco de los requisitos de un examen o de una asignatura— adquiere una trayectoria de motivación intrínseca, no va a suprimir o perder dichas actividades u operaciones, sino que las va a readecuar dentro de la nueva orientación. La dificultad que enfrentamos es que es más difícil, por no decir imposible, que los estudiantes de trayectoria de motivación extrínseca subsuman las actividades asociadas a la trayectoria de motivación intrínseca, por las razones expuestas arriba acerca del poder de generalización y por la verticalidad en la jerarquía de los motivos señalada por Bratus (2005) y a la cual nos referimos en la sección 2. La comprensión del fenómeno depende de la voluntad de entenderlo, pensarlo y comunicarlo, no de entender el significado de la palabra en su aspecto más formal o semántico. De allí que los estudiantes que tienen una trayectoria de motivación intrínseca demuestran un nivel superior de generalización en la EF que sus compañeros de trayectoria de motivación extrínseca.

4. Discusión

4.1 Vectores de desarrollo

El análisis de los datos nos ha permitido describir dos vectores de desarrollo longitudinal. El primero, que es el que tiene la mayoría de los participantes, especialmente aquellos de trayectoria de motivación intrínseca, consiste, en la P1, en la reproducción de los términos teóricos (no necesariamente del concepto), lo cual va asociado con una mayor extensión discursiva; la mayor importancia que adquieren los aportes que han hecho los compañeros; un mayor uso de términos teóricos; una menor cantidad de fallos en el uso de dichos términos; y la relativa baja importancia que tiene la creación de líneas argumentativas propias, lo cual está correlacionado con un bajo uso de conectores discursivos. En la P2, por su parte, observamos que la extensión del discurso pierde relevancia, pero no así la creación de líneas argumentativas, lo cual va asociado con la mayor importancia que adquieren las aportaciones de los compañeros, un mayor uso de conectores discursivos y la libertad de cometer más fallos en el uso de los términos conceptuales. Esto último refleja que los estudiantes, al comenzar a argumentar, toman más riesgos. Se trata de lo que Robbins (2003) denomina *momentos de improvisación*, los cuales, como ya hemos visto en la sección 3, son clave en la formación de una nueva actividad dominante y la objetivación que el estudiante hace de la actividad futura. Por último, en la EF, lo más importante es la creación de líneas argumentativas, con lo cual la extensión del discurso está en función de la explicación de las conexiones internas del concepto teórico y ya no en la reproducción de este. De esta manera, el uso de los términos teóricos no tiene la misma importancia que en la P1 y la P2, e incluso el uso erróneo de términos es recompensado en términos de rendimiento, puesto que demuestra la asunción de más riesgos. Los estudiantes realizan un mayor esfuerzo para expresar lo que piensan y establecer las conexiones conceptuales necesarias para responder a las preguntas.

El segundo vector, que es el que tienen mayoritariamente los participantes de trayectoria de motivación intrínseca, consiste, tanto en la P1 como en la P2, en la reproducción de los términos teóricos, para lo cual adquieren importancia las aportaciones hechas por los compañeros. Posteriormente, en la EF, adquiere mayor importancia la respuesta esquemática a las preguntas —sin la creación de líneas argumentativas propias—, empleando los términos teóricos. En definitiva, el vector de desarrollo se encuentra aún en una etapa de reproducción del concepto, y debido quizá a la característica instrumental de la actividad, las operaciones —al decir de Bratus (2005)— permanecen fragmentadas y carentes de verdadero sentido.

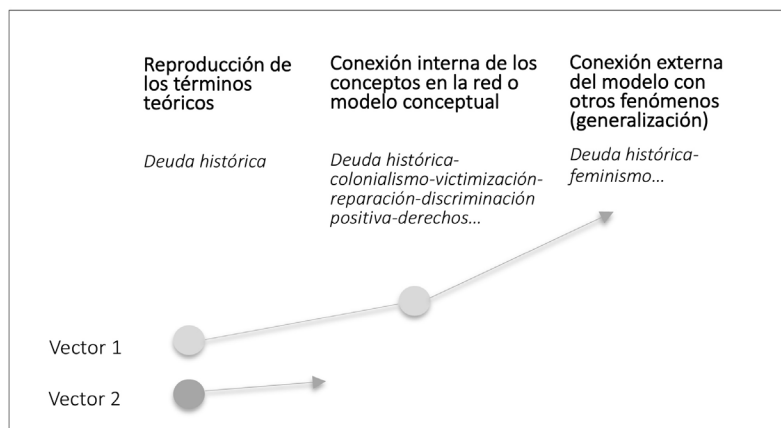
4.2 Vectores de desarrollo y cambio identitario

