



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LA LECTURA INFERENCIAL DE TEXTOS
HIPERMEDIALES EN INGLÉS**

PATRICIA DEL CARMEN ACHICANOY CHAPARRO

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Colombia

2024





La lectura inferencial de textos hipermediales en inglés

Patricia del Carmen Achicanoy Chaparro

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Gerzon Yair Calle Álvarez, Doctor (PhD) en Ciencias de la Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita

(Achicanoy Chaparro, 2024)

Referencia

Achicanoy Chaparro, P. (2024). *La lectura inferencial de textos hipermediales en inglés*. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Maestría en Educación, Cohorte XVII.

Línea: Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A Sophie por inspirarme en su fortaleza.

Agradecimientos

Gracias a mis compañeros y compañeras de la Maestría por ir junto conmigo en el camino de buscar y construir conocimiento.

Gracias a los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Sol de Oriente por su disposición y autenticidad al permitirme aprender desde la luz de sus vivencias.

Gracias a mi asesor Gerzon Yair Calle Álvarez por su paciencia, por su guía y por su sabiduría.

Finalmente, y no menos importante, gracias a Diana Marcela por su apoyo incondicional en los momentos críticos y por su amistad.

¡GRACIAS DESDE EL ALMA!

Tabla de contenido

Resumen	11
Abstract	12
Introducción	13
1. Planteamiento del problema.....	14
1.1 Antecedentes	15
2. Justificación	24
3. Objetivos	27
3.1 Objetivo general	27
3.2 Objetivos específicos.....	27
4. Problema de investigación	28
5. Marco teórico	29
5.1 La inferencia textual.....	29
5.1.1 Tipos de inferencias	31
5.2 Los textos hipermediales.....	37
5.2.1 El hipertexto y la hipermedia.....	41
5.2.2 Multimedia.....	43
5.3 La didáctica de las lenguas extranjeras.....	44
5.3.1 Método comunicativo	47
5.3.2 Adquisición de una segunda lengua.....	48
5.3.3 Estrategias de lectura	49
6. Metodología	52
7. Resultados	58
7.1 Niveles de desempeño en la comprensión de lectura inferencial	58
7.1.1 Taller 1. Pre-test. Lectura: “Beauty ideals around the world”	58
7.1.2 Taller 2. Lectura: “My future”	63
7.1.3 Taller 3. Lectura: “Online and social media news”	69
7.1.4 Taller 4. Lectura: “What do carnivorous plants eat?”	73

7.1.5 Taller 5. Post-test. Lectura: “The Little prince”	78
7.2 Intervención didáctica para la promoción de la lectura inferencial con textos hipermediales en inglés	83
7.2.1 Ventajas de leer un texto hipermedia.....	84
7.2.2 Estrategias para la comprensión de lectura inferencial en el texto hipermedia	88
7.2.3 Problemas al leer un texto hipermedia.....	95
8. Discusión.....	98
9. Conclusiones	100
Referencias	103
Anexos.....	110

Lista de tablas

Tabla 1 Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en inglés.....	15
Tabla 2 Algunos sistemas de clasificación de inferencias	32
Tabla 3 Clasificación de inferencias de acuerdo a criterios amplios	33
Tabla 4 Clasificación selectiva sobre las inferencias	34
Tabla 5 Tipos de inferencias trabajadas con los estudiantes de grado 11 de la IE Sol de Oriente	36
Tabla 6 Intervención didáctica. Taller 1. Pre-test. Lectura: “Beauty ideals around the world”..	114
Tabla 7 Intervención didáctica. Taller 2. Lectura: “My future”	116
Tabla 8 Intervención didáctica. Taller 3. Lectura: “Online and social media news”	118
Tabla 9 Intervención didáctica. Taller 4. Lectura: “What do carnivorous plants eat?	120
Tabla 10 Intervención didáctica. Taller 5. Lectura: “The Little prince”	122

Lista de figuras

Figura 1	Niveles de desempeño en lectura inferencial en inglés en el pre-test.....	59
Figura 2	Nivel de desempeño en el test sobre la lectura: “My future”	64
Figura 3	Ejemplo de un hipertexto en el taller 2: “My future”	68
Figura 4	Nivel de desempeño en el test sobre la lectura:”Online and social media news”	70
Figura 5	Nivel de desempeño en el test sobre la lectura: “What do carnivorous plants eat?”	74
Figura 6	Niveles de desempeño en la lectura inferencial en inglés en el post-test	79
Figura 7	Presentacion en PowerPoint de la lectura: “Beauty ideals around the world”	85
Figura 8	Ejemplo de palabra sin la animación de la traducción	86
Figura 9	Ejemplo de palabra con la animación de la traducción	87
Figura 10	GIF en la lectura hipermedial: “What do carnivorous plants eat?.....	88
Figura 11	Actividad de pre-lectura. Taller 2. Lectura: “My future”	89
Figura 12	Actividad de post-lectura. taller 2: “My future” en vista diseño	90
Figura 13	Palabras clave. Taller 2. Lectura: “Online and social media news”	92
Figura 14	Actividad de reconocimiento de palabras de pre-lectura. Taller 3: “Online and social media news”	94
Figura 15	Actividad de práctica de post-lectura. Taller 3: “Online and social media news”	94
Figura 16	A woman from Kayan community [mujer de la comunidad Kayan]	124
Figura 17	A girl thinking about her future [Niña pensando en su futuro]	129
Figura 18	Samsung mobile phone [Celular Samsung].....	133
Figura 19	Carnivorous plant[Planta carnívora].....	138
Figura 20	Cover of The Little Prince [Portada del Principito].....	143
Figura 21	A boa digesting an elephant [Una boa digiriendo un elephante].....	144
Figura 22	An elephant inside a boa constrictor [Un elefante dentro de una boa constrictor].....	144
Figura 23	The little prince [El principito]	145

Figura 24 A drawing of a sheep [Dibujo de una oveja] 146

Figura 25 A ram [Un carnero]..... 147

Figura 26 A box [Una caja]..... 147

Siglas, acrónimos y abreviaturas

APA	American Psychological Association
Covid	Corona virus disease
DBA	Derechos Básicos de Aprendizaje
EFL	English as a foreign language
ERIC	Education Resources Information Center
ESL	English as a second language
GIF	Graphic Interchange Format
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
IE	Institución Educativa
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
MEN	Ministerio de Educación Nacional de Colombia
L2	Segunda Lengua
PhD	Philosophiae Doctor
PPT	PowerPoint Presentation File
Sim	Sistemas interactivos multimedia
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UdeA	Universidad de Antioquia
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo describir e interpretar de qué manera se produce el proceso de lectura inferencial en inglés, por medio de una intervención didáctica basada en textos hipermediales, en estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Sol de Oriente de la ciudad de Medellín. Los participantes fueron cinco estudiantes de grado 11. La metodología empleada desarrolla el enfoque cualitativo, el alcance es descriptivo explicativo y el diseño está enmarcado en un caso colectivo. Los resultados arrojaron que el nivel de desempeño en la comprensión de lectura inferencial de algunos participantes es mínimo, el de la mayoría es básico y en pocas ocasiones alcanzan un nivel independiente o competente. El estudio también mostró que la intervención didáctica basada en textos hipermediales, puede mejorar levemente los niveles de desempeño de comprensión de lectura inferencial. Se concluye que textos de diverso tipo presentados en formato hipermedial son motivantes y pueden llegar a fomentar la lectura en inglés para mejorar los niveles de desempeño en la comprensión lectora de los estudiantes.

Palabras clave: inferencia lectora, textos hipermediales, inglés

Abstract

The present study aims to describe and interpret how the process of inferential reading in English is produced, by means of a didactic intervention based on hypermedia texts, in 11th grade students of the Sol de Oriente Educational Institution in the city of Medellín. The participants were five eleventh grade students. The methodology used developed the qualitative approach, the scope is descriptive and explanatory, and the design is framed in a collective case. The results showed that the level of performance in inferential reading comprehension of some participants is minimal, that of the majority is basic, and that they rarely reach an independent or proficient level. The study also showed that didactic intervention based on hypermedia texts can slightly improve performance levels in inferential reading comprehension. It is concluded that texts of different types presented in hypermedia format are motivating and can encourage reading in English to improve students' reading comprehension performance levels.

