

## **COMPARACIÓN DE UN CURSO DE COMPETENCIA LECTORA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (LE) EN DOS MODALIDADES: DISTANCIA/VIRTUAL Y PRESENCIAL**

### ***A Comparison between Two Modalities of a Reading Comprehension Course in English as a Foreign Language (FL): Online and Face-to-Face***

*Sergio Alonso Lopera Medina*

Universidad de Antioquia  
Escuela de Idiomas  
Calle 67, Nro. 53-108, bloque 11, of. 105  
Medellín, Colombia  
slopera@idiomas.udea.edu.co  
serggiolop@hotmail.com

#### **RESUMEN**

En este artículo se comparan las estrategias de lectura e interacción de los participantes de un curso de competencia lectora en inglés como lengua extranjera (LE) para postgrados, ofrecido en dos modalidades: a distancia/virtual y presencial. El curso está dirigido a estudiantes de postgrado de Derecho en la Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia. Se siguió el modelo de una investigación cualitativa y como técnica de investigación se utilizó el estudio de caso. Se utilizaron cinco instrumentos de recolección de información: observaciones, cuestionarios, diario de campo del profesor, pruebas y grupos focales. Los resultados indican que el enfoque de estrategias de lectura es beneficioso para los estudiantes de ambas modalidades. El trabajo en equipo, un acompañamiento más individualizado por parte del profesor y la relación social son algunas de las diferencias de interacción entre las dos modalidades.

**Palabras clave:** inglés como lengua extranjera (ILE), lectura, comparación, cursos presencial/virtual

**ABSTRACT**

This article compares the reading strategy approach and interaction in an English as a foreign language (EFL) reading comprehension course for graduate students language. This course was offered in two modalities: web-based and face-to-face to graduate students in Law, at Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia. The study followed the principles of qualitative research and the research method used was the case study. Five instruments were used to gather data: observations, questionnaires, the teacher's journal, tests, and focus groups. The findings indicate that the reading strategy approach is useful for students in both modalities. Group work, an individualized support by the teacher, and social relationships are some of the differences between both modalities.

**Keywords:** English as a Foreign Language (EFL), reading, comparison, web-based/face-to-face courses

***Comparaison d'un cours de compréhension écrite en anglais langue étrangère (LE) en deux modalités : à distance/virtuelle et présentielle***

**RÉSUMÉ**

Cet article vise à comparer les stratégies de lecture et d'interaction des participants d'un cours de compréhension écrite en anglais langue étrangère (LE) du deuxième cycle offert en deux modalités : à distance/virtuelle ou présentielle. Le cours s'adresse à des étudiants poursuivant des études de deuxième cycle en droit à l'Université d'Antioquia, Medellín, Colombie. L'on a suivi le modèle d'une recherche qualitative et la technique de recherche employée a été l'étude de cas. Cinq instruments de collecte de données ont été employés : l'observation, le questionnaire, le journal de terrain du professeur, le test et le groupe de discussion. D'après les résultats, l'approche de stratégies de lecture est profitable aux étudiants de toutes les deux modalités. Le travail d'équipe, un accompagnement plus

individualisé de la part du professeur et la relation sociale se trouvent par ailleurs parmi les différences d'interaction entre les deux modalités.

**Mots clés** : anglais langue étrangère (LE), lecture, comparaison, cours présentiels/virtuels

***Comparação de um curso de competência de leitura em inglês como língua estrangeira (LE) em duas modalidades: a distâncial virtual e presencial***

**RESUMO**

Neste artigo são comparadas as estratégias de leitura e de interação dos participantes de um curso de competência de leitura em inglês como língua estrangeira (LE) para pós-graduação, oferecido em duas modalidades: a distância/virtual e presencial. O curso está dirigido a estudantes de pós-graduação de Direito na Universidade de Antioquia, em Medellín, na Colômbia. O modelo da pesquisa foi qualitativo e como técnica de pesquisa foi utilizada a análise de caso. Foram utilizados cinco instrumentos de coleta de informação: observações, questionários, diário de campo do professor, provas e grupos focais. Os resultados indicam que a abordagem de estratégias de leitura beneficia os estudantes de ambas as modalidades. O trabalho em equipe, um acompanhamento mais individualizado por parte do professor, a relação social são algumas das diferenças de interação que se evidenciam entre as duas modalidades.

**Palavras chave:** inglês como língua estrangeira (LE), leitura, comparação, cursos presencial/virtual

Recibido: 14/04/14

Aceptado: 01/03/15

## **COMPARACIÓN DE UN CURSO DE COMPETENCIA LECTORA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (LE) EN DOS MODALIDADES: DISTANCIA/VIRTUAL Y PRESENCIAL**

### **1. INTRODUCCIÓN**

Stern (2004) argumenta que las instituciones educativas de nivel superior enfrentan presiones de ofrecimiento de cursos a distancia/virtual. Estas presiones están ligadas a cobertura, problemas de espacios físicos o modernización de la educación y se hace imperativo incluir la tecnología educativa en los salones de clase. Sin duda, esta presión puede traer consecuencias positivas y negativas para los participantes de los cursos. Por otro lado, las instituciones también ven la necesidad de ofrecer cursos presenciales a sus estudiantes debido a la enseñanza tradicional y al contacto e interacciones que se presentan dentro los salones de clase. La importancia de documentar las ventajas y desventajas de cada modalidad es algo apremiante. Por esto, es de vital importancia observar las diferencias y similitudes de un mismo curso ofrecido en dos modalidades diferentes (presencial y a distancia/virtual) para contrastar sus efectos.

Este artículo explora las diferencias y similitudes del enfoque de estrategias de lecturas y la interacción del curso *Competencia lectora inglés para postgrados* ofrecido en la modalidad presencial y a distancia/virtual a dos grupos diferentes de estudiantes de postgrado en Derecho de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Más específicamente, este artículo se concentra en comparar y contrastar las interacciones entre los participantes y el uso de las estrategias de lectura en cada modalidad de estudio. Este artículo está dividido en cinco secciones: inicia con la revisión de la literatura y luego se brinda el contexto de la investigación. Después se presenta la metodología y los hallazgos; finalmente se reportan las conclusiones, sugerencias y limitaciones del estudio.