Los dos vectores de desarrollo antes mencionados quedan resumidos en las respuestas que los participantes B1 y A23, que recorren, respectivamente, el primer y segundo vector, dan a la pregunta 4 de la EF (**Tabla 5**). El primer vector está asociado con la identidad de un estudiante universitario interesado en el tema de las lecturas, dispuesto a explorar e investigar fenómenos sociales desconocidos. El segundo está asociado con la identidad de un estudiante que quiere cumplir con los formalismos de las actividades y de la evaluación.

Tabla 5. Respuesta a la pregunta 4 de la EF

Participante	Producción discursiva
B1	Los mayores estudios que examinan sus efectos sobre el sueño se han haciendo entre los grupos del misma raza y las comunidades que se reúnen entre misma nacionalidad y étnica. Por eso, no podemos tener el dato eficiente y nos falta tener el dato desde el estudio que se hace entre razas diversas y personas multinacionales para analizar el efecto sobre el sueño para todas las personas. Tenemos que cuidar mucho para elegir los participantes para examinar el efecto sobre el sueño.
A23	Los estudios estaba haciendo en entorno no natural, por ejemplo en el laboratorio o observatorio. Además, muestras tienen algunas problemas.

Los resultados tienden a confirmar las observaciones que Vygotsky (1987, p. 49) hace con respecto al dominio conceptual. Vygotsky indica que tras la interiorización del concepto teórico y su inmanente poder de generalización, el estudiante se libera de las cadenas que lo atan al uso de un significante exacto y adquiere fluidez en el uso de las palabras, pudiendo expresarlo de manera alternativa. Esto equivale a ser capaz de establecer las conexiones internas del concepto (la relación entre deuda histórica y discriminación positiva, por ejemplo) y las conexiones entre el concepto con otras situaciones o fenómenos (la relación entre deuda histórica y la aparición del feminismo, por dar otro ejemplo), es decir, establecer una verdadera generalización (**Figura 1**). Cabría preguntarse si el segundo vector de desarrollo expuesto arriba apunta efectivamente a un estadio de desarrollo o solo a un estadio de aprendizaje sin desarrollo.

**Figura 1.** Número de participantes por grupo, sexo y nacionalidad

4.3 Limitaciones

En cuanto a las limitaciones del estudio, quedan por dilucidar las diferencias entre los vectores de desarrollo alcanzados por los estudiantes de trayectoria de motivación intrínseca y los de trayectoria de motivación extrínseca. Específicamente, resulta necesario evaluar si estos últimos, con más instrucción, serían capaces o no de modificar su posición social o identidad y adoptar una que les permitiera involucrarse de manera diferente con la actividad lectora. Por último, sería necesario replicar el estudio en grupos más dilatados de participantes y en diferentes contextos pedagógicos, con el fin de obtener un mayor grado de generalización científica. Asimismo, parece insuficiente contar solo con las observaciones de los autores y las evaluaciones a los estudiantes

para documentar la actividad en el aula. En este sentido, contribuiría a la validez del estudio contar con grabaciones de sonido o vídeo de las actividades grupales en el aula, e incorporar algún diario donde los participantes tomen nota en su L1 de su actividad de investigación y su participación en clase.

5. Conclusión

El estudio consiguió tipificar dos trayectorias de la actividad lectora correspondientes a dos involucramientos disímiles por parte de los participantes: el involucramiento de motivación intrínseca, mediante el cual los estudiantes leen con el fin de comprender los fenómenos a los cuales se refiere el material de lectura y el mundo en general, y el involucramiento de motivación extrínseca, a través del cual orientan la lectura de manera pragmática hacia diferentes fines: aprender la lengua, obtener un puesto de trabajo, realizar las actividades didácticas, trabajar en equipo, etc. Dichas trayectorias están vinculadas a mayores o menores grados de dominio, reflejados en el rendimiento académico. Los estudiantes que tienen una trayectoria de motivación intrínseca presentan mejores resultados en las evaluaciones de comprensión lectora que aquellos que tienen una trayectoria de motivación extrínseca.