Keywords: reading inference, hypermedia texts, English

Introducción

La lectura de textos en inglés es una de las competencias comunicativas que los estudiantes deben adquirir a lo largo del aprendizaje del idioma extranjero. Competencia que, además de ser una habilidad lingüística, requiere en términos generales, de la comprensión y entendimiento del significado del texto que se lee. Este proceso puede ser complicado, ya que no se domina la lengua extranjera (Cassany, 2006).

Ahora bien, cuando los estudiantes se ven enfrentados a un texto en inglés, deben activar entre otras, la capacidad de inferir para entender y dar significado a lo que se lee. La inferencia se hace necesaria en la medida en que son expuestos a textos que, aunque deben ser relativos a temas conocidos, son de diversa índole (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2016b). Hacer inferencias al leer un texto en inglés, supone conectar el conocimiento de la lengua extranjera que ya tiene el lector, con la información implícita en el texto, proceso que implica destrezas que no están bien desarrolladas en los estudiantes y que requieren de práctica.

El presente trabajo de investigación se lo desarrolló en la Institución Educativa Sol de Oriente, Medellín, Colombia para analizar cómo es el proceso de lectura inferencial en inglés pues los estudiantes de grado once obtienen bajos desempeños en la competencia lectora en pruebas externas. Se plantea entonces, de qué manera la intervención didáctica apoyada en recursos hipermediales, puede mejorar los niveles de comprensión de lectura inferencial en inglés.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas, así como encuestas electrónicas para dar cuenta de cuál es el nivel de desempeño en comprensión lectora antes y después de la intervención y, con las encuestas se determinó si los factores didácticos favorecieron la lectura inferencial de textos hipermediales en inglés. Todo esto enmarcado en una investigación cualitativa.

Se justifica el presente estudio, pues va en beneficio de los estudiantes al pretender mejorar sus niveles de comprensión inferencial, igualmente va en beneficio del área de inglés ya que servirá como un recurso que guiará la implementación de más estrategias que fomenten la inferencia lectora.

Los resultados y hallazgos son el insumo para formular qué tipo de inferencias se puede trabajar en el aula, e igualmente qué se debe tener en cuenta a la hora de escoger o diseñar material de apoyo hipermedial para nutrir las clases de inglés.

1. Planteamiento del problema

El trabajo de investigación se desarrolló en la Institución Educativa Sol de Oriente, con estudiantes de grado 11 de la jornada de la mañana. La institución es de carácter público, está localizada en el barrio 13 de noviembre, de la Comuna ocho, sector centro oriental de la ciudad de Medellín, Colombia. La población estudiantil se caracteriza por su diversidad cultural y algunos estudiantes viven en condición de vulnerabilidad social. Sol de Oriente tiene un modelo holístico con enfoque socio constructivista, su objetivo es la formación del pensamiento complejo a partir de la experimentación de realidades y la solución de interrogantes, da importancia a la indagación, la investigación y al trabajo colaborativo, sostenidos en el marco de la inclusión y el crecimiento personal de los estudiantes (Institución Educativa Sol de Oriente, 2019)

En el plan de área de inglés de la IE Sol de Oriente (2020), la enseñanza y aprendizaje del idioma extranjero se plantea como un proceso que permite a los estudiantes acceder a otras fuentes de conocimiento, a otras culturas, a otras formas de ver la realidad y a otra forma de comunicarse con el otro, que tiene en cuenta su entorno y sus características individuales. Su diseño se fundamenta en las orientaciones de Expedición Currículo para el área de inglés, documento de la Secretaría de Educación de Medellín (2014), en los Estándares Básicos de Competencias, en los Derechos Básicos de Aprendizaje y en el Esquema Curricular Sugerido de inglés, documentos del Ministerio de Educación de Colombia (2016), que son criterios claros y públicos para el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma extranjero.

Los docentes de inglés de la IE Sol de Oriente, se ven enfrentados a problemas como: el ausentismo que impide la continuidad en los procesos; la falta de hábitos de estudio que hace que los estudiantes no practiquen lo aprendido; la idea de que el inglés es de difícil aprendizaje porque la escritura y la pronunciación no son iguales; las dificultades al escuchar, hablar, leer y escribir en inglés por falta de vocabulario y expresiones suficientes lo que corresponde a problemas de transición bilingüe; y percibir al inglés como ajeno a su cultura por lo que muchos no le dan importancia al desarrollo de las competencias comunicativas del idioma extranjero (Institución Educativa Sol de Oriente, 2020)

Como se observa en la **Tabla 1**, los resultados obtenidos en las pruebas Saber 11°, en inglés desde los años 2016 a 2020, la mayoría de estudiantes tiene nivel insuficiente, es decir que no superan las preguntas de menor complejidad; algunos alcanzan un nivel básico, o sea que entienden

situaciones comunicativas sencillas; muy pocos tienen nivel independiente, esto es que tienen amplio vocabulario para comprender textos; y, ninguno alcanzó niveles competentes, en otras palabras, que no pueden comunicarse en diferentes contextos de manera espontánea. Resultados que indican que se debe potenciar, entre otros, la comprensión de lectura inferencial. Además, las Pruebas Saber 11 de inglés, son pruebas que evalúan las competencias comunicativas en lengua inglesa a través de la lectura.

Tabla 1

Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en inglés

Nivel de agregación	A-	A1	A2	B1	B+
2016	40%	41%	18%	1%	0%
2017	48%	39%	13%	0%	0%
2018	49%	42%	6%	4%	0%
2019	55%	36%	9%	0%	0%
2020	77%	20%	2%	1%	0%

Nota. Reporte de resultados históricos del examen Saber 11 para establecimientos educativos.

1.1 Antecedentes

En la revisión de los antecedentes, se tuvieron en cuenta las investigaciones que tratan sobre la inferencia lectora en inglés, la utilización de recursos hipermediales como apoyo a la comprensión lectora, el impacto de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, la lectura hipermedial, el comportamiento lector y el uso y apropiación de estrategias cognitivas en la comprensión de textos en inglés, para hacer una aproximación de la producción de conocimiento en escenarios que van desde 1997 hasta el 2020, dando cuenta este lapso de la tradición investigativa que hay al respecto de la inferencia lectora de textos en inglés. Este estado del arte, está elaborado a partir de un corpus compuesto por 20 trabajos investigativos. Para seleccionar las publicaciones, se empleó la búsqueda documental de trabajos de investigación, relacionados con la inferencia de textos hipermediales en inglés, esto permitió descartar aquellas publicaciones que no contenían la temática mencionada.

Fernández y Mena (1997), en el estudio: Inferencia léxica en la comprensión lectora de textos en inglés como L2, examinan la inferencia léxica partiendo de teorías de modelos de comprensión lectora, identifican los elementos que intervienen en este proceso y hacen hincapié en que la inferencia es elemento clave que proporciona pistas al lector que le permiten acceder al significado en inglés. Sostienen que una vez identificados y analizados los procesos que intervienen en la inferencia se pueden establecer diversas implicaciones pedagógicas para que los aprendices mejoren sus habilidades y utilicen técnicas más eficaces cuando se enfrenten a la lectura de textos en inglés. La importancia de este estudio para la investigación radica en que focaliza, en los procesos de inferencia en el aprendizaje del inglés, la necesidad de una instrucción explícita de vocabulario dado que el conocimiento del léxico es fundamental para la comprensión lectora.

Jouini (2005), en el estudio: “Estrategias inferenciales en la comprensión lectora”, afirma que:

La habilidad para leer y comprender textos escritos ocupa un lugar destacado en la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras, en la medida en que capacita para aprender lengua, aprender acerca de la lengua y aprender a través de la lengua. (p. 7)

Jouini (2005), sostiene que la mayor preocupación de los profesores de lengua extranjera es estimular y orientar eficientemente la lectura y comprensión de textos. Sin embargo, la enseñanza de estrategias para abordar la lectura está ausente y es suplida por la enseñanza de vocabulario, de repetir estructuras, de traducir, etc. Este estudio es relevante para la presente investigación porque señala diversas estrategias que mejoran el rendimiento y la capacidad lectora de los estudiantes y recomienda que se enseñe cómo utilizar estrategias inferenciales que les posibiliten el acceso a la profundidad del texto.