### **2. REVISIÓN DE LA LITERATURA**

La enseñanza de la competencia lectora en inglés como lengua extranjera (LE) en Colombia se ha desarrollado principalmente en la modalidad presencial, y varios investigadores han explorado diferentes

temáticas tales como el uso de estrategias o enseñanza explícita de técnicas de lectura (Lopera, 2013; López y Giraldo, 2011; Mahecha, Urrego y Lozano, 2011; Poole, 2009; Quiroga, 2010). Mejía y Villegas (2002) exponen que esta modalidad se caracteriza por tener un espacio físico determinado y un canal de comunicación verbal. Además, el profesor utiliza diferentes técnicas grupales que pueden estar apoyadas con textos guías o ayudas audiovisuales y tiene la posibilidad de cambiar sus explicaciones, ejemplos, materiales de apoyo y técnicas grupales en un momento determinado de la clase. Con relación a los estudiantes, estos usualmente toman el papel de destinatarios y realizan las actividades que el docente sugiere dentro o fuera del salón de clase, teniendo una constante monitoría presencial por parte del profesor.

Con relación a la enseñanza de la competencia lectora en inglés en la modalidad a distancia/virtual, no existen investigaciones reportadas en publicaciones seriadas en Colombia. En otros países algunos investigadores han explorado el uso de las estrategias de lectura en ambientes virtuales (Anderson, 2003; Dreyer y Nel, 2003; Murphy, 2007; White, 1995). Keagan (1990, citado por Sampson, 2003) argumenta que esta modalidad se caracteriza por la separación física del profesor y estudiante, el uso de medios tecnológicos, la disponibilidad de tiempo para ingresar al curso, y el papel del estudiante se identifica por ser muy autónomo. Finalmente, casi toda la interacción entre el docente y el alumno tiene lugar electrónicamente a través de audio, video, chat, correo electrónico, teleconferencias e Internet. A nivel de comparación de cursos en modalidad a distancia/virtual y presencial, autores como Arismendi, Colorado y Grajales (2011), Imel (1998), National Education Association (2000), O'Malley y McCraw (1999), Paskey (2001), Smith, Ferguson y Caris (2001) y Topper (2007) han concentrado su atención en investigar los estilos de aprendizaje, creencias, nivel de competencia académica y las formas de evaluación.

## **2.1 Lectura en lengua extranjera**

Leer en una segunda lengua es una habilidad esencial para los estudiantes. Anderson (2003) sostiene que el proceso de lectura debe ser activo y tiene como objetivo involucrar al lector en un proceso de construcción de significado con la lectura. Alyousef (2005: 144) define la lectura como un “proceso interactivo entre un lector y un texto. El lector debe interactuar

dinámicamente con el texto con la intención de entender su mensaje''. Alyousef (2005) explica que hay dos tipos de conocimientos para la interacción con la lectura: el conocimiento lingüístico y el conocimiento previo. El primero involucra la familiaridad con la lengua: vocabulario, oraciones, estructuras gramaticales, tiempos verbales; el segundo involucra la familiaridad con el tema. El autor propone algunas habilidades y áreas de conocimiento generales para el proceso de comprensión de lectura: conocimiento del vocabulario y la estructura; habilidades de reconocimiento automáticas; conocimiento previo del tema; conocimiento formal de la estructura discursiva; estrategias de síntesis y evaluación; estrategias de monitoreo; y conocimiento metacognitivo. Grabe y Stoller (2002) proponen que los lectores fluidos necesitan aplicar dos procesos: procesos de nivel inferior y procesos de nivel superior. Los procesos de nivel inferior se asocian con el reconocimiento de vocabulario y gramática; los procesos de nivel superior se asocian con la interpretación del texto. Para que exista una lectura fluida se deben combinar estos dos procesos.

Autores como Cassany (2006), González (2000), Grabe y Stoller (2002) y Weir (1993), además de reconocer los elementos previamente descritos, también conciben la lectura desde un punto de vista cognitivo. Para decodificar un mensaje escrito, el lector debe predecir, interpretar, realizar hipótesis, prestar atención, memorizar. Cassany (2006) expone que estos procesos son más complejos cuando se hacen en LE porque no se tiene una familiaridad con la sintaxis, el léxico y la cultura, implicándole al lector un esfuerzo mayor al tratar de desarrollar esta competencia.

Anderson (2003), Leu (1997) Leu y Kinzer (2000) y Leu, Kinzer, Coiro y Cammack (2004) sostienen que el proceso de leer en la Internet debe ser analizado de una manera diferente, ya que mucha gente aplica el proceso de lectura convencional a estos ambientes virtuales. La Internet trae ambientes de información muchos más complejos y por consiguiente brinda oportunidades de aprendizaje diferentes y se debe mirar la lectura como una nueva competencia en estos ambientes. El reto de muchos investigadores es observar el cambio que se hace de la lectura de textos físicos a textos virtuales y los diferentes procesos que se realizan. Sin embargo, este estudio no contempla el análisis de este cambio de procesos de lectura.

## 2.2 Enfoque de estrategias de lectura

Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins (1999) y Janzen (2001) sostienen que es de vital importancia que los estudiantes de LE aprendan a utilizar las estrategias de lectura para una mejor interacción con el texto. Nunan (1996) argumenta que el trabajo con estrategias le ayuda al estudiante a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje. Además, el enfoque de estrategias ayuda al estudiante a aplicar una estrategia de aprendizaje cuando tiene dificultades de entender un texto (Block, 1986). Janzen (2001: 369) propone cinco elementos básicos de aplicación de estrategias para mejorar el proceso de lectura:

1. Hacer discusión explícita de las estrategias de lectura y en qué momento utilizarlas.
2. Brindar ejemplo. El profesor debe ser un modelo de aplicación de las estrategias de lecturas.
3. Leer en voz alta y compartir el proceso mientras se practican las estrategias de lectura.
4. Hacer discusión de las estrategias de lectura y su aplicación dentro del salón de clase.
5. Hacer práctica con material de apoyo del contenido del curso.