La reforma del programa de estudio y las intervenciones pedagógicas contribuyeron a modificar la trayectoria educativa de los participantes según los rangos de nota final de diferentes maneras. Las mayores transformaciones se produjeron en los participantes que adoptaron una trayectoria de motivación intrínseca, quienes se situaron en el rango medio y superior de la nota final, no así en aquellos que se situaron en el rango inferior, que permanecieron con una trayectoria de motivación extrínseca. Asimismo, se advirtió un mejoramiento de la comprensión lectora en la mayoría de los estudiantes que ya contaban con una trayectoria de motivación intrínseca, habiendo también estudiantes de rendimiento parejo o decreciente cuyo mejoramiento no se vio reflejado en los resultados de las evaluaciones debido al alto desarrollo experimentado por sus pares. Lo mismo ocurrió con los estudiantes que contaban con una trayectoria de motivación extrínseca previa o adquirida. En este sentido, es recomendable separar el desarrollo del rendimiento académico con el fin de otorgar validez al mejoramiento significativo que permanece oculto debido al uso de métodos de evaluación considerados tradicionales. Se recomienda, por ejemplo, adoptar un enfoque dinámico de evaluación y métodos introspectivos y de mediación de la conciencia diferentes de los exámenes, puesto que estos parecen reproducir las formas de evaluación estática asociadas probablemente por los estudiantes con objetivos extrínsecos. Asimismo, se requieren formas más adecuadas de introspección de las actividades de mediación entre los estudiantes.

La reforma consiguió que un gran número de estudiantes adoptara una trayectoria de motivación intrínseca, asociada con un mayor desarrollo y rendimiento académico, y aquellos que ya la tenían pudieran también involucrarse en la actividad lectora con el fin de comprender el mundo. De igual manera, aquellos estudiantes de trayectoria de motivación extrínseca también se vieron beneficiados, aunque su vector de desarrollo difiera del de sus pares. En consecuencia, el estudio ha contribuido a ofrecer un enfoque programático y una metodología pedagógica centrados en el sentido de los estudiantes y en la enseñanza basada en conceptos que puede servir como alternativa a los enfoques y métodos centrados en la enseñanza de componentes lingüísticos, competencias y estrategias de lectura.

Referencias bibliográficas

- Bakhoda, I., y Shabani, K. (2019). Enhancing L2 learners' ZPD modification through computerized-group dynamic assessment of reading comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(1), 31-44.
- Bratus, B. S. (2005). Personal Sense According to A. N. Leontiev and the Problem of a Vertical Axis of Consciousness. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(6 November-December), 32-44.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. En A. Kozulin *et al.* (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Cresswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Cresswell, J. W. (2005). *Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Prentice Hall.
- Escandón, A. (2012a). *Subject position and pedagogic identity of Japanese learners studying Spanish as a Foreign Language in communicative learning settings at the tertiary level in Japan* [Tesis doctoral sin publicar]. University of Bath.
- Escandón, A. (2012b). The pedagogies of second language acquisition: Combining cultural-historical and sociological traditions. En H. Daniels (Ed.), *Vygotsky and Sociology* (pp. 211-232). Routledge.
- Escandón, A. (2012c). Why learners with an Informal Orientation become academic failures and what can be done to reverse their fate. En M. Sanz y J. M. Igoa (Eds.), *Applying Language Science to Language Pedagogy: Contributions of Linguistics and Psycholinguistics to Second Language Learning* (pp. 271-292). Cambridge Scholars.
- Escandón Godoy, A. (2015). La evaluación dinámica del desarrollo del español como lengua extranjera: la importancia del desarrollo conceptual. *Cuadernos CANELA*, 26, 57-92.
- Escandón Godoy, A. (2018). *Filosofía de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Liberas Press.
- García, P. N. (2018). Concept-Based Instruction: Investigating the role of Conscious Conceptual Manipulation in L2 Development. En J. P. Lantolf, M. E. Poehner, y M. Swain (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 181-196). Routledge.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*. Sociology Press.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., y Graham, G. W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Greenwood, D. J., y Levin, M. (2006). *Introduction to action research: Social research for social change*. Sage.
- Greenwood, D. J., Whyte, W. F., y Harkavy, I. (1993). Participatory action research as a process and as a goal. *Human Relations*, 46(2), 175-192.
- Griffin, P., y Cole, M. (1984). Current activity for the future: the Zo-ped. En B. Rogoff y J. V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the Zone of Proximal Development: New directions for child development* (pp. 45-63). Josey-Bass.