Henao y Ramírez (2007), encontraron que existen diferencias en las estrategias de exploración que utilizan los estudiantes para apoyar la construcción de significado cuando leen textos hipermediales sobre temas diversos. Afirman que es posible que se observe con mayor detenimiento los gráficos de un libro hipermedial porque son más ilustrativos; que se miren más los vídeos, que se escuchen durante más tiempo los audios. Consideran que los hallazgos de su investigación pueden orientar a los docentes para que utilicen de manera eficiente y creativa recursos hipermediales en propuestas didácticas que buscan mejorar el aprendizaje y la comprensión lectora.

Moreno (2008), aborda la importancia del concepto de inferencia desde la lingüística y la psicología, resaltando que se trata de dos visiones del mismo concepto. Destaca que, tanto para lingüistas como para psicólogos, sin inferencia no se activan los mecanismos de la comprensión lectora ni discursiva, mostrando que ambos confluyen en el punto de la comprensión. El artículo de Moreno sirve a esta investigación en la medida en que aclara, desde la orilla de la lingüística y de la psicología cognitiva, el concepto de inferencia. Muestra cómo en el ámbito lingüístico las inferencias se consideran parte del texto, en tanto que en el ámbito psicológico la inferencia tiene que ver con los procesos de comprensión lectora. Explica, además la clasificación de las inferencias desde estas dos tradiciones.

Villa Orrego (2018), hace una propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales, como un aporte a la comprensión lectora. La autora propone un entorno hipermedial diseñado para favorecer la lectura de imágenes. Se sustenta en el hecho de que se ha relegado a un segundo plano las imágenes que acompañan a los textos verbales, siendo que las imágenes ocupan un lugar destacado en las fuentes actuales de información y que son portadoras de información. El trabajo de Villa Orrego aporta a esta investigación porque compagina con la idea de que los recursos hipermediales pueden ser utilizados como materiales de apoyo en diferentes intervenciones didácticas, para potenciar la motivación al combinar distintos lenguajes, favorecer el desarrollo de competencias específicas y familiarizar con las estructuras narrativas de este tipo de materiales. Lo ideal es que los recursos hipermedia, favorezcan en este caso, el desarrollo de las competencias lectoras.

Cobaleda y Duitama (2009), hacen una revisión de la personalización de contenido en sistemas hipermedia educativos adaptativos y plantean que la hipermedia adaptativa en el contexto del e-learning se refiere a “crear una experiencia de aprendizaje que se ajuste a condiciones como características personales, estrategia pedagógica, interacción del estudiante, resultado en el proceso actual de aprendizaje en un período de tiempo, con la intención de incrementar el criterio de éxito” (p. 218).

Arancibia (2010), estudia y precisa las estrategias de comprensión utilizadas frente al trabajo con hipertexto, con ocho estudiantes de Licenciatura en Letras Inglesas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, quienes, mediante sesiones de protocolo verbal, narran cada paso que guía su búsqueda de información para resolver las tareas de comprensión asignadas. La investigadora comprobó que el proceso de comprensión en la modalidad hipertextual:

Se caracteriza por una participación más activa del comprendedor, quien construye su ruta de navegación y su propia representación mental de los contenidos que comprende por medio de las relaciones intertextuales que establece y que integra a su conocimiento previo. (p. 30)

El estudio de Arancibia es básico para examinar la influencia del uso de la tecnología con fines académicos y la manera como el individuo enfrenta la resolución de tareas de comprensión por medio de la tecnología.

Farías et al. (2010), en: “Modelos de aprendizaje multimodal y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras”, hacen una reseña del estado del arte en torno a la literatura relacionada con el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas con particular atención en los diseños multimodales. Contextualizan la multimodalidad en los modelos socio semióticos, la psicología cognitiva y el aprendizaje de lenguas asistido por computador; abordan los procesos de comprensión y de escritura del discurso escrito desde el aprendizaje multimodal y plantean algunas implicaciones de los modelos de aprendizaje multimodal para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Esta reseña es importante para el presente trabajo, porque muestra la preocupación acerca de que, aunque los procesos formales de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido tradicionalmente una actividad multimodal, hace un llamado de atención a profesores y estudiantes con el fin de que evalúen críticamente los efectos e impactos de las significaciones socio semióticas en los textos multimodales. Esta preocupación es porque en ambientes en donde se enseña una lengua extranjera, hay que “modelar artificialmente, con la ayuda de los multimedios, los contextos comunicativos en los cuales participan diversos modos de presentación y procesamiento de la lengua” (Farías et al., 2010, p. 70).

Cisneros et al. (2012), en su investigación: “Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios”, proponen diseñar estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora de textos académicos. Trabajaron bajo la modalidad de proyecto factible, con intervención de pilotajes. El principal hallazgo es la propuesta estructurada, gradual y adaptable de un programa de entrenamiento en lectura comprensiva para los programas universitarios. La propuesta de Cisneros et al. (2012) es un trabajo de suma importancia para la presente investigación porque es un referente teórico en los últimos avances en la didáctica de la lectura.

Trillos-Pacheco (2013), en: “La lectura hipermedial y su incidencia en la comprensión lectora en estudiantes universitarios”, estudia si la lectura hipermedial está modificando el grado de recordación y comprensión lectora en estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Autónoma del Caribe de Barranquilla. Utilizó la combinación experimental y documental y optó por un experimento controlado con dos grupos de 46 estudiantes cada uno. Para el análisis e interpretación de los datos, hizo una triangulación. Los resultados de la investigación señalan que los jóvenes al tener muchas ventanas abiertas y desarrollar diversas actividades del ámbito hipermedial, están sometidos a sobrecarga cognitiva que les causa deficiente capacidad para concentrarse, recordar y comprender los textos. Este trabajo reviste importancia para esta investigación, porque describe las desventajas que ofrece la lectura en formato hipermedia frente a la lectura en formato impreso, sin que ello signifique la descalificación de la lectura electrónica porque cuando se excluyen los distractores, permite una eficaz comprensión e interpretación del contenido.

Villa Lombana (2015), en una investigación con enfoque de teoría fundamentada, realizó un proceso de intervención con un docente y 24 estudiantes de grado 11, implementando una estrategia didáctica para apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales en una comunidad virtual de aprendizaje, logró determinar el potencial didáctico de la plataforma educativa Edmodo y concluir que conocer la relación del docente con las TIC, la articulación de la propuesta didáctica al área, las prácticas de enseñanza del docente y el paradigma de aprendizaje es fundamental en la didáctica de la lectura crítica de textos hipermediales.

Gallego y Mejía (2016), en un estudio de caso con enfoque cualitativo, sobre las inferencias que se generan en la transposición entre inglés y español, evidencian que existe una estrecha relación entre los procesos de inferencia en la comprensión de lectura en español y los procesos de inferencia en inglés, determinando que una buena comprensión lectora en español puede ser tomada como punto de partida para la comprensión de textos análogos en inglés y el desarrollo inferencial en ese idioma. Afirman que la inferencia, como habilidad del pensamiento, desarrollada desde la lengua materna, marca la ruta de trabajo que se replica en los procesos inferenciales en la comprensión de lectura en inglés. El estudio de caso de Gallego y Mejía, es importante para esta investigación porque concluyen que, con estrategias análogas de lecturas entre español e inglés, los lectores pueden superar las barreras de comprensión en inglés, trabajando el contenido del texto y no su forma, para así hacer más inferencias.

Çakıcı (2017), en: “*The use of ICT in teaching English as a foreign language*” [El uso de las TIC en la enseñanza del inglés como lengua extranjera], resalta algunas de las ventajas de las TIC como herramientas valiosas en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en la medida en que el uso del computador, el Internet, teléfonos celulares, reproductores de música, etc. aumentan la motivación y la conciencia del idioma de los estudiantes, dan variedad de contenidos, contextos y métodos pedagógicos. Las TIC hacen que el entorno de enseñanza del inglés sea interactivo, flexible y centrado en el estudiante, brindan oportunidades de aprendizaje fuera del aula, posibilitan gran cantidad de materiales audiovisuales y facilitan la práctica del idioma, además fomentan la autonomía de los estudiantes al asumir ellos la responsabilidad de su propio aprendizaje. Con las TIC se puede diseñar materiales relevantes para evaluar eficazmente, los logros de los estudiantes en todas las habilidades.