Vale la pena anotar que los elementos textuales (organización del texto), en conjunto con el conocimiento previo del estudiante, ayudan al lector a interactuar con los textos. Además, el uso consciente de la aplicación de estrategias a textos en LE puede permitir al lector a desenvolverse eficazmente. Las estrategias de lectura que se recomiendan van desde las más simples (lectura de pesquisa, prever...) hasta las más complejas (inferencia, resumen...). Finalmente, algunos investigadores han explorado y reportado el efecto del enfoque de estrategias de lectura y han concluido que es beneficioso (Arismendi et al., 2011; Block, 1986; Carrell, 1998; Lopera, 2012a, 2012b, 2013; Mikulecky y Jeffries, 2004; Poole, 2009).

### 2.3 Interacción

Brown (1994) argumenta que la interacción es el centro de la comunicación en donde la gente envía y recibe mensajes, interpreta y hace negociaciones de significado. La interacción es el intercambio de pensamientos o ideas que resulta de la reciprocidad de dos o más personas. El autor propone algunos principios importantes para que se efectúe la interacción:

1. Automaticidad: la interacción se debe concentrar en los significados y mensajes.
2. Motivación intrínseca: debe haber una autorrecompensa.
3. Inversión estratégica: la interacción requiere de una competencia estratégica.
4. Tomar riesgos: se requiere de algún grado de riesgo en la interacción.
5. Conexión con la cultura: se necesita que los participantes tengan un conocimiento cultural de uso de lengua.
6. Interlengua: se hace importante el desarrollo del proceso de adquisición el cual puede tener como resultado errores de producción y comprensión.
7. Competencia comunicativa: se involucran todos los elementos de esta competencia (gramaticales, sociolingüísticos, pragmáticos, discursivos, estratégicos).

El papel del profesor es crucial para que la interacción cumpla su objetivo social y académico en los diferentes escenarios de aprendizaje. Para que se logre esto, el docente debe ser un guía, un facilitador, una fuente de consulta, un moderador, un motivador, un crítico, un coordinador. Por otro lado, el papel del estudiante va dirigido a participar constantemente en las actividades asignadas por el profesor a nivel individual y grupal durante un evento determinado. A diferencia de los contextos a distancia/virtual, en los eventos presenciales el apoyo del profesor es mucho más rápido y evidente.

Con relación a la interacción en ambientes a distancia/virtual, esta se caracteriza no solo por el contacto con las herramientas, material y los participantes virtuales sino también por su forma asincrónica. No



obstante, en la actualidad existen programas y plataformas que permiten una interacción sincrónica (Skype, Wizig). Moore (1989) sostiene que la interacción a distancia/virtual se realiza de tres formas: a) interacción con el contenido; b) interacción con el profesor; y c) interacción con los estudiantes. Bouhnik y Marcus (2006) agregan una nueva categoría: d) interacción con el sistema:

- a) Interacción con el contenido: el estudiante interactúa con el contenido o temas del curso. Esta interacción se caracteriza por la combinación que realiza el estudiante de la nueva información con la información previa, llevándolo a entender el texto. Moore (1989) argumenta que sin este tipo de interacción no habría educación.
- b) Interacción con el profesor: esta se caracteriza por las preguntas o dudas que el estudiante plantea al profesor. Swan (2001) sostiene que este tipo de interacción sigue de alguna manera el patrón de la presencialidad. Moore (1989) expone que hay una brecha psicológica y de comunicación entre los estudiantes y el profesor debido a la carencia de contacto físico. Por esta razón, el papel del profesor es fundamental para suplir esta brecha (Goodyear, Salmon, Spector, Steeples y Tickner, 2001; Muñoz y González, 2010).
- c) Interacción con los estudiantes: es la interacción que se presenta entre los estudiantes mediante foros, chats, e-mails. Jonassen y Kwon (2001), Klemm y Snell (1996) y Lai (1997) exponen que esta interacción a distancia/virtual les permite a los estudiantes ser más flexibles, críticos y participativos. Estos autores argumentan que este fenómeno obedece a que todos los participantes tienen la opción de participar y que nadie tiene el control del diálogo. Además, los estudiantes tienen tiempo de reflexionar sobre las ideas que sus compañeros exponen y de realizar una red de trabajo, permitiéndoles construir un pensamiento colaborativo debido a la manera asincrónica que ofrece la modalidad (Jonassen y Kwon, 2001; Trentin, 1998).
- d) Interacción con el sistema: es la interacción que se presenta con los sistemas y herramientas tecnológicas. Vale la pena anotar que esta interacción no se tiene en cuenta en el análisis de este artículo debido a que no presenta punto de comparación con el curso presencial.

### 3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Los estudiantes de especialización de la Universidad de Antioquia deben certificar competencia lectora en LE para iniciar el segundo semestre de estudio. Tienen dos opciones para certificar: mediante una prueba escrita de suficiencia o la asistencia y aprobación de un curso presencial. En el año 2007, el grupo de investigación EALE (Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras) diseñó un curso de competencia en la modalidad a distancia/virtual, convirtiéndose en una tercera opción. En el año 2009, el grupo EALE<sup>1</sup> decidió comparar los efectos de esta modalidad con la presencial e implementó el proyecto de investigación titulado “Efecto de las modalidades de instrucción presencial y virtual en la comprensión de lectura en inglés en los posgrados de la Universidad de Antioquia”, aprobado ante el CODI<sup>2</sup>.

#### 3.1 Descripción del curso

Ambas modalidades siguieron el programa del curso llamado “Competencia lectora inglés para posgrados”. Este curso tiene una duración de 120 horas y está dividido en cinco unidades (ver cuadro 1).

#### 3.2 Curso presencial

El curso se dictó dos veces por semana, lunes y miércoles de 6 a 9 p.m. El docente hacía explicaciones magistrales y mostraba cómo aplicar cada estrategia de lectura (asumió el papel de modelo) con la ayuda de video beam y tablero. Utilizaba, también, fotocopias para apoyar el trabajo práctico con los estudiantes. En todas las clases el docente expresaba el objetivo y la agenda de trabajo. El profesor hacía lectura en voz alta en inglés de los textos pero sus explicaciones eran en español para facilitar el proceso de aprendizaje. El docente realizaba talleres y

<sup>1</sup> El grupo de investigación estaba conformado por nueve personas: seis profesores vinculados, una asesora y tres estudiantes en formación de la Licenciatura en Idiomas de la Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.

