



Imágenes de: Canva educativo

# Influencia de los círculos literarios para desarrollar la lectura en extenso en inglés en ambientes virtuales

## Influence of literary circles to develop extensive reading in English in virtual environments

Norma Flores-González

### RESUMEN

Hoy en día, un problema latente en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es la comprensión lectora. Ante este panorama, es menester identificar estrategias o medios que permitan abatirlo. Los círculos literarios mejoran ampliamente las experiencias y conocimientos de lectura de los estudiantes, dado que permiten enriquecer su bagaje léxico con uso correcto de estructuras gramaticales. El objetivo del presente estudio fue identificar la influencia de los círculos literarios en el desarrollo de la lectura en extenso (LE) en ambientes virtuales, con la intención de contribuir al mejoramiento de la comprensión lectora del inglés de manera autónoma y fuera de las aulas ordinarias. Para analizar este fenómeno se realizó un estudio cuantitativo longitudinal con alcance correlacional que permitió a los investigadores identificar tres elementos principales en el proceso de aprendizaje con círculos literarios para la lectura extensiva: pedagógico, social, y técnico, así como cuatro formas de aproximación a la lectura: gráfica, oral, asociativa y analítica, donde subyacen recorridos cognitivos mediados por tecnología y procesos de internalización en un aprendizaje ubicuo que detona leer en grandes cantidades con placer, precisión, velocidad, motivación y confianza. Los hallazgos confirman la influencia de los círculos literarios en la LE aportando un modelo tecno-pedagógico para su implementación y una forma innovadora de desarrollar la LE en modalidades virtuales que contribuye a mejorar los niveles de proficiencia en la comprensión lectora.

**PALABRAS CLAVE:** círculos literarios, lectura en extenso, herramientas digitales, ambientes virtuales.

### ABSTRACT

Today, a latent problem in foreign language learning is reading comprehension. Given this scenario, it is necessary to identify strategies or means to bring it down. Literary circles improve students' reading experiences and knowledge since they allow them to enrich their lexical baggage with the correct use of grammatical structures. The objective of the present study was to identify the influence of literary circles to foster extensive reading (ER) in virtual environments to improve English reading comprehension autonomously and outside ordinary classrooms. For analyzing this phenomenon, a quantitative longitudinal study with a correlational design was carried out, which helped researchers to identify three essential elements during the learning process with literary circles for extensive reading: pedagogical, social, and technical. Additionally, four ways of approaching reading were identified: graphic, oral, associative, and analytical, where technology-mediated cognitive pathways and internalization processes underlie ubiquitous learning that triggers reading in large quantities with pleasure, accuracy, speed, motivation, and confidence. The findings confirm the influence of literary circles in ER, providing a techno-pedagogical model for its implementation and an innovative way of developing it in virtual modalities that contributes to improving proficiency levels in reading comprehension.

**KEYWORDS:** literary circles, extensive reading, digital tools, virtual environments.

\*Correspondencia: [norma-fg@hotmail.com](mailto:norma-fg@hotmail.com)/Fecha de recepción: 12 de agosto de 2022/Fecha de aceptación: 7 de diciembre de 2022/ Fecha de publicación: 31 de enero de 2023.

Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Lenguas, 24 Nte 2003, Humboldt, Puebla, Puebla, México, C. P. 72370.

## INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad cognitiva que permite al ser humano adquirir los conocimientos de su entorno a través de una interacción con textos escritos (Perassi y col., 2017). Comprende diferentes habilidades que van desde lo más simple, como la decodificación de los símbolos lingüísticos, a lo más complejo, como sería la interpretación de las ideas. En un entorno académico, en especial a nivel universitario, esta actividad lectora toma una gran relevancia para el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y metacognitivas (Ntereke y Ramoroka, 2017), que permiten al estudiante la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades del pensamiento superior (análisis, inferencia, pensamiento crítico y reflexivo), así como la resolución de problemas (Okasha, 2020), posibilitando la comprensión lectora eficaz (Bustamante y col., 2019). No obstante, se presentan dificultades para su desarrollo que se pueden asociar a prácticas lectoras pasivas, basadas en la repetición y la memorización de la información (Perassi y col., 2017), o incluso, a la falta de estrategias cognitivas y metacognitivas (Bustamante y col., 2019).

La comprensión lectora es entendida como la destreza que permite la apropiación de diversos contenidos y cuya interiorización promueve la construcción de nuevos conocimientos (Simbolon y col., 2020). En el área de las lenguas extranjeras, esta habilidad es necesaria para las competencias comunicativas (Septarini, 2017); la cual, a través de actividades de interacción con textos, permite el contacto con la lengua nativa o meta de manera contextualizada. Así, la lectura es un medio para la negociación de significados, partiendo de los conocimientos previos, el uso de estrategias cognitivas y afectivas (Gamboa-González, 2017) en la apropiación óptima de la información (Par, 2020). Según Srisang y Everatt (2021) existen dos niveles de aplicación lectora: el básico o nivel cognitivo, para el reconocimiento de elementos estructurales y gramaticales del texto (morfosintáctico), y el avanzado o nivel metacognitivo, en donde se

desarrollan habilidades de monitoreo (planificación, evaluación y regularización del proceso), realizando inferencias y referencias contextuales para crear significados (Hossu y Roman, 2019). Como se observa, existen distintos procesos y fases para desarrollar la comprensión lectora, y por su misma naturaleza requiere de medios y actividades variadas para su desarrollo. Al respecto, una forma innovadora de acercamiento a dicho proceso es la lectura en extenso o extensiva (LE).

La metodología de la LE se ha utilizado en la didáctica de las lenguas extranjeras, por sus beneficios en la adquisición de la lengua y el desarrollo de la habilidad lectora de manera práctica, atractiva, significativa y autónoma (Sánchez y Gavilánez, 2017; Wang y Kim, 2021). Se trata de un método de lectura en el que se expone a los estudiantes a una enorme cantidad de vocabulario y estructuras gramaticales, a través de lecturas simples y comprensibles de textos variados, los cuales son seleccionados de forma espontánea y placentera (Ateek, 2021). Su uso permite aumentar el conocimiento del vocabulario de manera exponencial y rápida, aunque este proceso es de forma progresiva, ya que al ser una lectura que se hace por gusto, el objetivo de la práctica y aprendizaje de la lengua extranjera no se plantea de manera explícita, y la adquisición del vocabulario se vuelve una actividad no intencionada y natural, detonando un aprendizaje visual a través de estas lecturas (Aka, 2019).

Al ser una actividad totalmente autónoma, el papel central lo tienen los estudiantes, ya que ellos planifican, organizan y seleccionan sus lecturas. Sin embargo, el docente también tiene un rol importante en el desarrollo de las actividades (Celik, 2017), siendo este un curador de materiales, (Shih y col., 2018), un monitor para detectar problemas de desmotivación o de dudas y un mediador para guiar la participación y brindar retroalimentación (Cabrera y col., 2021).