Gómez (2017), en su investigación: “El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria”, analiza la incidencia del desarrollo de una propuesta didáctica crítica apoyada por textos multimodales digitales en el comportamiento lector de estudiantes de tercer grado de la institución educativa Luis Eduardo Díaz del Municipio de Yondó. Utiliza la Investigación Acción Participación con 31 estudiantes. Los resultados mostraron que la lectura multimodal digital favorece procesos lectores en los estudiantes. El trabajo de Gómez aporta a la presente investigación, en la medida en que sugiere que las estrategias didácticas deben ir de la mano con los intereses de los estudiantes, con su comportamiento lector y con los procesos a alcanzarse desde la escuela.

Guarín y Ramírez (2017), en la tesis: “Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés -como lengua extranjera- en estudiantes de quinto de primaria de una institución pública del municipio de Cartago”, con un modelo de lectura interactiva y a través de estudio de caso, analizan cómo los estudiantes desarrollan habilidades de lectura comprensiva en inglés y llegan a la conclusión que a través del diseño e implementación de unidades didácticas con un enfoque basado en contenidos disciplinares para la enseñanza del inglés, es posible contribuir en el desarrollo de habilidades de lectura comprensiva. Guarín y Ramírez evidencian que “para los estudiantes es más fácil responder a preguntas de orden literal que inferencial, ya que es un proceso complejo, más aún al tratarse de una lengua extranjera” (p. 83). Recomiendan que se deben proponer preguntas de tipo inferencial de manera que puedan ir desarrollando la capacidad de leer comprensivamente.

Martínez y Esquivel (2017), reportan la exposición de un grupo de alumnos de bachillerato a la instrucción de estrategias lectoras para textos en inglés, mediada por recursos multimedia, en contraste con un grupo que usó material impreso para determinar el grado de la mejora de la comprensión lectora en inglés. En un diseño cuasiexperimental de preprueba y posprueba con grupo control y experimental emparejados, aplicaron pruebas estandarizadas para la evaluación de la comprensión lectora y midieron el nivel de lectura comprensiva en español como variable interviniente. Los resultados mostraron mayores ganancias en el grupo experimental, asociadas a la frecuencia de uso de los recursos multimedia y aportaron datos sobre la relación entre la comprensión lectora en inglés y en español. El estudio de Martínez y Esquivel es importante porque aporta a la investigación, información sobre los “efectos del uso de estrategias de lectura mediadas por TIC en la mejora de la comprensión lectora en inglés” (p. 110), ya que tienen en cuenta los niveles de dominio del inglés en estudiantes de bachillerato.

Bacca (2018), en una investigación documental, desde el 2010 hasta el 2018, hace una reflexión pedagógica acerca de diferentes estudios interesados en reconocer la importancia de los ambientes de aprendizaje mediados por las TIC, en la construcción de estrategias significativas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés. Encontró que, en la mayoría de referencias, se destaca la necesidad de fortalecer los procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La investigación documental de Bacca es importante para este trabajo, porque en los resultados se “determina que la implementación de las TIC en el aula de inglés pone en evidencia la trascendencia de los conocimientos previos” (p. 7).

Lozano y Sierra (2019), en una investigación de tipo cuasi experimental, lograron modelar y evaluar un entorno para la gestión de la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de tecnologías aplicadas al desarrollo de competencias lectoras en inglés. Determinaron que la influencia de los entornos personales de aprendizaje mediados por ambientes web 2.0 “contribuyeron satisfactoriamente para mejorar los niveles de comprensión de lectura en inglés (literal, inferencial y crítico)” (p.153). Este estudio es importante para esta investigación, pues tiene en cuenta aspectos que influyen en la comprensión de lectura de textos en inglés como, la debilidad en las estrategias, poco interés por aprender, no practicar la lengua extranjera y no tener las estructuras gramaticales y el vocabulario necesario para hacer uso efectivo del inglés. La investigación de Lozano y Sierra Pineda, tiene además la particularidad de que define estrategias para mejorar los niveles de comprensión de lectura en inglés a través de los entornos personales de

aprendizaje como herramientas para practicar y perfeccionar las habilidades de comprensión de textos en inglés.

Toro y Ramírez (2019), en la investigación: “Desarrollo de estrategias de comprensión de lectura para las pruebas Supérate de grado 11”, miden cómo el entrenamiento incide en el desempeño de los estudiantes en las pruebas Supérate. Concluyen que “entrenar a los estudiantes en las estrategias de comprensión de lectura tiene efectos positivos” (p. 45). Ponen su atención en los talleres de lectura y recalcan que, con entrenamiento en comprensión de lectura y la familiarización con la sección de inglés de las pruebas Supérate 11, los estudiantes mejoran su desempeño. Este trabajo es importante en la medida que formula una serie de estrategias de lectura centradas en el inglés.

Villalobos (2020), en un estudio de corte cualitativo, describe y analiza el reconocimiento, uso y apropiación de las estrategias cognoscitivas de lectura y de las claves lingüísticas en la comprensión de textos en inglés. En sus hallazgos sugiere que los docentes deben ayudar a los estudiantes a activar el conocimiento previo y a identificar las claves sintácticas y semánticas del texto. Concluye que, al activar el conocimiento previo de los estudiantes, se facilita la realización de conexiones para posibilitar la construcción del significado y darle sentido al texto. Sin desconocer que cada lector tiene sus propias estrategias de lectura que activa de acuerdo a sus necesidades. Enfatiza que según el modelo socio-psicolingüístico-transaccional, la lectura de un texto se completa con el conocimiento previo para construir significado. Este trabajo es importante para esta investigación debido a que reconoce a la inferencia como una estrategia cognoscitiva fundamental de la lectura de textos en inglés.

De la revisión de los antecedentes, se puede afirmar que se alcanza a evidenciar la preocupación de los profesores de inglés como lengua extranjera, sobre la manera efectiva de motivar y orientar los procesos de comprensión de lectura en el aprendizaje del inglés y sobre su quehacer pedagógico en la activación de los procesos cognitivos que llevan a la inferencia de textos. En algunas de las investigaciones se asegura que el uso eficiente de las TIC puede mejorar y enriquecer el aprendizaje del inglés y por ende la comprensión lectora. Hay autores que proponen el diseño de entornos hipermediales para favorecer los procesos de lectura inferencial. Otros en cambio, apuestan por la construcción de estrategias significativas para fortalecer la comprensión lectora en ambientes de aprendizaje mediados por las TIC.

Se deja entrever que se hace necesario más estudios y propuestas de intervención que hagan énfasis en la lectura inferencial en inglés, ya que es una habilidad poco desarrollada pues requiere de procesos cognitivos más complejos. En tal sentido se considera que la inferencia lectora no sólo es fundamental para la lectura y comprensión de textos en inglés, sino también para la presentación de pruebas externas como las Pruebas Saber 11 de inglés. Lograr que los estudiantes alcancen niveles de lectura inferencial en el idioma extranjero, es una meta que se puede conseguir con práctica y con la motivación necesaria.

2. Justificación

Este trabajo surge por la necesidad de indagar sobre los procesos intrínsecos y extrínsecos que se producen cuando los estudiantes de grado 11 de la IE Sol de Oriente se enfrentan a la lectura inferencial en inglés y dar cuenta de si una intervención didáctica basada en textos hipermediales favorece la lectura inferencial. Se escogió la comprensión lectora y de manera particular, la lectura inferencial de textos, porque requiere mayor nivel de complejidad que la lectura literal y, a través del desarrollo de la comprensión de lectura se pueden asociar las demás habilidades comunicativas del inglés: escuchar, escribir y hablar. La habilidad lectora necesita tanto del conocimiento de vocabulario como de la capacidad de deducir y anticiparse al texto.

La realización de esta investigación en la IE Sol de Oriente responde entonces, a una necesidad práctica de potenciar los niveles de inferencia de lectura en inglés de los estudiantes de grado 11, en paralelo con la aplicación de estrategias basadas en modelos de comprensión lectora. Para el área de inglés, es innovador este tipo de estudio, pues los hallazgos y resultados se agregarán al plan de área de la institución como aporte real y valioso.