<sup>2</sup> CODI (Comité para el Desarrollo de Investigación) es la entidad que procesa todos proyectos de investigación de la Universidad de Antioquia. Este proyecto fue aprobado en el acta No. 536 del 18 de noviembre de 2008.

## Cuadro I

### Programa del curso Competencia lectora inglés para postgrados

Unidad	Nombre	Temas
1	La palabra y sus significados	Dictionary use, parts of speech, cognates, affixes, word meaning in context
2	Estrategias de lectura	Prediction, skimming, scanning, and graph interpretation
3	Desarrollo de habilidades de lectura	Sentence structure, topic, main idea, and referents
4	Métodos de organización de textos	Cause and effect, comparison and contrast, description, narration, argumentation, and classification and categorization
5	Lectura crítica	Fact and opinions, tone, and arguments

ejercicios principalmente grupales y los estudiantes mismos decidían quién de ellos socializaba el trabajo cuando el profesor indicaba que se debía responder para todo el grupo. Las pruebas eran individuales y el docente brindaba retroalimentación del proceso en todas las actividades. El uso del diccionario bilingüe era permitido pero en ocasiones se hacía un control de este material para aplicar algunas estrategias de lectura.

### 3.3 Curso a distancia/virtual

La sugerencia de horario de trabajo de este curso era de 10 horas semanales. Las explicaciones magistrales y las demostraciones de cómo aplicar las estrategias de lectura se montaron en presentaciones *PowerPoint*, y se brindaban también en español para facilitar el proceso de aprendizaje. El curso se diseñó en cinco unidades en la plataforma educativa *Moodle* e iniciaba con una unidad introductoria, la cual mostraba toda la información del curso: los objetivos, los contenidos, la evaluación, recomendaciones, recursos, cronogramas de actividades, links de práctica de temas de lectura y diccionarios en línea. Cada unidad tenía un nombre temático, los objetivos, un mapa esquema de trabajo, una introducción, teoría

y ejemplos de cada tema, práctica que incluía ejercicios y talleres, links para reforzar o hacer ejercicios de práctica, bibliografía y cibergrafía. Con relación a la evaluación, se programaron ejercicios, talleres y exámenes por cada unidad. La plataforma ofrecía dos tipos de calificación para todas las actividades: manual y automática. Con relación a la primera, el docente evaluaba manualmente los ejercicios y enviaba una nota cuantitativa con un comentario. Con relación a la segunda, la plataforma Moodle evaluaba automáticamente cada ejercicio y hacía un comentario por cada ejercicio por defecto. También la plataforma brindaba una nota cuantitativa al corregir. Cada ejercicio o taller tenía la opción de hacer dos o tres intentos para mejorar los ejercicios. Vale la pena anotar que los exámenes solo tenían un intento.

### 3.4 Plataforma Moodle

*Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* — Entorno de aprendizaje dinámico orientado a objetos y modular) es una plataforma modular educativa gratuita que ofrece un gran número de herramientas para montar cursos, dictar clases, evaluar, asignar actividades, entre otras. También tiene opciones de video y audio que ayudan a complementar los temas. Lopera (2012a: 83) indica que la plataforma tiene tres secciones principales: sección de comunicación, sección de contenidos de materiales y sección de actividades. A continuación se describen algunos de los módulos que pueden involucrar las secciones previamente mencionadas:

- Módulo tarea: tiene la opción de asignar tareas y los alumnos pueden utilizar diferentes formatos (MS Office, PDF, imagen a/v, etc). Los estudiantes y el profesor pueden tener una conversación académica real con la opción chat. Para que exista una mejor conversación académica, el docente puede iniciar el chat con una pregunta específica y los participantes la responden y pueden agregar otras preguntas. También, este módulo permite el intercambio asincrónico entre el profesor y un estudiante o entre dos estudiantes.
- Módulo foro: esta opción permite el intercambio asincrónico del grupo acerca de un tema en común. Este módulo les ayuda a los participantes a aclarar y desarrollar la comprensión de un tema en particular.

Finalmente, los estudiantes pueden evaluar los aportes en el foro.

- Módulo lección: esta opción permite crear y gestionar un conjunto de páginas enlazadas. Debido a la opción de enlaces, los estudiantes pueden devolverse en cualquier momento para verificar información. Esta opción permite la creación de un glosario, el cual puede recopilar los términos más importantes del tema.
- Módulo cuestionario: esta opción permite crear un cuestionario con preguntas de verdadero o falso, opción múltiple, respuestas cortas, de asociación, entre otras.
- Módulo material: esta opción permite incluir textos sin formato, archivos subidos, enlaces Web, Wiki o HTML.
- Módulo encuesta: ofrece una variedad de encuestas tales como COLLES o ATTLS e incluyen el muestreo de incidentes críticos.
- Módulo taller: sirve para el trabajo en grupo y permite a los participantes evaluarse entre sí.
- Características de gestión del curso: se puede gestionar la información de los participantes de una manera accesible que incluye: información detallada de los estudiantes donde se puede observar el número de intentos de una actividad, última visita al curso, evaluación general y detallada cuantitativamente, entre otras.

Por otro lado, la plataforma tiene un enfoque constructivista, ya que el profesor y el estudiante participan, interactúan y contribuyen al proceso educativo. A través de las actividades pedagógicas modulares, *Moodle* propicia el aprendizaje activo ya que el alumno debe buscar su propio aprendizaje significativo. Con las actividades diseñadas, el estudiante debe analizar, investigar, consultar, colaborar, compartir y construir, basándose en los elementos presentados en una temática en particular y en el conocimiento previo que posee. De hecho, Ardila y Bedoya (2006) y Brandl (2005) han comprobado que este medio ayuda a los estudiantes a autoconstruir su aprendizaje.