- Guthrie, J. T., y Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr (Eds.), *Reading research handbook, Vol. III* (pp. 403-424). Lawrence Earlbaum Associates.
- Hedegaard, M. (2002). *Learning and child development: a cultural-historical study*. Aarhus University Press.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español B1 B2* (Vol. 2). Instituto Cervantes y Editorial Biblioteca Nueva.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2007). Dynamic assessment. En E. Shohamy y N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Volume 7. Language testing and assessment* (pp. 273-285). Springer.
- Lantolf, J. P., y Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*. Routledge.
- Leontiev, A. A. (1977). The psycholinguistic aspect of linguistic meaning. En J. V. Wertsch (Ed.), *Recent trends in Soviet Psycholinguistics* (pp. 21-64). M. E. Sharpe.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall.
- Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. M.E. Sharpe.
- MacDonald, C. (2012). Understanding Participatory Action Research: A qualitative research methodology option. *Canadian Journal of Action Research*, 13(2), 34-50.
- McNiff, J., y Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Sage.
- Negueruela-Azarola, E. (2013). Metalinguistic Knowledge Becoming Intrapsychological Tools. Concepts as Tools for Second Language Development. En K. Roehr y G. A. Gánem-Gutiérrez (Eds.), *The Metalinguistic Dimension in Instructed Second Language Learning* (pp. 221-242). Bloomsbury.
- Negueruela-Azarola, E., y Fernández-Parera, A. (2016). Explicit focus on meaning: Mindful conceptual engagement in the second language classroom. *Language and Sociocultural Theory*, 2(2), 195–218.
- Negueruela-Azarola, E., y Lantolf, J. P. (2006). Concept-Based Instruction: Teaching Grammar in an Intermediate-Advanced Spanish L2 University Classroom. En B. Lafford y R. Salaberry (Eds.), *The Art of Teaching Spanish: Second Language Acquisition from Research to Praxis* (pp. 79-102). Georgetown University Press.
- Poehner, M. E. (2005). *Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French*. Unpublished doctoral dissertation [Pennsylvania State University]. University Park.
- Poehner, M. E. (2009). Group Dynamic Assessment: Mediation for the L2 Classroom. *TESOL Quarterly*, 43(3), 471-491.
- Ramírez Gómez, D. (2016). *Language Teaching and the Older Adult: The Significance of Experience*. Multilingual Matters.
- Ramírez Gómez, D., y Escandón, A. (2017). Validating Learning Profiles as an Alternative Approach to the Study of the Effects of Learning Experiences. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 14(1), 37-52.
- Robbins, D. (2003). *Vygotsky's and A.A. Leontiev's semiotics and psycholinguistics. Applications for education, second language acquisition, and theories of language*. Praeger.
- Rodrigo, V. (2019a). Comprensión lectora (Reading). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 153-167). Routledge.
- Rodrigo, V. (2019b). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica*. Routledge.