Se tuvo en cuenta el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo de la habilidad lectora, pues la IE Sol de Oriente estaba dotada con un aula de inglés con 25 computadores, que permitía y facilitaba el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje mediadas por la interactividad que ofrece esta tecnología. En tal sentido, se brindaba a los estudiantes un ambiente de aprendizaje en donde podían realizar todo tipo de ejercicios y actividades relacionados con las habilidades de escuchar, leer, escribir y hablar en inglés, lo que es importante para la institución pues es conocedora de que “el aprendizaje mediado por la tecnología influye en la estructura cognitiva de los estudiantes” (Díaz Larenas et al., 2011, p. 29), además de que la tecnología es un apoyo que favorece la adquisición de la lengua extranjera. Por esta circunstancia, se pudo desarrollar una prueba piloto en la que se determinó que la mejor aplicación para ejecutar los talleres basados en la hipermedia fue el programa *PowerPoint*, ya que estaba instalado en todos los computadores además de que no requiere internet y puede ser descargado en los teléfonos celulares.

De acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002), adoptado por el Ministerio de Educación, los estudiantes de los grados 10 y 11 que corresponde a la educación media, deben alcanzar el nivel B1 en inglés, lo que implica en cuanto a la lectura, que deben ser

capaces de leer con fluidez textos sencillos sobre temas que le son familiares. Sin embargo, y ya como se menciona en el documento: “Diseñando una propuesta de currículo sugerido de inglés para Colombia” (2016a), la lectura en general es baja en todos los grados, lo que indica que es una dificultad a la hora de aprender el idioma extranjero. Por lo tanto, se debe reforzar la lectura también en estos grados. Es así que los hallazgos de esta investigación se dirigen al mejoramiento de la comprensión de lectura en inglés en la media.

Por otra parte, en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (2006), el Ministerio de Educación Nacional establece criterios claros sobre las competencias comunicativas que se espera desarrollen los estudiantes para que sean capaces de comunicarse en inglés. Este idioma tiene carácter de lengua extranjera porque se aprende en el aula, el estudiante está expuesto al inglés durante períodos controlados y puede alcanzar altos niveles de desempeño.

En el Programa Nacional de Bilingüismo, el MEN (2004), a través del mejoramiento de las competencias comunicativas en inglés, pretende lograr la competitividad y considera que el dominio de una lengua extranjera es factor fundamental para hacer parte de dinámicas globales de tipo económico, académico, tecnológico y cultural, que conllevan el crecimiento individual y colectivo y, al surgimiento de oportunidades académicas y laborales.

La educación en tecnología es interdisciplinaria, se facilita su desarrollo y apropiación en todas las áreas básicas y fundamentales de la educación. A sabiendas de esto, El MEN (2008) considera que “la tecnología está presente en los diferentes contextos de la actividad humana” (p. 26), en consecuencia, pretende que los niños, niñas y jóvenes utilicen crítica y creativamente la tecnología. Los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras, el programa de bilingüismo y la educación en tecnología tienen como fin común además de la construcción de conocimiento, promover la competitividad, para acceder a los múltiples requerimientos del actual mundo globalizado.

Uno de los principales propósitos de las TIC en la educación, es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2021) “las TIC pueden complementar, enriquecer y transformar la educación”, lo que implica también que facilitan el acceso a la educación, reducen las diferencias en el aprendizaje, apoyan la gestión del docente y fomentan el aprendizaje. En la Declaración de Qingdao (2015), se reconoce que la capacidad de usar las TIC para el aprendizaje no es una habilidad especializada y se recomienda que se utilicen TIC para la educación y la formación

permanente. Algunas de las tantas ventajas de las TIC en la educación tienen que ver con que posibilitan la comunicación bidireccional, la interacción en tiempo real, el aprendizaje mediante juegos, y pueden ser el único vínculo con el aprendizaje cuando suceden desastres humanos o naturales como la reciente pandemia del corona-virus.

La cuarentena, debido a la pandemia del Covid-19, obligó al uso de celulares y computadores con conectividad para aplicar la intervención didáctica con los estudiantes del grado 11 de la IE Sol de Oriente, manteniendo así la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para quienes no tenían acceso a ningún tipo de conectividad se les entregó Guías de Aprendizaje en Casa como material impreso. Para establecer comunicación constante, se eligió la aplicación gratuita de mensajería instantánea WhatsApp y para el desarrollo de las actividades de comprensión de lectura se optó por el envío de archivos en el programa *PowerPoint* (PPT), ya que contempla la posibilidad de utilizar texto, imágenes, animaciones, audio y vídeo. Elegir una aplicación principal para impartir las clases y seleccionar el envío de archivos en un programa específico, evitó que se disperse la información, que los estudiantes naveguen por muchos sistemas o canales de entrega y se garantizó la entrega oportuna de los contenidos y temáticas desarrolladas.

Las TIC, deben ser fundamentales en la educación, pues aprender a manejar todo tipo de tecnologías, en las que están inmersas las redes sociales, los vídeo juegos, los teléfonos inteligentes y demás servicios web, son necesarias para consultar información y, para tener más herramientas de desarrollo intelectual, personal y social. La tecnología debe adaptarse a las necesidades específicas del medio en donde ejerce su función para que su uso y apropiación incida en las capacidades personales y grupales de los estudiantes (Marulanda et al., 2014). El manejo de las TIC y sus mediaciones, inciden, además, en la posibilidad de que los estudiantes sean laboralmente más competitivos. En la época de pandemia en la que la educación virtual fue fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues todos los procesos educativos debieron realizarse a través de internet y con el uso de herramientas tecnológicas, las TIC se convirtieron en las herramientas a través de las cuales fue posible mantener en el sistema educativo a los estudiantes garantizando así su permanencia.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Describir e interpretar de qué manera se produce el proceso de lectura inferencial en inglés, por medio de una intervención didáctica basada en textos hipermediales, en estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Sol de Oriente.

3.2 Objetivos específicos

- Determinar el nivel de desempeño en comprensión de lectura de estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Sol de Oriente.
- Aplicar una intervención didáctica para la promoción de la lectura inferencial a través de textos hipermediales en inglés.
- Determinar los factores didácticos que favorecen la lectura inferencial de textos hipermediales en inglés.
- Evaluar los avances de los estudiantes de grado 11 en la lectura inferencial a partir de textos hipermediales en inglés.

4. Problema de investigación

Ante la perspectiva de estudiantes que obtienen bajos desempeños en la comprensión de lectura inferencial de textos en inglés, se formula el siguiente problema de investigación:

¿De qué manera la intervención didáctica apoyada en recursos hipermediales en estudiantes de grado 11 de la IE Sol de oriente, puede mejorar los niveles de comprensión de lectura inferencial en inglés?

5. Marco teórico

5.1 La inferencia textual

Dijk y Kintsch (1983), sostienen que “leer no es simplemente una secuencia de procesos que comienza con la identificación de letras a través del reconocimiento de palabras y el análisis de oraciones para un procesamiento global del discurso” (p. 22), es una habilidad del pensamiento en la que se utilizan diversas estrategias para inferir; la inferencia puede ser local, cuando se conecta la información entre dos frases, o global cuando se conectan segmentos amplios del discurso.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (Cisneros-Estupiñán et al., 2012, p. 52), ha enfocado la enseñanza de la lectura en los niveles literal, inferencial y crítico y ofrece la siguiente definición de inferencia:

La inferencia es un modelo poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante. (p. 52)

Para Cassany (2006), León y Pérez (2003) y, Escudero y León (2007), las inferencias textuales pueden ser: retroactivas, es decir, son las que mantienen la coherencia local del mensaje, son de carácter automático e inciden en el proceso de evocación del lector; en la lengua extranjera, se dan cuando el estudiante logra ajustar los conceptos que lee de forma automática a su lengua materna. Proactivas o proyectivas, responden a una función posterior a la lectura; extienden la información explícita del texto. Pragmáticas o lógicas, tienen un valor de certeza total, racional y obvia; se basan en los conocimientos asertivos. Macro pragmáticas, tienen que ver con lo global, con lo sobreentendido en el texto y con los puntos de vista del autor. Micro pragmáticas o locales, responden a las elaboraciones del lector con base a un fragmento del texto.

Escudero y León (2007) mencionan que desde la psicología cognitiva el lector construye una representación mental coherente del texto, esto es el sentido, la interpretación y, que sin la coherencia no hay comprensión del texto. Pero los discursos textuales suelen ser ambiguos, es cuando se produce una actividad mental que exige del lector procesar la información implícita y

explícita e inferir la información faltante. Para estos autores: “cualquier información que se extrae y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse, de facto, una inferencia” (p. 313).