Con el afán de desarrollar la LE de una manera innovadora, diversos autores proponen

el uso de ciertas estrategias, siendo una de estas, el empleo de círculos literarios. Se trata de pequeñas agrupaciones de personas que se reúnen para compartir y discutir el contenido de uno o varios libros (Pérez, 2020). En el ambiente educativo se considera una estrategia centrada en el estudiante, cuya finalidad es trabajar colaborativamente los contenidos de un texto de manera activa y rápida, designando roles a cada miembro del grupo de lectura para promover la participación equitativa en las discusiones. De acuerdo a Villafuerte y col. (2017), Herrera y Kidwell (2018), Pérez (2020), Tosun y Doğan (2020) y Abdullah y col. (2021), los roles son:

- 1) Guía de debate. Cuestiona a los integrantes del equipo para verificar su comprensión.
- 2) Resumidor. Sintetiza el contenido del texto.
- 3) Conector. Identifica y relaciona los elementos del texto con eventos de su contexto.
- 4) Maestro de las palabras. Identifica las palabras desconocidas y busca su significado.
- 5) Responsable de los pasajes. Reconoce escenas importantes para describir el texto.
- 6) Coleccionista de cultura. Distingue información que muestra cuestiones culturales.

Los círculos literarios son ideales para detonar la LE participativa en una lengua extranjera, pues brindan muchas ventajas. Por ejemplo, la adquisición de nuevo vocabulario, la interiorización de nuevas estructuras gramaticales, la identificación de las ideas principales, así como el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico a través del uso de inferencias, analogías o reformulaciones (Haerazi y Irawan, 2020). Por otra parte, se tienen dispositivos tecnológicos que brindan diversas herramientas para mejorar esas habilidades lectoras (Ochoa-Vásquez y Ramírez-Montoya, 2017). De hecho, con la implementación de la tecnología en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, la lectura se transformó, convirtiendo los textos tradicionales a textos digitales más interactivos y de fácil acceso, en los cuales se encuentra la información vinculada entre sí (Bui y Macalister, 2021). No obstante, este proceso requiere del uso de

estrategias, técnicas y herramientas o recursos tecnológicos que faciliten la creación de ambientes educativos aptos para trabajar de forma práctica y significativa (Celik, 2017). Un ejemplo son los círculos literarios, estrategias lectoras que promueven la practicidad del trabajo colaborativo, la accesibilidad a la comunicación e información albergada en plataformas, software y redes sociales (Villafuerte y col., 2017).

Por su parte, Moreno y col. (2017) establecen una serie de pautas generales que guían el desarrollo del club de lectura, como la selección del medio, el tipo de acceso (cerrado o abierto), las habilidades y conocimientos digitales, la selección y/o elaboración de material de lectura, las herramientas de apoyo tutorial, la programación de sesiones de discusión y la evaluación del proceso.

La importancia del estudio es dar respuesta a la problemática generalizada de los estudiantes, que es el bajo nivel de comprensión lectora (Trujillo, 2014; Díaz, 2021).

El objetivo de este trabajo fue determinar la influencia del uso de los círculos literarios para desarrollar la lectura en extenso en ambientes virtuales y contribuir a la promoción de la comprensión lectora, a través de una intervención educativa.

## MATERIALES Y MÉTODOS

### Diseño experimental

Se utilizó un diseño cuasi experimental cuya intención fue manipular la variable independiente, metodología de enseñanza, mediante el uso de círculos literarios en un modelo tecnopedagógico, que promueve la LE, para ver su posible efecto en la variable dependiente nivel de dominio de la lengua extranjera (inglés) a través de un examen estandarizado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) acorde a los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el cual fue elaborado por el Cuerpo Académico 351 de la Facultad de Lenguas. Se integraron un grupo experimental y un grupo control. En

el primero se aplicó un modelo tecno-pedagógico para desarrollar la LE a partir de círculos literarios, con ayuda de Padlet y un diccionario digital. En contraste, el segundo grupo desarrolló su LE de manera tradicional (con diccionario impreso), es decir, se mantuvo aislado de la propuesta reflejada en el modelo tecno-pedagógico. Finalmente, para probar y verificar la viabilidad de dicha propuesta, se aplicó un diagnóstico y un postratamiento para medir el efecto de los círculos literarios. Por tanto, se trata de un estudio cuantitativo con un diseño asociativo y corte longitudinal.

### Muestra

La población de estudio estuvo conformada por 96 estudiantes de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), adscritos a dos cursos virtuales extracurriculares (matutino y vespertino), durante el periodo primavera 2022. Cada grupo tuvo 48 estudiantes designados al azar. Los participantes compartían las siguientes características: alumnos de la licenciatura en la enseñanza del inglés, inscritos en el se-

gundo semestre y con nivel de comprensión lectora por debajo de lo requerido (A2), de acuerdo a los planes y programas.

### Instrumentos

La conceptualización y operacionalización de las variables de estudio se muestran en la Tabla 1.

Se utilizó el instrumento de Pino-Silva (2009) para medir la LE y dominio del idioma (Tablas 2a y 2b) en las tres fases: diagnóstica, tratamiento y postratamiento, como se muestra en las Tablas 3 y 4. La frecuencia del uso del diccionario se obtuvo de la información que proporcionó la plataforma Moodle institucional.

### Círculos literarios

El tratamiento aplicado al grupo experimental consistió en un programa de LE que incluyó textos de lectores graduados, con 2 sesiones de 2 h a la semana durante 20 semanas. El modelo propone desarrollar la comprensión lectora a partir de la LE, basada en roles de círculos literarios apoyados con herramientas digitales

■ **Tabla 1. Conceptualización y operacionalización de las variables de estudio.**

Table 1. Conceptualization and operationalization of the study variables.

Variable	Conceptualización	Operacionalización	Propósito
Independiente: Círculos literarios con apoyo de herramientas como Padlet y diccionario digital.	Pequeñas agrupaciones de personas que se reúnen para compartir y discutir el contenido de uno o varios libros (Pérez, 2020).	Hoja de trabajo para cada texto según instrumento de Pino-Silva (2009).	Medir la asociación entre lectura extensiva en la lengua extranjera y el uso de círculos literarios.
Dependiente: Lectura extensiva en la lengua extranjera.	Método de lectura en el que se expone a los estudiantes a una enorme cantidad de vocabulario y estructuras gramaticales a través de lecturas simples y comprensibles de textos variados (Ateek, 2021).		

■ Tabla 2a. Instrumento para medir la lectura extensiva y el dominio del idioma (Pino-Silva, 2009).  
 Table 2a. Instrument to measure extensive reading and language proficiency (Pino-Silva, 2009).