#### **4. METODOLOGÍA**

Esta investigación siguió es de nivel cualitativo y como método de investigación se aplicó el estudio de caso (Creswell, 2007; Yin, 2003). Asimismo, está enmarcada en un estudio descriptivo múltiple con un análisis

de datos basado en la interpretación integral de la realidad, el cual busca crear nuevo conocimiento sobre las diferencias y similitudes de dos grupos y modalidades diferentes usando distintos instrumentos de recolección de información (Creswell, 2007; Merriam, 1998; Tellis, 1997; Yin, 2003). Del mismo modo, no solo se analizaron eventos de la vida académica real de los estudiantes y el profesor, sino también del registro de trabajo consignado en la plataforma *Moodle*. Igualmente, se utilizó la triangulación desde los datos y desde los investigadores cuando se hizo la categorización de la información (Freeman, 1998) y se incluyeron constantemente a los participantes para validar la información (Willis, 2007). Finalmente, los participantes firmaron un formato de consentimiento en el que constaba que su participación en el proyecto era voluntaria y que la información se iba a utilizar solo para procesos investigativos (ver anexo).

#### **4.1 Instrumentos de recolección de información**

Se utilizaron cinco instrumentos para recoger la información: exámenes, cuestionarios, observaciones de clase, grupos focales y diario de campo. A continuación se contextualiza cada instrumento:

- **Exámenes:** los estudiantes tomaron dos exámenes: uno al inicio del curso (diagnóstico) y el otro al final. Cada prueba tenía dos lecturas de temática general y se hacían 13 preguntas de escogencia múltiple. Las preguntas abarcaban inferencia, idea principal, vocabulario en contexto y elementos de pesquisa. Estas pruebas tenían como objetivo medir el aprendizaje o progreso de los estudiantes con las estrategias de lectura antes y después de la intervención pedagógica.
- **Cuestionarios:** se aplicaron cuatro cuestionarios los cuales indagaban temáticas tales como el proceso de aprendizaje de los estudiantes, la motivación, la autovaloración, la evaluación del profesor y la valoración de la plataforma *Moodle*. Estos cuestionarios tenían preguntas abiertas y de escogencia múltiple y su objetivo era hacer una introspección del proceso de aprendizaje. Es importante anotar que el grupo de investigación EALE diseñó todos los cuestionarios.

- **Observaciones de clase:** se observaron varias sesiones de clase en el curso presencial y se analizaron los ejercicios, chats, foros, exámenes de cada unidad en el curso a distancia/virtual. También se analizaron algunos correos electrónicos entre el profesor y los estudiantes. Estas observaciones tenían como objetivo analizar las interacciones, la aplicación de estrategias de lectura, el material y el proceso de enseñanza del profesor.
- **Grupos focales:** se les solicitó a los estudiantes que participaran en una sesión de grupo focal para que compartieran el proceso de aprendizaje. Estos encuentros fueron presenciales para ambas modalidades debido a que todos los estudiantes residían en la ciudad de Medellín o en pueblos cercanos. Las reuniones se hicieron por separado en cada modalidad y tenían como fin indagar sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes durante el curso.
- **Diario de campo:** el profesor consignaba en su diario de campo todas las reflexiones y observaciones de su proceso de enseñanza. Este instrumento tenía como objetivo analizar la percepción del profesor de cada modalidad.

## 4.2 Participantes

- **El profesor:** un mismo docente dictó el curso en ambas modalidades. El profesor posee título de maestría en enseñanza de lenguas extranjeras y tiene una vasta experiencia enseñando cursos de competencia lectora en la modalidad presencial. A nivel de enseñanza de cursos a distancia/virtual, era su primera experiencia. Sin embargo, el docente tenía una gran motivación para enseñar este curso de competencia lectora en inglés y era parte del grupo que diseñó el curso a distancia/virtual; igualmente era miembro del grupo de investigación de este proyecto.
- **Estudiantes:** un total de 56 estudiantes finalizaron el curso en ambas modalidades. El siguiente cuadro presenta la información general de los estudiantes:

## Cuadro 2

### Información general de los estudiantes

Estudiantes curso a distancia/virtual	Estudiantes curso presencial
Inició con 38 estudiantes (13 hombres y 25 mujeres) y finalizó con 30. Las edades oscilaban entre 23 y 49 años. Muy pocos estudiantes tenían experiencia con cursos a distancia/virtual. Algunos expresaron que habían tomado cursos en el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) el cual ofrece cursos a distancia/virtual.	Inició con 27 estudiantes (10 hombres y 17 mujeres) y finalizó con 26. Las edades oscilaban entre 20 y 51 años.
Todos los estudiantes estaban matriculados en el primer semestre de especialización <sup>3</sup> de derecho de diferentes áreas: derecho constitucional, derecho en familia, derecho administrativo, seguridad social. La gran mayoría de los estudiantes expresaron que solo habían estudiado inglés en el bachillerato o que habían tomado uno o dos cursos en pregrado en la universidad. Además, expresaron que tenían algún conocimiento a nivel gramatical del inglés. En cuanto a la deserción de ambas modalidades, esta obedece en parte a que los estudiantes tomaron la prueba de suficiencia y la aprobaron cuando estaban tomando los cursos.	

## 5. HALLAZGOS

### 5.1 Enfoque de estrategias de lectura

En los diferentes instrumentos analizados se pudo validar que el enfoque de estrategias de lectura favoreció positivamente a los estudiantes, ya que ellos aplicaban las estrategias de lectura cuando trabajaban con los textos en ambas modalidades. Al inicio de la intervención pedagógica los estudiantes traducían, tomaban más tiempo para hacer los ejercicios, hacían preguntas a nivel gramatical o sintáctico; al final se confirmó que los estudiantes eran mucho más hábiles con los textos; dos estudiantes, uno del curso a distancia/virtual y otro del presencial, expresaron en el cuestionario de autoevaluación:

<sup>3</sup> Especialización es un programa de postgrado que usualmente tiene una duración de un año. Los estudiantes no solo actualizan su conocimiento sino también sus prácticas profesionales.



<b>Estudiante curso a distancia/virtual</b>	<b>Estudiante curso presencial</b>
Me siento con amplias competencias en la comprensión de lectura del inglés y de nuestro idioma.	Me pareció que en poco tiempo se logró un buen avance ya que partimos de poco conocimiento del idioma.