Como bien lo mencionan Cisneros et al. (2012), una propuesta de intervención en lectura puede incidir en un cambio en los esquemas del estudiante para reducir la distancia entre él y el texto. Aseveran que lo más ambicioso de una propuesta de este tipo “es el cambio de visión sobre el texto que se logre en el estudiante: de lo monologal a lo dialogante, de lo pasivo a lo activo, de la operatividad mecánica a la interacción reflexiva” (p. 34).

Cassany (2006) ubica el proceso lector en la vida real, dependiendo del texto se lee y se comprende de manera diferente. Se lee sólo el titular o se salta al texto para buscar un dato y se intenta relacionar cada palabra con objeto de la realidad. Menciona las nuevas formas de leer, es decir, buscar datos en Internet, leer en diferentes lenguas, etc., para explicar que en la acción de leer también está implícito el componente sociocultural y contextual. Desde los papiros a la pantalla electrónica, “leer requiere tanto de los procesos cognitivos como de los conocimientos socioculturales particulares” (p. 24).

Cisneros et al. (2013), consideran que “el bajo nivel inferencial interfiere en la calidad académica” (p. 8) y aunque se refieren específicamente a los estudiantes universitarios, es innegable que el bajo nivel inferencial también afecta a los estudiantes de educación básica y media. En otros términos, no es suficiente con preocuparse por esta situación, sino que se precisa de estrategias didácticas permanentes, basadas en las necesidades de los estudiantes del siglo XXI, que mejoren los niveles de comprensión desde la inferencia.

Ballestero y Batista (2014) dicen que en la comprensión lectora en la lengua extranjera el proceso es un tanto diferente al de la lengua materna, porque el lector no conoce el significado de todas las palabras en la lengua extranjera lo que lo obliga a leer palabra por palabra, sobrecargando su capacidad de asimilación, impidiéndole llegar a una interpretación definitiva y perdiendo el sentido de lo que está leyendo. Esto implica que debe disponer de conocimientos del idioma extranjero, conocimiento previo del tema, debe usar estos conocimientos y establecer un sinnúmero de relaciones e inferencias.

De acuerdo al Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2017), en la prueba Saber 11 de inglés, se evalúa la competencia comunicativa en lengua inglesa para dar cuenta de lo que es capaz de hacer el estudiante de grado 11, a través de tareas de lectura, gramática y léxico. Acorde al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002), la prueba tiene

55 preguntas de selección múltiple, distribuidas en siete partes, entre las cuales están: relacionar palabras con su descripción; avisos; completar conversaciones muy cortas; responder preguntas de acuerdo a diversos textos, que pueden estar enfocadas a completar espacios en blanco, comprensión lectora (literal, inferencial y crítico), en las cuales el conocimiento del léxico y de la gramática son fundamentales. Cabe anotar que la parte seis de esta prueba se centra en evaluar el nivel inferencial. Todo esto para ubicar al estudiante en alguno de los niveles del MCER: básico (A1 y A2), independiente (B1 y B2), competente (C1 y C2). Sin embargo, hay que mencionar que el ICFES (2020), basado en el MCER, hace una clasificación en cinco niveles de desempeño, incluyendo A- debido a que en Colombia hay muchos estudiantes que no superan las preguntas de menor complejidad de la prueba, e incluyendo igualmente, el nivel B+ para quienes superan lo evaluado en el nivel B1. Quedando entonces, enmarcados los niveles de desempeño en A-, A1, A2, B1 y B+.

Evidentemente, los procesos de inferencia lectora no sólo se desarrollan para que el estudiante resuelva pruebas, se dan, sobre todo, como parte del aprendizaje de la lengua extranjera, en donde la lectura de textos hace parte de una de las habilidades comunicativas a desarrollar. En tal sentido y como lo afirman, Gallego y Mejía (2016), una vez que se potencializa la inferencia lectora, se convierte en una destreza cognitiva que permite que “el lector pueda acceder a la información implícita en los textos” (p. 87). Retomando a Villalobos (2020), sostiene que el objetivo principal de los cursos de inglés-lectura, es el uso de las estrategias cognoscitivas de lectura, entre las que se encuentra la inferencia, “para el logro de la comprensión de lectura” (p. 55). Ahora bien, enlazando a Toro y Ramírez (2019) en lo que respecta a las pruebas de inglés del ICFES, conciben a las estrategias de comprensión de lectura como “herramientas que los estudiantes pueden usar para determinar el significado de lo que leen” (p. 37), y así poder dar sentido al material escrito.

5.1.1 Tipos de inferencias

Para efectos de esta investigación, es necesario dejar en claro que, como lo mencionan autores como Escudero (2010), y León (2001), no existe un acuerdo definitivo o universal sobre una taxonomía que catalogue los diferentes tipos de inferencias y el momento cuándo ocurren, debido a la dificultad y dispersión que genera su estudio, hay en cambio diversas propuestas desde varias perspectivas sobre su clasificación.

León (2003), asume que:

Las inferencias son representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto. Son fundamentales porque tienen un altísimo valor adaptativo para predecir conductas, para entender la realidad, para comprender mensajes abstractos. Gracias a las inferencias podemos desvelar lo oculto de un mensaje, leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información explícita de un pasaje. (2003, pp. 23–24)

Según León (2003), las inferencias pueden producirse en cualquier contexto comunicativo, en la lectura como tal de un texto escrito, mirando una imagen, escuchando un audio, etc. Pueden darse mientras se lee o después de la lectura, pues cognitivamente el ser humano siempre está en función de procesar información y construir imágenes mentales basado en sus vivencias actuales y conocimientos previos.

Ahora bien, saltando los obstáculos que impiden la elaboración de una taxonomía definitiva de inferencia general, León (2001), menciona algunos sistemas de clasificación, como se observa en la **Tabla 2**.

Tabla 2

Algunos sistemas de clasificación de inferencias

Por su contenido	Por qué, cómo
Por su función	Obligatorias Elaborativas
Por su forma lógica	Inductivas Deductivas Analógicas
Por su dirección	Hacia adelante Hacia atrás

Nota. Adaptado de León (2001).

León y Pérez (2003), señalan algunos criterios usados para clasificar las inferencias. De esos amplios criterios se toman algunos que se los visualiza en la **Tabla 3**

Tabla 3

Clasificación de inferencias de acuerdo a criterios amplios

Criterio	Inferencia	Pueden ser
Grado de probabilidad vs certeza	Lógica	Inductivas Deductivas Analógicas
	Pragmática	De naturaleza probabilística.
Momento en el que se realiza la inferencia	On-line En el mismo momento de la lectura.	
	Off-line Con posterioridad al proceso de la lectura.	
Número de recursos implicados	Automáticas Se realizan de manera no consciente.	
	Estratégicas o elaborativas Requieren de nivel de procesamiento.	
La dirección en la que el lector busca o conecta la información	Inferencias hacia atrás o retroactivas Se denominan también explicativas. Suponen la búsqueda de antecedentes	Puente Integrativas Conectivas
	Inferencias hacia adelante o proactivas Se denominan también predictivas.	
De requisito para comprender	Necesarias u obligatorias	Puente Repetición de argumentos Anafóricas Antecedentes causales
	No necesarias para la comprensión o elaborativas	Proactivas instrumentales
De coherencia local	Puente	Automáticas Anafóricas
De coherencia global	Instrumentales Predictivas	
Tipo de pregunta	Causal Explicativa	
Fuente de información de la inferencia	Basadas en el texto Basadas en el conocimiento	

Nota: Adaptado de León y Pérez (2003).

Como se ve, es amplia la manera cómo pueden ser agrupadas las inferencias según diversos y múltiples criterios, de los que se desprenden a su vez, categorías y subcategorías que van aumentando los tipos de inferencias y que van haciendo que se vuelva más compleja su clasificación.

Gallego y Mejía (2016), hacen una clasificación selectiva sobre las inferencias, visualizadas en la **Tabla 4**.