### EXTENSIVE READING WORKSHEET

Student's Name: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

A. Text title: \_\_\_\_\_

B1. Text number: \_\_\_\_\_ B2. Number of words: \_\_\_\_\_

C1. I began reading at \_\_\_\_\_ C2. I finished reading at \_\_\_\_\_

D. Did you use a dictionary? Yes \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

E. Self-rating of text comprehension. My understanding of the text was ...(Check one ✓)

- 1. Very poor
- 2. Poor
- 3. Acceptable
- 4. Good
- 5. Excellent

F. In my opinion, the text is... (Check one ✓)

- 1. Very easy
- 2. Easy
- 3. Not difficult
- 4. Very difficult
- 5. Extremely difficult

G. Express your opinion circling one of the numbers in the scale below

	Very Little		Very Much	
1. Did you enjoy reading the text?	1	2	3	4
2. Did you learn anything from the text?	1	2	3	4
3. Was the general topic of the text familiar to you?	1	2	3	4

H. Would you recommend your teacher to give this text to another student in the future?  
 Yes: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

I. I think I learned the following new words from the text I just read (*write as many as you want*)

The main idea of this text is

---



---



---

■ **Tabla 2b. Instrumento para medir la LE.**  
 Table 2b. Instrument to measure ER.

Secciones	Variable	Formato de la sección
Información personal	Nombre Título y número de texto leído Tiempo invertido en el proceso de lectura de cada texto	Abierto
Autoevaluación	Proceso de comprensión lectora	Escala de Likert con cinco opciones: muy pobre, pobre, aceptable, bueno, excelente.
Opinión del texto	Dificultad del texto	Escala de Likert con seis opciones: extremadamente difícil, muy difícil, difícil, no es difícil, fácil, muy fácil.
	Placer por la lectura	Escala de Likert con cuatro valores: muy poco, poco, mucho, demasiado.
	Aprendizaje obtenido a partir del texto	
	Familiaridad con el contenido del texto	
	Recomendar la lectura del texto	Dicotómica: Si/No. Incluye una argumentación sólida adicional.
	Identificar la idea principal del texto	Abierto, dicotómico: Si/No. El profesor evaluó si el alumno identificó la idea principal.

Fuente: Pino-Silva, 2009.

(Figura 1). Todo esto implementado en un modelo tecno-pedagógico albergado en plataforma Moodle institucional.

La elección de textos graduados obedeció a sus bondades evidenciadas en estudios de López (2017) y Voogel (2019), donde los conciben como generadores de comprensión lectora de manera progresiva, con base en el nivel de complejidad (gramática, léxico, vocabulario) de la lengua extranjera. Su uso permite el aprendizaje de unidades temáticas que van ajustándose a los diferentes niveles lin-

güísticos (Consejo de Europa, 2018), aumentado de manera paulatina el gusto, interés y motivación por la lectura (Klijnstra, 2021). De igual manera, otros estudios afirman que el uso de la LE mejora la adquisición de vocabulario (Suk, 2016; Cárdenas y col., 2019), habilidades de escritura (Park, 2016), fluidez en la lectura (McLean y Rouault, 2017) y habilidades lectoras.

Para trabajar en el modelo tecno-pedagógico se formaron 8 equipos de 6 personas cada uno y se les asignó un rol del círculo literario.

■ **Tabla 3. Resultados obtenidos de la fase diagnóstica y de tratamiento.**  
 Table 3. Results obtained in the diagnostic and treatment phase.

Categorías	Fase de diagnóstico			Fase de tratamiento
	Frecuencia	Grupo control	Grupo experimental	Grupo experimental
Textos leídos	Única	2	2	7
Tiempo promedio invertido en cada texto	0 min a 30 min			100 %
	31 min a 60 min	100 %	100 %	
	61 min a 90 min			
Uso de diccionario	0 veces			100 %
	1 a 5 veces			
	6 a 10 veces			
	11 a 15 veces			
	16 a 20 veces	87 %	2 %	
	21 a 25 veces	13 %	98 %	
Opinión del texto	Extremadamente difícil	97 %	90 %	
	Muy difícil	3 %	10 %	
	Difícil			
	No es difícil			
	Fácil			2 %
	Muy fácil			98 %
Placer por la lectura	Muy poco	100 %	100 %	
	Poco			
	Mucho			9 %
	Demasiado			91 %
Aprendizaje obtenido a partir del texto	Muy poco	94 %	98 %	
	Poco	6 %	2 %	
	Mucho			5 %
	Demasiado			95 %

continúa...

Familiaridad con el contenido del texto	Muy poca	88 %	4 %	
	Poca	12 %	96 %	
	Mucha			1 %
	Demasiada			99 %
Recomendar la lectura del texto	Si		1 %	100 %
	No	100 %	99 %	
Identificar la idea principal del texto	Si	2 %	3 %	100 %
	No	98 %	97 %	
Nivel de comprensión (autoevaluación)	Muy pobre	4 %	6 %	
	Pobre	96 %	94 %	
	Bueno			7.7 %
	Aceptable			
	Excelente			92.3 %
Nivel de comprensión (examen estandarizado)	A1-	16.67 %	66.67 %	NA
	A1	54.17 %	18.75 %	NA
	A1+	20.83 %	10.41 %	NA
	A2-	8.33 %	4.17 %	NA
	A2			NA
	A2+			NA

NA: No aplica. No se aplicó un examen estandarizado en esta etapa.

Una vez que leían su libro, se hacían sesiones sincrónicas para compartir su comprensión del texto. Por lo que respecta a la retroalimentación por parte del docente, la recibían por escrito (en Moodle institucional), en formato de audio (aTube Catcher) o video (Padlet). En la sesión 19 se realizó una evaluación de seguimiento (cohorte) para establecer el efecto en el desarrollo de la LE.

### Recolección y análisis de datos

En la fase diagnóstica y de postratamiento se aplicaron dos instrumentos a ambos grupos. El primero midió la LE con el instrumento de Pino-Silva (Tabla 2b) para conocer cuántos textos leían y en cuánto tiempo y aspectos relacionados con la lectura. El segundo midió

su nivel de comprensión lectora con un examen estandarizado.

La fase de tratamiento se aplicó únicamente al grupo experimental y consistió en el uso de círculos literarios para el desarrollo de la LE en ambientes virtuales con el propósito de potencializar el nivel de eficiencia de comprensión lectora. En esta etapa, la LE se midió con el instrumento de Pino-Silva.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Diagnóstico inicial

Los resultados muestran un nivel inicial de capacidad de LE precaria (Tabla 3). En ambos grupos, el tiempo promedio necesario para cada lectura fue de 60 min, recurrieron



■ **Tabla 4. Resultados obtenidos de la fase postratamiento.**  
 Table 4. Results obtained in the post-treatment phase.