- Smagorinsky, P. (2011). *Vygotsky and literacy research. A methodological framework*. Sense Publishers.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (2a. ed.)*. Sage.
- Streubert, H. J., y Carpenter, D. R. (1995). *Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic imperative*. J. B. Lippincott Company.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in the Social and Behavioural Sciences*. Sage.
- Van Compernelle, R. A., & Henery, A. (2014). Instructed concept appropriation and L2 pragmatic development in the classroom. *Language Learning*, 64(3), 549-578.
- Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. En J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 245-259). Oxford University Press.
- Van Oers, B. (2009). Developmental education: Improving participation in cultural practices. En M. Fleer, M. Hedegaard, y J. Tudge (Eds.), *Childhood studies and the impact of globalization: Policies and practices at global and local levels* (pp. 213-229). Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech (N. Minick, Trad.). En R. W. Rieber y A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky: volume 1, problems of general psychology* (pp. 39-285). Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L. S. Vygotsky: volume 3, problems of the theory and history of psychology*. Plenum.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Zarei, A., y Alipour, H. (2020). Shadowing and Scaffolding Techniques Affecting L2 Reading Comprehension. *Applied Research on English Language*, 9(1), 53-74

Perfil de los autores

Arturo Escandón es catedrático del Departamento de Estudios de España y Latinoamérica de la Universidad Nanzan, Nagoya, Japón. Es doctor en Educación por la Universidad de Bath, Inglaterra. Se especializa en pedagogía de lenguas extranjeras, las llamadas teorías postvygotskianas (la teoría de la acción histórico-cultural y la escuela sociocultural) y la sociología de la pedagogía de Basil Bernstein.

Lorena S. Rojas Espinoza es profesora adjunta del Departamento de Estudios de España y Latinoamérica de la Universidad de Nanzan, Nagoya, Japón. Es licenciada en Lingüística Aplicada a la Traducción en la mención de japonés por la Universidad de Santiago de Chile y máster en Enseñanza del Español como Segunda Lengua por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Su interés académico se centra en la investigación metodológica de la enseñanza del español y en los aspectos sociales del contexto japonés: el español como lengua de herencia y la comunicación intercultural.

English Title:

Learning Trajectory and Reading Comprehension of Learners of Spanish as a Foreign Language at the Tertiary Cycle in Japan

Abstract

The present study aims at evaluating the curricular reform of the reading comprehension subject (levels B1-B2) carried out in a Japanese university specializing in teaching Spanish as a Foreign Language in 2019. The study conceptualizes reading comprehension as social activity and not as textual processing, which is the way numerous approaches often characterize it. Social activity is regulated by learners' education trajectories. The methodology deployed was participatory action research. Two case studies corresponding to the two groups were conducted. The first had 31 participants and the second one 24. After determining learners' education trajectories by means of coding the results of a questionnaire according to grounded theory, we proceeded to longitudinally analyze the discursive production of students in their responses to reading comprehension questions in three different assessments. The results allowed to conclude that students with intrinsic motivation trajectories, focused on understanding the world, obtained better levels of development and academic performance than those with extrinsic motivation trajectories, based on a pragmatic view of the reading activity (language learning, carrying out a learning task, landing a job). The study also established that the courses allowed most students to undergo significant reading comprehension development, even though, for some students, this was not reflected in their academic performance. For that reason, the introduction of dynamic methods of assessment is recommended. Finally, it was concluded that, by favoring the cultivation or adoption of intrinsic motivation trajectories, the reform was effective and fulfilled its objectives.

Keywords

Reading comprehension, learning trajectory, Concept-based Instruction, Sociocultural Theory, Spanish as a Foreign Language

タイトル

大学の第二言語としてのスペイン語学習者の講読と学習経緯について

要旨

本研究は、日本国内の大学のスペイン語専攻の3年次B1・B2(中級)レベルを対象に、2019年度「スペイン語講読演習科目」のプログラム改革を評価する目的で実施されたものである。本研究では、講読を社会的活動として捉えており、テキストを処理することを目的としたアプローチではない。ここでの講読は参加型であり、学習者の学習履歴によって調整されるものであった。被験者を2つのグループを分け、1つのグループには31名が参加し、もう1つのグループには24名が参加した。まずグラウンデッド理論に基づいてアンケート回答のデータをコード化し、学習者の3つの講読試験回答のディスコース生産を縦断的に分析した。結論として、内発的モチベーション(世界の理解に関心)を持つ学習者は、外発的モチベーション(言語理解、単語習得、職に就くことに関心)を持つ学習者より、より良いレベルに発展し、成績も向上した。さらに、この授業改善によって、大多数の学習者の講読力が向上した。また、その成長が成績に反映されなかった学習者に至っても、講読力の向上が明らかとなった。従って、今後はダイナミック・アセスメント法を活用することを推奨する。最後に、アイデンティティーの変容に関連付けた内発的モチベーションの変化に対応することによって、今回の授業改革が効果的であり、その目的を達成することができたと結論付けるに至った。