Tabla 4

Clasificación selectiva sobre las inferencias

Retroactivas	<p>Son inferencias hacia atrás.</p> <p>Mantienen la coherencia local.</p> <p>Son de carácter automático.</p> <p>Suceden durante la lectura.</p> <p>Son de rápida evocación.</p> <p>Buscan establecer relaciones casuales y de orden jerárquico.</p> <p>Con relación a la lengua extranjera, se da cuando un estudiante, al enfrentarse a un texto, logra ajustar los conceptos que lee de forma automática a su lengua materna.</p>
Proactivas o proyectivas	<p>Inferencias hacia adelante.</p> <p>Amplían o extienden la información explícita.</p>
Lógicas	<p>Poseen valor de certeza total relacional y obvia.</p> <p>Se basan en los conocimientos asertivos.</p>
Macro pragmáticas	<p>De coherencia global.</p> <p>Están relacionadas con el punto de vista del autor o su intención global frente a la temática que se describe.</p>
Micro pragmáticas	<p>De coherencia local.</p> <p>Responden a las elaboraciones que el lector realiza con base en un fragmento del texto.</p> <p>Son de carácter automático.</p>

Nota. Adaptado de Gallego y Mejía (2016).

Gallego y Mejía (2016), hicieron esta clasificación selectiva para desarrollarla en una investigación con estudiantes de pregrado e identificaron que el principal tipo de inferencias que los estudiantes aplicaron en la transposición entre inglés y español para la comprensión de lectura, fueron las retroactivas, le siguieron en su orden las globales, las lógicas, las locales y las de menos proporción fueron las proyectivas.

Para precisar los tipos de inferencias que se trabajaron con los estudiantes de grado 11 de la IE Sol de Oriente, se hizo, de la misma manera, una clasificación selectiva en la que se escogieron tres tipos de inferencias:

Las retroactivas, por ser las de mayor prevalencia en la comprensión lectora.

Las proactivas o proyectivas, porque requieren de la predicción al extender la información implícita en el texto. En este trabajo, se utiliza el término de inferencias proyectivas para referirse a las proactivas.

Las lógicas, por su naturaleza asertiva y de conocimiento general que suelen tener las personas. Aquí se tuvieron en cuenta las deductivas, las inductivas y las analógicas.

En la **Tabla 5**, se precisan las inferencias que hacen parte de esta investigación.

Tabla 5*Tipos de inferencias trabajadas con los estudiantes de grado 11 de la IE Sol de Oriente*

Inferencias	El lector
Retroactivas	<p>Regresa a los conocimientos que tiene.</p> <p>Realiza cotejos inmediatos entre la información anterior y la nueva.</p> <p>Establece una relación entre lo que está leyendo y sus conocimientos previos.</p> <p>Mantiene la coherencia local del mensaje.</p> <p>Busca antecedentes de la información que se ha presentado en el texto.</p> <p>Ajusta los conceptos que lee de forma automática a su lengua materna.</p> <p>Explica situaciones, significados.</p> <p>Acude a la evocación para inferir.</p>
Proyectivas	<p>Predice información derivada de lo que está en el texto.</p> <p>Extiende la información explícita del texto.</p> <p>Busca la intención escondida del autor</p> <p>Busca el punto de vista del autor.</p> <p>Usa información del texto y va más allá de lo que se lee en el texto.</p> <p>Elabora una respuesta usando información de lo leído.</p> <p>Recurre a información extratextual.</p>
Lógicas	<p>Hace un razonamiento formal con cierto grado de certeza.</p> <p>Reconoce elementos racionales y obvios en la lectura.</p> <p>Se basa en sus conocimientos asertivos.</p> <p>Va de lo general a lo particular. Inferencia deductiva.</p> <p>Va de lo particular a lo general. Inferencia inductiva.</p> <p>Determina el grado de similitud o diferencia entre dos palabras o significados.</p> <p>Inferencia analógica.</p>

Nota. Adaptado de León y Pérez (2033) y, Gallego y Mejía (2016).

5.2 Los textos hipermediales

El MEN (1996), propende por los “lectores competentes que puedan responder a la exigencia contemporánea multimedial” (p. 47). Para el caso de las lenguas extranjeras considera que la multimedia aporta al amplio rango de las prácticas de lectura. El MEN se muestra abierto a las TIC y aporta algunas ideas para promover la lectura en inglés, mediada por la tecnología, que tienen que ver con referentes como, hipertexto que es la modalidad de texto electrónico que tiene como característica principal la no linealidad, es decir, no hay un orden determinado y único para leer un documento. Se puede acceder a él a través de múltiples entradas, es reversible, no tiene un comienzo, ni un final fijo. Otra característica es que permite reconocer vínculos o conexiones entre las partes del texto. Las conexiones que establece la tecnología del hipertexto se asemejan a las asociaciones que hacen los humanos cuando razonan sobre algún tema.

Para el MEN (1996), muchos textos se convierten en hipermedia (discos compactos, documentos web) y resalta que, en el aprendizaje a través de la tecnología, una meta crucial tiene que ver con el cómo no alejarse y perderse del objetivo de lectura. Al respecto, considera que la tarea del docente es guiar a los estudiantes para navegar e interactuar con diversos textos.

Vouillamouz (2000), refiriéndose a los sistemas informáticos interactivos en la literatura, entiende a estos sistemas como entornos capaces de integrar todas las morfologías de la información (texto, imagen y sonido) que ofrecen la posibilidad de una interacción exigiendo para su funcionamiento, de la participación activa del usuario. Estos paradigmas son los modelos hipermedia y se definen con base a tres componentes: hipertexto (lectura no lineal del discurso), multimedia (utilizan las diversas morfologías de la información combinadas) y la interactividad (capacidad del usuario para ejecutar el sistema a través de sus acciones). Cuando estos modos de construcción se trasladan a la literatura, se habla de la literatura electrónica (producción literaria reescrita y traducida a un soporte digital).

Beneforti y Ainchil (2000) definen a la hipermedia como el resultado de la combinación de hipertexto y multimedia. La hipermedia comparte usos y características del hipertexto, permite al usuario interactuar con ella de manera más sencilla y agradable y resulta útil en sistemas de documentación de textos tradicionales. Además, la información puede recuperarse sin ningún tipo de problema. Recalcan las autoras que la utilización de la hipermedia tiene algunas desventajas: la desorientación dentro del hiperdocumento que sugiere la incapacidad del usuario para controlar la

información, corriendo el riesgo de perderse si activa indiscriminadamente los diversos enlaces; la sobrecarga de conocimiento que se produce cada vez que el usuario quiere acceder a una información y centra su atención en las múltiples formas en que ésta puede presentársele y en los numerosos procesos que debe seguir para conseguirla. Si cualquiera de estas dos desventajas ocurre, el usuario recurrirá a los métodos tradicionales.

Regil (2001) dice que los hipermedia son los Sistemas Interactivos Multimedia (Sim). Comercialmente, se los conoce como productos multimedia y se les añade el calificativo de interactivos. Con frecuencia se resume el concepto de hipermedia en multimedia, ya que con este último se especifica la integración de texto, imagen y audio. Aunque con multimedia no se subraya una de las características primordiales de los hipermedia: la interactividad.

Regil (2001) propone la siguiente definición de hipermedia:

Sistema informático de combinación de texto, imagen y audio, diseñado y producido con intenciones determinadas, que pueden ser: educar, entretener o informar. Una vez producido, las formas de interrelacionar los elementos del conjunto, dependerán de la capacidad de interacción usuario-contenido. Su característica fundamental es la posibilidad de enlace entre los diferentes medios que lo componen (texto, imagen y audio). Particularidad que permite la ruptura de la estructura lineal, presente de hecho, hasta hace poco, en todos los medios. (p. 50)

Una característica de los Sim es que pueden ser producidos y pueden ser aprovechados para fines educativos, como bien lo afirma Regil. Ejemplos de hipermedia son, páginas web, presentaciones Flash, *PowerPoint*, Prezi, entre otros que bien diseñados pueden cumplir con el objetivo de incluir texto con imágenes, audio, vídeo, animación, música, enlaces y motivar la comprensión de lectura en los estudiantes. Otra característica importante es que los Sim pueden estar almacenados en diferentes soportes, dependiendo de su tamaño y de las necesidades específicas de uso y pueden requerir o no de conexión a internet, circulando en la red digital y consultarse o abrirse en un computador, un celular o una *tablet*.

Pires y Rosales (2006), consideran el potencial de la hipermedia para generar cambios sustanciales en la enseñanza del inglés con fines específicos. Aseguran que los textos hipermediales son de carácter esencialmente dinámico e interactivo, pues manejan un sistema de símbolos

diferente y variado: “así un ícono o un dibujo pueden reemplazar una palabra o idea, en tanto que el sonido y una luz titilante pueden tener algún significado especial. El subrayado se emplea en el hipertexto para indicar enlaces” (p. 314). En tal sentido, los textos hipermediales involucran destrezas de percepción visual y auditiva.