Categorías	Fase de postratamiento		
	Frecuencia	Grupo control	Grupo experimental
Textos leídos	Total	96	280
Tiempo promedio invertido en cada texto	0 min a 30 min		100 %
	31 min a 60 min	100 %	
	61 min a 90 min		
Uso de diccionario	0 a 20 veces		100 %
	21 a 40 veces		
	41 a 60 veces		
	61 a 80 veces		
	81 a 100 veces	5 %	
	101 a 120 veces	95 %	
Opinión del texto	Extremadamente difícil		
	Muy difícil	72 %	
	Difícil		
	No es difícil		
	Fácil	28 %	11 %
	Muy fácil		89 %
Placer por la lectura	Muy poco	49 %	
	Poco	51 %	
	Mucho		8 %
	Demasiado		92 %
Aprendizaje obtenido a partir del texto	Muy poco	76 %	
	Poco	20 %	
	Mucho	4 %	1 %
	Demasiado		99 %
Familiaridad con el contenido del texto	Muy poca	71 %	
	Poca	29 %	
	Mucha		
	Demasiada		100 %

continúa...

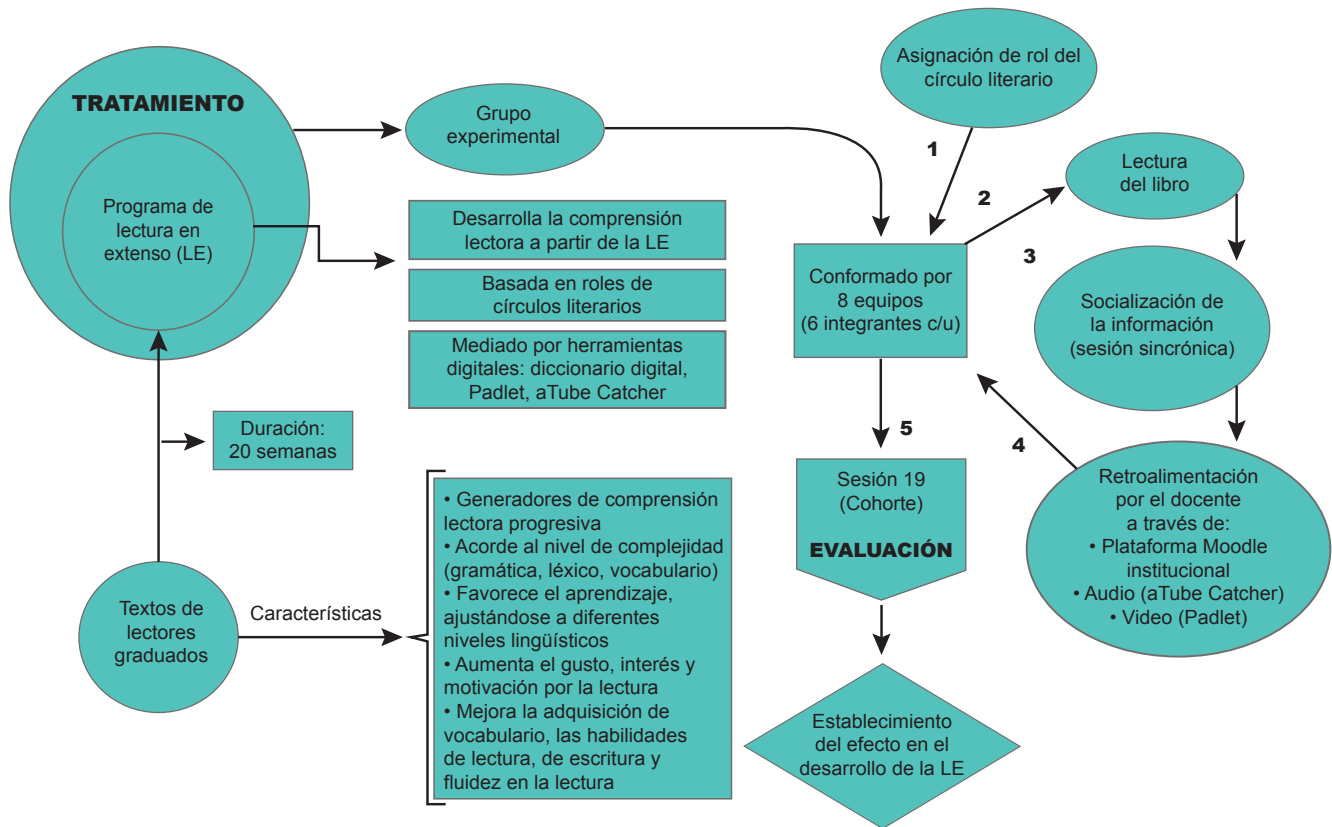
Recomendar la lectura del texto	Si	13 %	100 %
	No	87 %	
Identificar la idea principal del texto	Si	35 %	100 %
	No	65 %	
Nivel de comprensión (autoevaluación)	Muy pobre		
	Pobre	26 %	
	Bueno		6.7 %
	Aceptable	74 %	
	Excelente		93.3 %
Nivel de comprensión (examen estandarizado)	A1-		
	A1	70.82 %	
	A1+	20.83 %	
	A2-	8.35 %	
	A2		6.25 %
	A2+		93.75 %

al diccionario en más de 16 a 20 veces el grupo control y 21 a 25 veces el grupo experimental, y al menos el 90 % de los participantes en ambos grupos consideraban que la lectura era extremadamente difícil. De hecho, el 100 % percibió una lectura muy poco placentera, con poco aprendizaje a partir del texto y muy poca o poca familiaridad con el contenido; además de problemas para identificar la idea principal del texto (más del 95 %), lo cual detonó una posibilidad casi nula de recomendar el texto. En consecuencia, al menos el 10 % de los estudiantes se auto percibía con un nivel de comprensión muy pobre. Estos resultados coincidieron con el nivel de comprensión lectora obtenido en el examen estandarizado, en el que más del 70 % presentó problemas de aprehensión de textos (niveles A1- y A1).

Las dificultades de comprensión lectora suelen estar asociadas a la falta de bagaje léxico, como lo mostró la necesidad del uso recurrente del diccionario y la falta del uso de estrategias adecuadas para este tipo de lectura,

lo cual contribuye a un proceso de lectura lento. Dichos resultados coinciden con estudios donde se señalan a las estrategias cognitivas de percepción, memoria y atención, como elementos cruciales para fomentar la LE (Banda, 2019), estrategias de resumen o de inferencia, de monitoreo, de identificación de idea principal y representación del conocimiento, para desarrollar la LE en modalidades mediadas por tecnología (Flores-González, 2019).

La percepción de la lectura como una actividad nada placentera frecuentemente detona actitudes negativas por parte de los estudiantes, debido a los requerimientos que el proceso por sí mismo implica, como comprensión entre líneas, identificación de relaciones semánticas, y la vinculación entre el conocimiento previo y nuevo, entre otros. Al respecto, se ha establecido que, el medio por el cual se socializa la lectura es fundamental y depende de la edad y estilo de aprendizaje de los lectores, de manera tal que, para los jóvenes, el medio idóneo es digital (Diel, 2019).