キーワード

講読、学習経緯、概念に基づく教育、社会文化理論、ELE教育

Apéndice 1**CUESTIONARIO DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS**

氏名:(Nombre y apellido:)

学生番号:(Código de estudiante:)

アンケートへのご協力ありがとうございます。(Gracias por tu colaboración.)

次に続く質問を具体的にご回答ください。回答スペースが狭い場合は「コメント欄」にお書きください。コメントがございましたら、「コメント欄」にご自由にお書きください。(Responde específicamente a las siguientes preguntas. Si el espacio de respuesta es pequeño, escribe en la sección Comentarios. Si tienes algún comentario que hacer, no dudes en escribirlo en dicha sección.)

1. 講師の指導のもと、この講読クラスで学生はどのようなことを行っていますか？ (¿Qué hacen los estudiantes en esta clase de lectura bajo la guía de sus profesores?)

2. この講読クラスについて、その他の学生と協力し合ってどのような学習活動を行っていますか。また、個人作業（個人学習）ではどのように勉強していますか。(¿Qué actividades realizas en colaboración con otros estudiantes (si cabe) y qué actividades realizas por tu cuenta (si cabe)?)

協力型:(En colaboración:)

個人学習(授業内・授業外):(Por tu cuenta, dentro y fuera del aula:)

3. 上記の活動について、一番役に立ったと思うものはありましたか。(De esas actividades, si las hay, ¿cuáles crees que son las más útiles para comprender el material de lectura?)

4. このクラスで行われていない活動について、やってみたい学習活動はありますか。あればどのようなことをして学習したいですか。(¿Qué tipo de actividades de aprendizaje te gustaría hacer en clase que no se hayan realizado hasta ahora?)

5. この科目を取る前、講読に役立つ活動をやった覚えはありますか。例えば 学校、家族又は生活上の経験があればお書きください。(De acuerdo con tu experiencia antes de tomar este curso, ¿recuerdas alguna actividad en la escuela, con tu familia o en la vida en general, que hayas realizado—o situación que hayas vivido—que realmente te haya ayudado a comprender el material de lectura?)

5.1 中学校・高校にて (En la enseñanza secundaria o el bachillerato)

5.2 家族と (Con tu familia)

5.3 生活上にて (En tu vida en general)

6. 小中高の教員は自身の学習に刺激を与えましたか。あれば具体的にご回答ください。(¿Han sido tus profesores de primaria, secundaria o bachillerato fuente de inspiración en tus estudios? ¿De qué manera?)

7. ご両親またはご家族(兄弟、叔母、叔父、従妹など)は自身の学習へのインスピレーションの源 になりましたか。具体的にお答えください。(¿Han sido tus padres o familiares (hermanos, hermanas, tíos, tías, etc.) fuente de inspiración en tus estudios? ¿De qué manera?)

8. この科目を取る前、読書をしていましたか？ また、どんな時に読書を満喫していましたか。(日本語、英語、スペイン語などの読み物)(Según tu experiencia antes de tomar este curso, ¿puedes contarnos de algún momento satisfactorio o agradable que hayas tenido mientras leías?)

9. この科目を取る前と後で、読むときに何か違いを感じますか？ (¿Puedes comparar la forma en que leías antes de tomar este curso y la forma en que lo haces ahora? ¿De qué manera crees que es mejor?)

10. もしあなたがこの科目の講師だったら、学習者にどのようなことをしてもらいたいですか。(Si fueras el profesor en esta clase, ¿qué harías hacer a los estudiantes?)

11. この科目のどのような活動が将来の人生に役立つと思いますか。(¿Qué actividades de tu vida crees que este curso te ayudará a lograr en el futuro?)

ご協力ありがとうございました。(Gracias por tu colaboración.)

「コメント欄」(Comentarios)