Otra fuente que muestra que el enfoque de estrategias de lectura fue beneficioso para los estudiantes es el análisis estadístico del resultado de la comparación de las pruebas aplicadas al inicio y al final de la intervención pedagógica de cada modalidad. El siguiente cuadro muestra los resultados de cada modalidad:

### **Cuadro 3**

#### **Información estadística de las pruebas de inicio y finalización**

<b>Estadística</b>	<b>Curso a distancia/virtual</b>		<b>Curso presencial</b>	
	<b>Inicio</b>	<b>Final</b>	<b>Inicio</b>	<b>Final</b>
Número de observaciones	21	21	26	26
Mínimo	4,000	6,000	2,000	7,000
Máximo	14,000	12,000	11,000	10,000
Media	11,000	10,000	6,000	9,000
Media (general)	10,095	9,857	5,654	8,885
Variación (n-1)	15,390	2,329	5,595	0,506
Desviación estándar (n-1)	3,923	1,526	2,365	0,711

El análisis estadístico anterior muestra que el curso presencial tuvo una diferencia grande de mejoría en comparación con el curso a distancia/virtual ya que la media general subió notoriamente. En contraste, la media general en el curso a distancia/virtual disminuyó y puede mirarse como un efecto negativo; sin embargo, la desviación estándar disminuyó y se puede concluir que el curso homogenizó académicamente a los estudiantes de la modalidad a distancia/virtual.

Otro instrumento que muestra que el enfoque de estrategias de lecturas es positivo en la enseñanza de la competencia lectora es el diario del profesor. El docente observó que los estudiantes aplicaban las estrategias de lectura y se notaba progreso; el profesor consignó estas ideas en su diario:

<b>Estudiantes curso a distancia/virtual</b>	<b>Estudiantes curso presencial</b>
Creo que los estudiantes están haciendo un buen trabajo en los ejercicios y parece ser que los están entendiendo; los estudiantes están obteniendo buenas notas.	Se observa que los estudiantes se sienten cómodos en el curso ya que ellos perciben que están aprendiendo mucho del contenido y actividades que estamos desarrollando.

Finalmente, otro elemento que sustenta que el enfoque de estrategias de lectura fue positivo es el fenómeno de la transferencia en ambas modalidades. La transferencia, en este caso, consistió en la aplicación de estrategias de lecturas que aprendieron en el curso de competencia lectora en inglés a textos en español. Odlin (1989) argumenta que el fenómeno de la transferencia se brinda por la influencia de similitudes y diferencias entre la lengua que se aprende con la lengua que el individuo posee. En los grupos focales de ambas modalidades, los estudiantes expresaron:

<b>Estudiante curso a distancia/virtual</b>	<b>Estudiante curso presencial</b>
... la estrategia scanning me sirve, yo tengo que leer un mundo de documentos, un mundo de resoluciones, entonces yo ya a partir de ahí a ver; vamos a hacer un scanning, esto es lo que me sirve, entonces yo sacaba lo que me servía...	... y aprender lo que él nos decía, el skimming, el scanning, pues ya son cosas como mucho más prácticas y ya uno ve el inglés como ah! Esto apareció en inglés, me pareció que fue un curso muy bueno y sí se puede aplicar también cosas en español...

## 5.2 Interacciones

### 5.2.1 Interacción con el profesor

En ambas modalidades, los investigadores consignaron en los formatos de observación de clase que había una interacción continua entre el profesor y los estudiantes. Los estudiantes no solo hacían preguntas académicas sino también de cronogramas de actividades. Sin embargo, había una diferencia notoria en el curso a distancia/virtual: el profesor debía guiar a los estudiantes a manejar elementos básicos de configuración del sistema. Al inicio, los estudiantes le hacían preguntas constantes de cómo ingresar a la plataforma, cómo responder ante un ejercicio, cómo ingresar a los foros, entre otros. Muñoz y González (2010) sostienen que el profesor adquiere un nuevo papel en la modalidad a distancia/virtual: experto en conocimiento técnico. El profesor, en el diario de campo, y un estudiante, en el cuestionario sobre la plataforma, expresaron:

Profesor	Estudiante
Una reflexión importante que hago de este curso virtual se relaciona con el rol del profesor: Me doy cuenta que el profesor no solo debe estar atento a resolver las dudas académicas sino también técnicas en los diferentes elementos del uso de la plataforma.	El proceso de inscripción es un poco complicado mientras uno se acostumbra a la plataforma pero el profesor es un excelente guía.

Otra diferencia notable entre las dos modalidades es la interacción individualizada con el profesor. Algunos estudiantes del curso a distancia/virtual percibieron que en esta modalidad había un contacto mucho más directo que en los cursos presenciales; también, los investigadores percibieron este fenómeno en las observaciones de clase. Uno de los estudiantes expresó en el grupo focal:

...me parece más personalizado incluso que en el mismo grupo presencial porque es un profesor que siempre que yo lo utilizo con una duda, él me va a contestar y me contesta tratando de solucionarme, mientras que en el aula de clase a veces se presenta el problema de...

### 5.2.2 Interacción con los estudiantes

Una diferencia notable que está consignada en las observaciones de clase es el trabajo colegiado entre los estudiantes. En el curso presencial, el profesor asignaba trabajos en grupos para la aplicación de las estrategias de lectura y en ocasiones a nivel individual. Sin embargo, el llamado al trabajo grupal no ocurría en el curso a distancia/virtual, ya que los estudiantes debían hacer los ejercicios individualmente. En un par de ocasiones, el profesor citó a un chat en una hora determinada y la interacción se basó únicamente a resolver dudas técnicas o de cronogramas de actividades. Otra diferencia notoria era la relación personal de los estudiantes en el curso presencial. En las pausas de los ejercicios los estudiantes trataban temas personales o laborales, y esto confirmó que los estudiantes del curso presencial eran mucho más sociales que los estudiantes del curso a distancia/virtual.