■ **Figura 1. Modelo tecno-pedagógico (albergado en plataforma Moodle institucional).**  
 Figure 1. Techno-pedagogical model (hosted on the institutional Moodle platform).

La familiaridad con el contenido del texto es otro elemento determinante en el proceso de comprensión lectora de una lengua extranjera, toda vez que, si el lector conoce el tema, empleará menos tiempo en el proceso de lectura, recurrirá con menor frecuencia al diccionario y comprenderá más, contribuyendo al desarrollo de la lectura extensiva placentera con enriquecimiento lexical. Es por ello que la lectura es estratégica, ya que depende de la familiaridad del lector con el tema y de la naturaleza del material (Pinzás, 2001). Es decir, el estudiante modifica su estrategia de lectura acorde al conocimiento que tiene del texto que pretende comprender (Cooper, 1998; Salas, 2012). No obstante, es necesario resaltar que la familiaridad no es el único elemento para desarrollar una comprensión lectora

aceptable. Esto se puede apreciar en el grupo control, el cual registró en la fase inicial mejor comprensión lectora, pero muy poca familiaridad con los temas, a diferencia de el grupo experimental, el cual, manifestó menor comprensión lectora a pesar de señalar mayor familiaridad con el tema. Esta destreza mejoraría hasta la fase de tratamiento al trabajar su LE con estrategias mediadas por tecnología y los círculos literarios, ya que ambas estrategias promueven una aproximación a la lectura a través de la representación gráfica u oral, que va más allá del conocimiento del tema, posibilitando la identificación de ideas principales, relaciones semánticas y discursivas entre los elementos del texto y privilegiando el pensamiento superior (Goa y Wodai, 2022; Liu y Tang, 2022) y la comprensión

de textos (Clerici, 2020; Rodríguez-Chavira y Cortés-Montalvo, 2021). Lo anterior se corrobora en el grupo control que no mejoró su LE dado que continuaron su proceso en el aula tradicional.

### Intervención educativa

Los resultados de la evaluación de seguimiento, realizado en la sesión 19, se muestran en la Tabla 3. El avance obtenido es evidente. Los estudiantes leyeron 7 textos en total en no más de 30 min, sin tener que hacer uso del diccionario (lo que habla de motivación y una mayor confianza) e identificando la idea principal de texto (100 %). Su percepción de la lectura fue mayoritariamente considerada como muy fácil (98 %) y demasiado placentera (91 %), manifestando demasiado aprendizaje (95 %) y demasiada familiaridad con el contenido del texto (99 %), lo cual les permitió recomendar (100 %) dichas lecturas. El 92.3 % se autoevaluaba con un nivel de comprensión excelente, sin embargo, no se realizó un examen estandarizado que lo confirmase.

La estrategia de usar círculos literarios mostró resultados favorables (aunque en esta etapa no se contrasta con el grupo control). A pesar de que su implementación como apoyo en la docencia no es nueva, lo innovador es el modelo tecno-pedagógico en ambientes virtuales, para desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo y analítico, al compartir e intercambiar significados, como lo demuestra el estudio de Velásquez-García (2019), que confirma el uso de círculos literarios para la lectura comprensiva, como un proceso interactivo que coadyuva a esclarecer dudas, construir nuevas ideas e intercambiar información.

En esta estrategia educativa destacó el rol activo de los estudiantes, generando un proceso de andamiaje caracterizado por la colaboración y participación activa; componente básico en los roles de los círculos literarios (Ramírez y Vargas, 2018) para promover la LE y tener un acercamiento a la aprehensión de un escrito digital, iniciando así una actividad virtual de reformulación de los textos,

para finalmente representar de manera gráfica u oral su comprensión lectora utilizando herramientas digitales como Padlet o el diccionario digital. De hecho, este modelo tecno-pedagógico permite reducir la consulta del diccionario y desarrollar familiaridad con el texto al proporcionar lecturas digitales interactivas con aprendizaje ubicuo, lo cual guía a los estudiantes para mostrar su aprensión del texto de manera escrita y oral con el apoyo de los roles de círculos literarios donde se observan cuatro formas distintas de acercamiento a la lectura y comprensión entre líneas, a saber: gráfica, oral, asociativa y analítica, de acuerdo con los estudios de Velásquez-García (2019) y POGIL (2021). En el presente estudio, fue posible observar la presencia de las mismas:

**a) Acercamiento gráfico.** Se dio mediante el empleo del rol responsable de los pasajes, pues la identificación de escenas esenciales en un texto le permite, con Padlet, representar gráficamente imágenes, dibujos, mapas y fotografías que facilitan plasmar la idea principal y en general su comprensión de manera creativa, novedosa y significativa, como lo señala Velásquez-García (2019).

**b) Acercamiento oral.** El rol de coleccionista cultural ayudó al estudiante a identificar y seleccionar elementos culturales e identitarios propios de la lengua, para hacer la comparación entre la lengua materna y la extranjera, con la intención de comprender un texto, generar competencias generales, conexiones culturales y lingüísticas, hallazgos que coinciden con los de Pérez (2020). Cabe resaltar que este elemento posibilitó una lectura fácil y placentera con aprendizaje basado en la competencia intercultural.

**c) Acercamiento asociativo.** Esta aproximación se realizó a través del rol de conector. De esta manera, los estudiantes relacionaron sus experiencias previas con los contenidos de las lecturas para identificar su propósito, posibilitando el desarrollo de habilidades de abstracción, integración y construcción colectiva en sus discusiones, debates e intercambios

de interpretaciones y discernimientos orales o escritos, elementos que se encuentran presentes en el estudio de Velásquez-García (2019).

**d) Acercamiento analítico.** En esta forma de entender un texto subyacen tres roles. El primero es guía de debate, el cual desarrolló en el estudiante habilidades de curiosidad por el saber, motivación para la interacción entre compañeros, escucha atenta a las aportaciones, flexibilidad en el intercambio de ideas y uso del lenguaje respetuoso e incluyente; actitudes que coinciden con los hallazgos de Revelo y col. (2018), donde señalan la importancia del respeto para el intercambio de opiniones, en un ambiente cordial. El segundo es el de resumidor, que fomentó el pensamiento deductivo y analítico, al seleccionar la información base del texto y reconocer elementos claves para la LE, como personajes, descripción del tiempo, espacio, similitudes y diferencias. El último corresponde al maestro de las palabras (rol que coadyuvó a disminuir el uso del diccionario). Esta manera de abordar la lectura promovió el pensamiento interpretativo de las ideas, aportes y visión general de los textos, contribuyendo al enriquecimiento de vocabulario (Martínez-Olvera y Esquivel-Gámez, 2017; Cárdenas y col., 2019), además de profundizar en la estructura del idioma y su uso correcto en diversos géneros textuales (Velásquez-García, 2019).

Como se observa, las cuatro formas de abordar la LE, con uso de círculos literarios, permitió un aprendizaje autónomo, activo y dinámico, con un discernimiento analítico, asociativo y deductivo del texto. También, de manera general, los estudiantes asumieron una responsabilidad y compromiso grupal, elementos cruciales en el proceso de lectura y aprendizaje (Bautista y col., 2022).

En cuanto al proceso de aprendizaje con el modelo tecno-pedagógico, se distinguen tres elementos fundamentales:

**a) Pedagógico.** Evidenciado en los docentes al ser curadores de materiales (selección y crea-

ción de actividades) y mediadores del proceso de aprendizaje *ad hoc* a los objetivos y medios tecnológicos educativos (Juárez y col., 2017).

**b) Social.** Desarrollo de trabajo colaborativo como fase inicial al emplear roles de círculos literarios, fomentando en el estudiante relaciones interpersonales durante el proceso de interacción para detonar conocimiento (Peñalva y Leiva, 2019).

**c) Técnico.** La lectura extensiva en lengua extranjera mediada por la tecnología ayuda a leer una gran cantidad de textos, sin presión curricular o estrés académico; dando pauta a la libertad de temas, placer por la lectura, búsqueda de significados, comprensión general y desarrollo de la velocidad de lectura (Ng y col., 2019), contraponiéndose a la habitual lectura intensiva, estructurada y obligatoria en cursos de idiomas.

Otro aspecto sustancial, en esta fase, está representado por el aprendizaje ubicuo en dichos entornos virtuales, el cual, gracias a las herramientas tecnológicas utilizadas (Padlet y diccionario digital), permitió promover un proceso flexible y dinámico de enseñanza para gestionar, controlar, dirigir y colaborar en la generación del conocimiento mediado por multiplataformas, recursos y medios digitales (Novoa y col., 2020), beneficiando el desarrollo de la abstracción textual y razonamiento lingüístico del idioma (Chicaiza y col., 2017).

Se observó un proceso de internalización, correspondiente a una mediación individual y posteriormente colectiva (Sesento, 2017), donde lo más significativo fueron los recorridos cognitivos a través del análisis, reflexión, reformulación y autogestión del conocimiento, con apoyo de herramientas operables en plataforma Moodle institucional.

### Postratamiento

En este tercer seguimiento o cohorte (Tabla 4), se aprecian las oportunidades que ofrecieron los círculos literarios para practicar la

LE, las cuales fueron significativas y percibidas como herramientas de aprendizaje colaborativo, que ayudaron a comprender un texto con niveles de excelente (93.3 %) y bueno (6.7 %) a nivel A2 y A2+, respectivamente. También posibilitó leer en grandes cantidades con escasa ayuda del diccionario; es decir, 280 textos en versión digital, con una velocidad promedio de 17.14 min (Delgado y col., 2018; Clinton, 2019; Zapata-Vega, 2021), así como, disfrutar de dicha actividad (demasiado placer 92 %; mucho placer 8 %). En este punto, un dato importante es que el grupo experimental mejoró su familiaridad con el texto sin recurrir al diccionario debido a su acercamiento analítico al momento de leer y específicamente al rol de maestro de las palabras que proporciona explicaciones en contexto de palabras clave de manera significativa, contribuyendo al enriquecimiento de su bagaje léxico. Estos hallazgos se ven reflejados en los estudios de Ng y col. (2019).

Se observaron percepciones positivas por parte de los lectores con respecto a los textos de lectores graduados (muy fáciles 89 % y fáciles 11 %), dado que los círculos literarios fomentan la reflexión sobre el contenido, trabajo colaborativo en grupos interactivos y tasas altas de finalización de tareas en los ejercicios de comprensión lectora (Pongsatornpipat, 2020), aumentando la confianza y motivación de los estudiantes para comunicarse con sus compañeros en inglés, mediante diferentes recorridos cognitivos mediados por tecnología (Flores-González, 2021). Al respecto, estudios de Espinoza y col. (2017), Villafuerte y col. (2017), Strauss (2018) y Bautista y col. (2022), mencionan que los estudiantes presentan un nivel óptimo de participación, interés por concluir las actividades y las tareas demandadas por el docente, debido a las prácticas interactivas de LE con uso de herramientas tecnológicas.

A partir de los resultados, se confirma que los círculos literarios permiten el desarrollo de la LE a tal grado que, el nivel de comprensión del grupo experimental, según su percepción,

pasó de pobre (94 %) a excelente (93.3 %) y de muy pobre (6 %) a bueno (6.7 %) (Tablas 3 y 4), lo cual se ratifica con los resultados del nivel de comprensión en el examen estandarizado final, donde todos los alumnos alcanzaron el nivel requerido por los planes y programas de estudio, siendo A2 y A2+. Esto permite confirmar la asociación entre las variables de estudio: círculos literarios y LE.

Indudablemente para llegar a estos resultados, hay otros aspectos que mediaron y guiaron el proceso de lectura como la familiaridad con el contenido del texto (100 %), la aplicación de estrategias de lectura para identificar la idea principal del texto (100 %), información específica, realizar inferencias o predicciones, fomentando el placer por leer (92 %) y en consecuencia la recomendación de dichos textos (100 %).

En contraste, los resultados del grupo control mostraron una mejora mínima en su nivel de comprensión lectora (el 16.66 % con nivel A1- obtuvo nivel A1) (Tablas 3 y 4), a pesar de expresar su aceptación por el desarrollo de la LE en un ambiente de aprendizaje tradicional. Este grupo (Tabla 4) leyó 96 textos en un rango de 31 min a 60 min, consultando el diccionario (95 %) más de 100 veces, lo cual hizo que percibieran la lectura como muy difícil (72 %), no recomendable (87 %) y muy poco o poco placentera (100 %) con limitado aprendizaje de vocabulario a partir del texto (muy poco o poco, 96 %) debido a la insuficiente familiaridad con su contenido (muy poca o poca, 100 %). De hecho solo el 35 % logró identificar la idea principal. Estos datos confirman la importancia y pertinencia de la inclusión de círculos literarios en el proceso de comprensión lectora de la lengua extranjera inglés.

Entre las limitantes del estudio está el enfoque metodológico, ya que al ser de tipo cuantitativo sólo se obtuvieron datos estadísticos sobre los niveles de la competencia lectora y LE, los cuales se pueden complementar con datos cualitativos, para una visión más amplia

del estudio. Otra limitante está en la muestra (96 estudiantes), comparado con la población total de la institución. Sin embargo, este estudio representa un primer acercamiento, que permitirá conocer a detalle el estado del fenómeno en cuestión. También es importante destacar que, al trabajar con la comprensión lectora, se requiere de una práctica constante con periodos prolongados de tiempo para obtener resultados precisos, variados y repetibles que permitan generalizarlos.