Finalmente, otra diferencia que sobresalía en ambas modalidades era el cansancio o agotamiento de los estudiantes. En el curso presencial los investigadores registraron en las observaciones el cansancio físico de los estudiantes. Por otro lado, en el curso a distancia/virtual los estudiantes expresaron el exceso de trabajo por la gran cantidad de ejercicios que tenían que hacer. En los grupos focales los estudiantes de ambas modalidades expresaron:

Estudiante curso a distancia/virtual	Estudiante curso presencial
... bueno yo creo que, el curso fue interesante, o sea a mí me gustó pero es que para mí tuvo un gran inconveniente, fueron cinco módulos y cada uno de ellos con ejercicios, o sea una tacada súper larga, hubiera sido mejor...	... a mí me gustó la metodología, aunque a veces decíamos, profe no más, que ya nos cansábamos de ejercicios y ejercicios, pero él lo mantenía a uno activo, porque uno viene cansada de todo un día de trabajo...

## 6. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Este artículo describió las similitudes y diferencias del enfoque de estrategias de lecturas e interacción de un curso de competencia lectora inglés para postgrados en lengua extranjera (LE), ofrecido en la modalidad a distancia/virtual y presencial a estudiantes de postgrado. Con relación al enfoque de estrategias de lectura, parece ser que este es beneficioso

para ambos grupos, ya que los estudiantes ganaron destreza con los textos. Al inicio de la intervención pedagógica los estudiantes traducían y tomaban más tiempo para hacer los ejercicios; al final los estudiantes eran más rápidos y no tendían a traducir. Esto se confirma en el cuestionario de auto-evaluación, las pruebas de inicio y final, el diario del campo del profesor y los grupos focales.

Con relación a la interacción y las diferencias, emergen tres conclusiones y sugerencias:

- Se pudo verificar que la interacción entre el profesor y los estudiantes es mucho más directa en la modalidad a distancia/virtual que en la presencial. Se sugiere, entonces, que el docente haga una interacción un poco más directa con los estudiantes en la modalidad presencial. Brindar una retroalimentación individual en clase, hacer llamados individuales a que participen en una actividad e integrar el uso de correo electrónico, wikis o blogs podrían ayudar a que la interacción sea más personalizada
- No hubo interacción académica entre los estudiantes del curso a distancia/virtual. Se sugiere que el profesor invite a los estudiantes a que participen entre ellos. Collison, Elbaum, Haavind y Tinker (2000) sostienen que los profesores deben utilizar técnicas para que los estudiantes participen; hacer preguntas académicas en foros y que los estudiantes respondan en red, asignar un taller para que lo resuelvan en grupo son unas posibles opciones para que los estudiantes interactúen entre ellos. A nivel social, el profesor puede diseñar un espacio “mural social” donde los estudiantes expresen sus mensajes sociales.
- Una de las conclusiones de ambas modalidades es el exceso de ejercicios de aplicación de las estrategias de lectura. Se sugiere entonces moderar el número de ejercicios. El proceso de observación del docente y las sugerencias de los estudiantes pueden ayudar a determinar un número balanceado de ejercicios.

Finalmente, sería positivo explorar el efecto en la enseñanza de la competencia lectora en lengua extranjera de la modalidad mixta o híbrida (*blended learning*). Esta se caracteriza por hacer una combinación de la enseñanza de elementos de la modalidad a distancia/virtual con la modalidad presencial (Bartolomé, 2004). Dependiendo del contexto, esta modalidad

tiene como objetivo buscar la selección de los medios apropiados para que se brinde la enseñanza. El autor sostiene que en esta modalidad se debe hacer una mezcla de técnicas presenciales y virtuales que van en pro de cumplir las metas establecidas. Marsh (2003, citado en Bartolomé, 2004) ofrece un conjunto de opciones para ser aplicados en esta alternativa: clases magistrales y actividades de apoyo (clases lideradas por estudiantes, división de clase en grupos, utilización de un espacio web como sustituto de clase, dinámicas de grupo tales como compartir con los compañeros lo que está explicando, responder breves cuestionarios individualmente, hacer preguntas para que se respondan en grupos) ; estudio independiente (con libros de textos o manuales, materiales existentes en la Internet); aplicación (aplicación mediante prácticas, aprendizaje basado en problemas); tutoriales (hacer tutoriales guiados); trabajo colaborativo (permitir la construcción de un elemento en conjunto entre los participantes); comunicación (comunicarse a través de diferentes herramientas como el chat, los foros, los wikies, el correo electrónico); evaluación (tests que se adaptan a las respuestas del participante permitiendo una mayor precisión junto a un elevado feedback).

## REFERENCIAS

- Alyousef, H. (2005). Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners. *The Reading Matrix*, 5(2), 143-154.
- Anderson, N. (2003). Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-33.
- Ardila, M. y Bedoya, J. (2006). La inclusión de la plataforma de aprendizaje en línea MOODLE en un curso de gramática contrastiva español-inglés. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 11(17), 181-205.
- Arismendi, F., Colorado, D. y Grajales, L. (2011). Reading comprehension in face-to-face and web-based modalities: Graduate students' use of reading and language learning strategies in EFL. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(2), 11-28.

- Bartolomé, A. (2004). Blended learning: Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-494.
- Bouhnik, D. y Marcus, T. (2006). Interaction in distance-learning courses. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(3), 299-305.
- Brandl, K. (2005). Are you ready to "MOODLE?" *Language Learning & Technology* [revista en línea], 9(2), 16-23. Disponible: <http://llt.msu.edu/vol9num2/review1/review1.htm>
- Brown, D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Nueva York: Longman.
- Carrell, P. (1998). Can reading strategies be successfully taught? *ARAL*, 21(1), 1-20.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B. y Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Collison, G., Elbaum, B., Haavind, S. y Tinker, R. (2000). *Facilitating online learning: Effective strategies for moderators*. Madison, WI: Atwood.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2a. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dreyer, C. y Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31, 349-365.

- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Boston, MA: Newbury House.
- González, M. (2000). La habilidad de la lectura: Sus implicaciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua. *Revista de Ciencias Humanas* [revista en línea], 19. Disponible: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev19/gonzalez.htm>
- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J. M., Steeples, C. y Tickner, S. (2001). Competencies for online teaching: A special report. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 65-72.
- Grabe, W. y Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. England: Pearson Education.
- Imel, S. (1998). Distance learning. Myths and realities [artículo en línea]. *ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*. Disponible: <http://www.calpro-online.org/eric/docs/mr00012.pdf>
- Janzen, J. (2001). Strategic reading on a sustained content theme. En J. Murphy y P. Byrd (coords.), *Understanding the courses we teach: Local perspectives on English language teaching* (pp. 369-389). Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Jonassen, D. H. y Kwon, H. (2001). Communication patterns in computer mediated versus face-to-face group problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 35-51.
- Klemm, W. R. y Snell, J. R. (1996). Enriching computer-mediated group learning by coupling constructivism with collaborative learning. *Journal of Instructional Science and Technology*, 57(3), 299-305.
- Lai, K. W. (1997). Computer-mediated communication for teenage students: A content analysis of a student messaging system. *Education and Information Technologies*, 2, 31-45.



- Leu, D. J. Jr. (1997). Internet en el aula: Nuevas oportunidades para la educación, el aprendizaje y la enseñanza. En Fundalectura (ed.), *Lectura y nuevas tecnologías. 3er Congreso Nacional de Lectura* (pp. 47-68). Bogotá: Fundación para el Fomento de la Lectura.
- Leu, D. J. Jr. y Kinzer, C. K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35, 108-127.
- Leu, D. J. Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J. y Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies [artículo en línea]. Disponible: [http://www.readingonline.org/newliteracies/lit\\_index.asp?HREF=leu/](http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=leu/)
- Lopera, S. (2012a). El uso de la plataforma educativa MOODLE en un curso de competencia lectora en inglés como lengua extranjera (LE). *Núcleo*, 29, 77-101.
- Lopera, S. (2012b). Effects of strategy instruction in an EFL reading comprehension course: A case study. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 79-90.
- Lopera, S. (2013). Diary insights of an EFL reading teacher. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(2), 115-126.
- López, A. y Giraldo, M. (2011). The English reading strategies of two Colombian English preservice teachers. *ÍKALA, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 45-76.
- Mahecha, R., Urrego, S. y Lozano, E. (2011). Improving eleventh graders' reading comprehension through text coding and double entry organizer reading strategies. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 13(2), 181-199.
- Mejía, M. y Villegas, G. (2002). Campus bimodal en la educación superior. En *Campus bimodal: Experiencia educativa que conjuga la presencialidad y la virtualidad* (pp. 15-21). Bogotá: ICFES.

- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mikulecky, B. y Jeffries, L. (2004). *Reading power*. United States: Pearson-Longman.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Muñoz, H. y González, A. (2010). Teaching reading comprehension in English in a distance web-based course: New roles for teachers. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 69-85.
- Murphy, P. (2007). Reading comprehension exercises online: The effects of feedback, proficiency and interaction. *Language Learning & Technology*, 11(3), 107-129.
- National Education Association. (2000). *A survey of traditional and distance learning higher education members*. Washington, DC: NEA [artículo en línea]. Disponible: <http://www.nea.org/he/abouthe/dlstudy.pdf>
- Nunan, D. (1996). Learner strategy training in the classroom: An action research study. *TESOL Journal*, 6(1), 35-41.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. y McCraw, H. (1999). Students' perceptions of distance learning, online learning and the traditional classroom. *Online Journal of Distance Learning Administration* [revista en línea], 2(4). Disponible: <http://www.westga.edu/~distance/omalley24.html>
- Paskey, J. (2001). A survey compares two Canadian MBA programs, one online and one traditional. *The Chronicle of Higher Education* [artículo en línea]. Disponible: <http://chronicle.com/free/2001/04/2001042601u.htm>

- Poole, A. (2009). The reading strategies used by male and female Colombian university students. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 11, 29-40.
- Quiroga, C. (2010). Promoting tenth graders' reading comprehension of academic texts in the English class. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 11-32.
- Sampson, N. (2003). Meeting the needs of distance learners. *Language Learning & Technology* [revista en línea], 7(3), 103-118. Disponible: <http://llt.msu.edu/vol7num3/sampson/>
- Smith, G. G., Ferguson, D. y Caris, M. (2001). Teaching college courses online vs. face-to-face. *T.H.E. Journal* [revista en línea]. Disponible: <http://www.thejournal.com/magazine/vault/a3407.cfm>
- Stern, B. S. (2004). A comparison of online and face-to-face instruction in an undergraduate foundations of American education course. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(2), 196-213.
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22(2), 306-331.
- Tellis, W. (1997). Introduction to case study. *The Qualitative Report* [revista en línea], 3(2). Disponible: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR32/tellis1.html>
- Topper, A. (2007). Are they the same? Comparing the instructional quality of online and face-to-face graduate education courses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6), 681-691.
- Trentin, G. (1998). Computer conferencing systems as seen by a designer of online courses. *Educational Technology*, 38(3), 36-43.

Weir, C. (1993). *Understanding and developing language tests*. Hemel Hempstead, Reino Unido: Prentice Hall.

White, C. (1995). Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: Research findings. *System*, 23(2), 207-221.

Willis, J. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3a. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

### **SERGIO ALONSO LOPERA MEDINA**

Es estudiante de Doctorado en Lingüística, Magíster en Lingüística y Especialista en Didáctica de las Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia. Trabaja como profesor de tiempo completo en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. Sus áreas de investigación son la pragmática, específicamente los cumplidos, la instrucción basada en contenidos (CBI por sus siglas en inglés) y la competencia lectora en inglés como lengua extranjera.

**ANEXO****Formato de consentimiento**

Yo, \_\_\_\_\_ identificada(o) con cédula de ciudadanía número \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ informo que mi participación en el proyecto de investigación “Efecto de las modalidades de instrucción presencial y virtual en la comprensión de lectura en inglés en los posgrados de la Universidad de Antioquia” es de carácter absolutamente voluntario. Este proyecto es coordinado por el grupo de investigación EALE (Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras) perteneciente a la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. Así mismo, doy mi consentimiento para que toda la información que brinde sea grabada y utilizada solo para propósitos investigativos.

\_\_\_\_\_  
Firma\_\_\_\_\_  
Fecha