Finalmente, los hallazgos posibilitan vislumbrar futuras investigaciones, como estudiar las mediaciones virtuales para la mejora de la lectura en inglés sin la presencia del docente, empleo de aplicaciones de lectura para abatir errores comunicativos en interacciones orales, uso de estrategias de LE en ambientes virtuales, o los aportes prácticos sobre la lectura intensiva en lenguas, entre otros. Adicionalmente, se puede replicar en otros idiomas para conocer su efecto.

## CONCLUSIONES

La implementación del modelo tecno-pedagógico, basado en roles de los círculos literarios en ambientes virtuales para la lectura en extenso (LE) contribuyó a la innovación de la enseñanza, a través de una intervención didáctica colaborativa, con uso de herramientas digitales (Padlet y diccionario digital) para promover la lectura crítica y placentera en grandes cantidades y el aprendizaje autónomo-ubicuo, validado mediante instrumentos de evaluación estandarizados. Se logró mejorar las habilidades lectoras en su precisión, velocidad, motivación y confianza, a través de la participación en una comunidad digital virtual. El modelo propuesto intensificó los medios, recursos y vías digitales para transformar la instrucción tradicional de lectura pasiva en los salones de clase a una LE activa en ambientes virtuales, elementos indispensables en la formación y la educación actual.

## REFERENCIAS

- Abdullah, T., Choo, Y. B., and Samat, N. A. (2021). Online literature circles in learning hamlet among pre-service teachers. *Arab World English Journal*. 12(4): 37-52.
- Aka, N. (2019). Reading performance of Japanese high school learners following a one-year extensive reading program. *Reading in a Foreign Language*. 31(1): 1-18.
- Ateek, M. (2021). Extensive reading in an EFL classroom: Impact and learners' perceptions. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*. 7(1): 109-131.
- Banda, Z. (2019). Diseño de un sistema de estrategias cognitivas de atención, percepción y memoria para mejorar la capacidad de la comprensión lectora en el área de comunicación en los estudiantes 2do grado de educación secundaria de la Institución Educativa Ciro Alegría Santa Rosa. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Perú. [En línea]. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12893/6872/>. Fecha de consulta: 1 de julio de 2022.
- Bautista, R., Carvajal, A., Andrade, D., and Flores, J. (2022). Enhancing reading skills through literary circles strategy in EFL students. *Conciencia Digital*. 5(1.1): 606-617.
- Bui, T. and Macalister, J. (2021). Online extensive reading in an EFL context: Investigating reading fluency and perceptions. *Reading in a Foreign Language*. 33(1): 1-29.
- Bustamante, M. E., Hernández, S., Restrepo, M. V. y Ríos, P. A. (2019). La comprensión lectora fortalecida por los textos expositivos. *Ciencias Sociales y Educación*. 8(16): 133-147.
- Cabrera, M., Martínez, M. y Rosales, F. (2021). La orientación de la lectura extensiva desde una concepción interdisciplinaria para la formación profesional pedagógica del estudiante de la carrera licenciatura en educación. Español-literatura. *Revista Observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamérica*. 2(15): 115-133.
- Cárdenas, S., Galimberti, J., and Romane, P. (2019). College students' perceptions about literature circles for learning english as a foreign language. *Conference Proceedings UTMACH*. 3(1): 206-216.
- Celik, B. (2017). Effects of extensive reading on learners: How it develops certain points in vocabulary and sentence structure. *International Journal of English Linguistics*. 8(2): 73.
- Chicaiza, R. P. M., Escobar, M. C. C. y Hernández, W. G. (2017). Espacio virtual iconográfico de aprendizaje ubicuo orientado al desarrollo del pensamiento lógico en bachillerato general unificado. *REFCaLE: Revista Electrónica*

*Formación y Calidad Educativa*. 5(2): 85-98.

Clerici, C. (2020). Revisitar la enseñanza de la lectura y la escritura mediada por tecnologías en educación superior. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. (61): 97-105.

Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*. 42(2): 288-325.

Consejo de Europa (2018). Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. [En línea]. Disponible en: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4/>. Fecha de consulta: 11 de julio de 2022.

Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor. 461 Pp.

Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., and Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*. 25: 23-38.

Díaz, B. (2021). Educación en pandemia: ¿un año perdido para América Latina? [En línea]. Disponible en: <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2021/03/educacion-en-pandemia-un-ano-perdido-para-america-latina/>. Fecha de consulta: 6 de diciembre de 2022.

Diel, M. (2019). *Lecturas, pantallas y adolescentes lectores*. Uruguay: Universidad ORT. 151 Pp.

Espinoza, O., Muñoz, R., Oñate, N. y Vargas, R. (2017). La ansiedad y su relación con la producción escrita en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer año de una carrera de Pedagogía Educación Media en inglés de una universidad regional en Chile. [En línea]. Disponible en: <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/1141/>. Fecha de consulta: 23 de junio de 2022.

Flores-González, E. (2021). The emotions of upper secondary level students in a virtual learning environment. *ECORFAN Journal-Taiwan*. 5(9): 14-23.

Flores-González, N. (2019). Promoting extensive reading in a blended learning modality: Students' perceptions. *Journal of Teaching and Educational Research*. 5(16): 43-54.

Gamboa-González, Á. M. (2017). Reading comprehension in an english as a foreign language setting: Teaching strategies for sixth graders based on the interactive model of reading. *FOLIOS*. 45: 159-175.

Goa, E. and Wodai, T. (2022). The Effect of Literature Circles Approach on Students Extensive Reading. *ICRRD, Quality Index Research Journal*. 3(2): 146-154.

Haerazi, H. and Irawan, L. A. (2017). The effectiveness of ECOLA technique to improve reading comprehension in

relation to motivation and self-efficacy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*. 15(01) : 61-76.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGRAW-HILL. 774 Pp.

Herrera, L. J. P. and Kidwell, T. (2018). Literature circles 2.0: Updating a classic strategy for the 21st century. *Multicultural Education*. 25(2): 17-21.

Hossu, R. and Roman, A. F. (2019). Primary teachers' metacognitive awareness of reading strategies. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 67: 1862-1869.

Juárez, D., Torres, C. y Herrera, L. (2017). Las posibilidades educativas de la curación de contenidos: una revisión de literatura. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*. 9(2): 116-131.

Klijnstra, A. (2021). Lectura graduada en español (A1/A2) para estimular las competencias literarias e interculturales. [En línea]. Disponible en: <https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/40020/>. Fecha de consulta: 14 de junio de 2022.

Liu, J. and Tang, J. (2022). Using Reading Circles to Connect Readers with Text: *Extensive Reading*. *Pacific International Journal*. 5(3): 112-117.

López, L. (2017). La lectura graduada en el aprendizaje lexical del idioma inglés. [En línea]. Disponible en: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/11427/1/T-UC-0010-1834.pdf>. Fecha de consulta: 15 de junio de 2022.

Martínez-Olvera, W. y Esquivel-Gámez, I. (2017). Estrategias de lectura comprensiva del inglés para bachilleres, apoyadas en materiales multimedia. *Campus Virtuales*. 6(1): 9-22.

McLean, S. and Rouault, G. (2017). The effectiveness and efficiency of extensive reading at developing reading rates. *System*. 70: 92-106.

Moreno, M. A., García-Rodríguez, A. y Gómez-Díaz, R. (2017). Conversando en la nube: Cómo organizar un club de lectura virtual. *Revista General de Información y Documentación*. 27(1): 177-200.

Ng, Q., Renandya, W., and Chong, M. (2019). Extensive reading: theory, research and implementation. *TEFLIN Journal*. 30(2): 171-186.

Novoa, P., Cancino, R., Uribe, Garro, L. y Méndez, G. (2020). El aprendizaje ubicuo en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Multi-Ensayos*. 2-8.

Ntereke, B. B. and Ramoroka, B. T. (2017). Reading competency of first-year undergraduate students at University of Botswana: A case study. *Reading & Writing*. 8(1): 11.



- Ochoa-Vásquez, M. A. y Ramírez-Montoya, M. S. (2017). Técnicas de evaluación de comprensión lectora en inglés con formación mediada por tecnologías para mejorar el rendimiento estudiantil universitario. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*. 8(1): 225-250.
- Okasha, M. A. (2020). Using strategic reading techniques for improving EFL reading skills–AWEJ. *Arab World English Journal*. 11(2): 311-322.
- Par, L. (2020). The Relationship between reading strategies and reading achievement of the EFL Students. *International Journal of Instruction*. 13: 223-238.
- Park, J. (2016). Integrating reading and writing through extensive reading. *ELT Journal*. 70(3): 287-295.
- Peñalva, A. y Leiva, J. J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*. (33): 37-46.
- Perassi, M., Cariello, M. E., Castañeda, L. y Bonell, C. (2017). La enseñanza de la lectura y la escritura integrada a la formación profesional. *Revista Educación en Ingeniería*. 12(23): 4-8.
- Pérez, C. (2020). Círculos literarios: El poder de la lectura en el desarrollo de competencias. *Foro de Profesores de E/LE*. 16: 297-310.
- Pino-Silva, J. (2009). Extensive reading through the internet: is it worth the while? *International Journal of English Studies*. 9(2): 81-96.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 132 Pp.
- POGIL, Process Oriented Guided Inquiry Learning (2021). POGIL's website. [En línea]. Disponible en: <https://pogil.org/>. Fecha de consulta: 12 de julio de 2022.
- Pongsatornpipat, W. (2021). Interactive group in extensive reading to enhance reading ability of Thai undergraduate students. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. 14(2): 342-371.
- Ramírez, L. y Vargas, M. (2018). Implementación de círculos de lectura para promover prácticas de literacidad colaborativas como parte de las clases de plan lector en inglés del colegio del rosario de santodomingo. [En línea]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10554/35343/>. Fecha de consulta: 23 de junio de 2022.
- Revelo, O., Collazos, A. y Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura *Tecnológicas*. 21(41): 115-134.
- Rodríguez-Chavira, G. y Cortés-Montalvo, J. A. (2021). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes, en *Sinéctica*. [En línea]. Disponible en: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-005/](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-005/). Fecha de consulta: 26 de noviembre de 2022.
- Salas, P. (2012). El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. [En línea]. Disponible en: <http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf>. Fecha de consulta: 6 de diciembre de 2022.
- Sánchez, X. A. C. and Gavilánez, L. F. P. (2017). Learners' TM attitudes toward extensive reading in EFL (English as a Foreign Language) contexts. *Revista Publicando*. 4(12): 259-268.
- Septarini, B. (2017). Peer Tutoring: An Effective Technique To Teach Reading Comprehension, in *KnE Social Sciences*. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.18502/kss.v1i3.745/>. Fecha de consulta: 18 de julio de 2022.
- Sesento, L. (2017). Reflexiones sobre la pedagogía de Vigotsky, en *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. [En línea]. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/02/vigotsky.html/>. Fecha de consulta: 12 de julio de 2022.
- Shih, Y. C., Chern, C., and Reynold, B. L. (2018). Bringing Extensive Reading and Reading Strategies into the Taiwanese Junior College Classroom, in *Reading in a Foreign Language*. [En línea]. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1176299/>. Fecha de consulta: 5 de junio de 2022.
- Simbolon, N., Marbun, I., and Simanjuntak, E. B. (2020). Evaluating Reading Comprehension Ability Through the SQ4R Model, in *Utopía y Praxis Latinoamericana*. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/279/27964115048/html/>. Fecha de consulta: 1 de julio de 2022.
- Srisang, P. and Everatt, J. (2021). Lower and higher level comprehension skills of undergraduate efl learners and their reading comprehension, in *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. [En línea]. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1284505/>. Fecha de consulta: 2 de julio de 2022.
- Strauss, S. (2018). Towards an expanded cognitive developmental science understanding of human teaching, in *Journal for the Study of Education and Development*. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1495891/>. Fecha de consulta: 2 de julio de 2022.
- Suk, N. (2016). The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition, in *Reading Research Quarterly*. [En línea]. Disponible en: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/rrq.152/>. Fecha de consulta: 22 de junio de 2022.
- Tosun, D. K. and Doğan, B. (2020). The effects of literature circles on reading fluency, reading comprehension and reader responses: A mixed method study, in *EDUCATION AND SCIENCE*. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v17i2.1745>

doi.org/10.15390/EB.2020.8716/. Fecha de consulta: 5 de julio de 2022.

Trujillo, S. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*. 14(64): 47-55.

Velásquez-García, M. (2019). Círculos Literarios en el desarrollo de la lectura comprensiva del idioma inglés. [En línea]. Disponible en: <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/19875/>. Fecha de consulta: 30 de junio de 2022.

Villafuerte, J. S., Intriago, E. y Romero, A. (2017). e-Círculo Literario aplicado en la clase de inglés. Una innovación educativa después del terremoto de 2016 en Ecuador, en *Apertura*. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68853736004/>. Fecha de consulta: 5 de julio de 2022.

Voogel, M. (2019). Sterker burgerschapsonderwijs biedt kansen voor moderne vreemdetalen: Andere woorden doen anders denken, in *Levende Talen Magazine*. [En línea]. Disponible en: <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/1894/>. Fecha de consulta: 6 de abril de 2022.

Wang, S. and Kim, H. (2021). Extensive reading research in the EFL classroom of China: A Qualitative Meta-Analysis, in *Chinese Journal of Applied Linguistics*. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.1515/CJAL-2021-0007/>. Fecha de consulta: 6 de mayo de 2022.

Zapata-Vega, S. M. (2021). Revisión sistemática de estrategias para fomentar la lectura crítica del idioma inglés en nivel educativo superior, en *In Crescendo*. [En línea]. Disponible en: <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/2310/>. Fecha de consulta: 22 de mayo de 2022.