Por otro lado, las autoras advierten que el docente, a la hora de planificar las actividades, debe considerar que el estudiante “disminuirá su ritmo de lectura en un 25% cuando maneje textos hipermediales” (p. 314). Debido a la adaptación al nuevo código de instrucciones, a la longitud y tipo de texto, entre otras variables.

Salmerón et al. (2014) afirman que:

Comprender un texto en formato hipertexto requiere los mismos procesos cognitivos que están involucrados en la lectura de un texto lineal tradicional. Sin embargo, el hipertexto exige un proceso cognitivo adicional: la selección del orden de lectura de las secciones del texto. (p. 3)

Hacen énfasis en que los lectores leen visualmente la estructura de la página como, los recursos empleados, los títulos, las secciones, etc. y que pueden seguir una estrategia de lectura como una estrategia de motivación al elegir lo que les parece más interesante y una estrategia de prominencia al elegir los enlaces que aparecen en primer lugar.

Lozano (2014) en el ensayo: “Literatura y literatura hipermedia”, dice que los jóvenes no prescinden de la tecnología y es alta la aceptación al respecto, pero ante la presentación de un texto hipermedia la respuesta es de rechazo e indiferencia. El ensayo da cuenta de las principales características del texto hipermedia, como texto alternativo a la palabra impresa y propone que la respuesta negativa de los estudiantes cuando son expuestos a textos literarios hipermedia, se debe a hechos como la falta de secuencia lineal del argumento y a la necesidad de un lector activo que explore las pantallas de la obra.

Este argumento da pie para afirmar que la presente investigación fue al rescate de las posibilidades técnicas del texto hipermedial, no por los múltiples enlaces de intertextualidad que pueden o no desviar la linealidad de la lectura, sino por las pistas que llevaron a la lectura inferencial de los datos que se extrajeron del texto. El material hipermedial con el que se abordaron las diferentes lecturas con los estudiantes de grado 11 de la IE Sol de Oriente, tuvo carácter

formativo, fue elaborado para que afianzaran sus destrezas lectoras, a partir de parámetros didácticos que conllevaron hacia un aprendizaje idóneo.

Parafraseando a Villa Orrego (2018), los recursos hipermediales utilizados en intervenciones didácticas, no tienen como intención desplazar a los libros de texto, sino que se convierten en material de apoyo que favorece entre otras, la competencia lectora de quienes lo usan. Igualmente, y como lo mencionan Henao y Ramírez (2007), la lectura de un documento hipermedial, exige la habilidad de saber interactuar con sus componentes audiovisuales (gráficos, vídeos, animaciones, sonidos) y comprender su relación con el texto.

Ante la diversidad de términos como: hipertexto, multimedia, sistemas informáticos interactivos, multimedia interactiva, que pueden ser tomados como sinónimos, lo cual no es totalmente exacto, se decidió abordar el concepto hipermedia, por considerarlo más completo y descriptivo, pues ilustra sus propias características de ser un medio que integra la palabra escrita, la imagen, el sonido e interconecta información vinculada con enlaces que llevan hacia otras ventanas, archivos o fragmentos de datos.

Para tener en cuenta, en lo referente a la enseñanza de segundas lenguas, Garrett et al. (2014) dicen que, según investigaciones sobre la adquisición de léxico, dar a los estudiantes acceso al significado de vocabulario a través de diccionarios electrónicos o anotaciones en hipermedia, favorece la comprensión lectora de L2, puesto que los estudiantes eran capaces de recordar significativamente más detalles de la lectura.

Por su parte Titar-Improgo y Gatcho en su investigación: “*Making sense of texts: a meta-analysis of college students and adult’s reading strategies in a hypermedia environment*” (2020) [La comprensión de textos: un meta-análisis de las estrategias de lectura de estudiantes universitarios y adultos en un entorno hipermedia], afirman que el aumento del uso de la tecnología ha cambiado el panorama de la lectura. El consumo de hipertexto por parte de los lectores se intensifica a medida que éstos se esfuerzan por responder a los retos que plantea la pandemia del Covid-19, y dicha respuesta representa muchos desafíos, especialmente a aquellos que no están acostumbrados a leer en un entorno hipermedia. Las aplicaciones hipermedia exigen más a los lectores: la navegación por el hipertexto, la búsqueda de información, el filtrado de datos innecesarios. Por tanto, es esencial que los lectores tengan estrategias para aprovechar al máximo la tecnología y así dar sentido estratégico a los textos que Internet proporciona.

Sostienen que la lectura en el entorno hipermedia implica la lectura de textos digitales que difieren de los textos impresos, en cuanto a las estrategias que conlleva el procesamiento de la información y que, aunque algunas son válidas para ambos medios, otras resultan más restringidas a la comprensión en línea. El hipertexto, además de ser parecido al texto normal, contiene enlaces dentro del material a otros documentos o puntos. Esta característica se debe a que los hipertextos pueden examinarse o explorarse. Asimismo, cuando el hipertexto se combina con audio o vídeo, puede implicar un procesamiento estratégico variado. Los lectores, entonces, pueden transferir sus habilidades de lectura basadas en la letra impresa a la lectura hipermedia, pero también necesitarán utilizar estrategias adicionales marcadas por las características del entorno hipermedial.

Además, Titar-Improgo y Gatcho (2020), encontraron en su estudio que las estrategias de comprensión más comunes utilizadas por los lectores adultos y universitarios mientras leían en el entorno hipermedia eran: las globales, de resolución de problemas, de apoyo, locales, cognitivas y metacognitivas y estrategias de lectura del contexto del entorno hipermedia. Las estrategias globales consistieron en hacer inferencias, utilizar los conocimientos previos y tener un propósito en mente, incluyéndose la predicción del significado de las palabras. Para la resolución de problemas, averiguaron el significado de las palabras desconocidas y la repetición de la lectura. Las estrategias de apoyo implicaron buscar en el diccionario o traducir el texto a la lengua materna. Las estrategias locales, asociadas a las estrategias de apoyo, se dieron cuando encontraban y entendían el significado de las palabras. Las estrategias cognitivas incluyeron tomar notas, resumir, parafrasear, predecir y usar pistas contextuales. Las estrategias metacognitivas se dieron al hojear, buscar las palabras resaltadas que les proporcionaban información adicional y repasar el texto. Las estrategias de lectura del contexto del entorno hipermedia, estuvieron relacionadas con acciones como pasar de una ventana a otra, la interacción con elementos no verbales como imágenes, íconos, películas, animaciones y sonidos, y recorrer el texto a través de los hipertextos.

5.2.1 El hipertexto y la hipermedia

El término hipertexto fue acuñado por Theodor Nelson (1965), quien inicialmente lo definió como: *“combination of natural language text with the computer’s capacity for interactive branching or dynamic display of a nonlinear text which cannot be printed conveniently on a conventional page”* [combinación de texto en lenguaje natural con la capacidad de ramificación

interactiva del ordenador o visualización dinámica de un texto no lineal que no puede imprimirse convenientemente en una página convencional]. Nelson, básicamente está describiendo al hipertexto como un documento no secuencial compuesto por texto, que se basa en la habilidad de la computadora para buscar y recuperar datos para interconectar la información relacionada.

Respecto de esta primer definición Conklin (1987), agrega: “*the concept of hypertext is quite simple: windows on the screen are associated with objects in a data base, and links are provided between these objects, both graphically (as labelled tokens) and in the database (as pointers)*” [el concepto de hipertexto es bastante sencillo: las ventanas de la pantalla se asocian con objetos de una base de datos, y se proporcionan enlaces entre estos objetos, tanto gráficamente (como fichas etiquetadas) como en la base de datos (como punteros)].

En la actualidad, por el desarrollo progresivo de los sistemas informáticos y computacionales, el término ha evolucionado. Regil (2001), dice que “se define el concepto de hipertexto como al programa de computación que ofrece distintas alternativas de recorrido, a partir de un texto principal, donde el usuario puede vincular información secundaria y explorar referencias cruzadas de manera no lineal” (p. 23). Dice la autora que es desde esta definición que se origina el término de hipermedia, puesto que ofrece la posibilidad de vincular texto, audio e imagen. Aunado a esto, Wardrip-Fruin (2004), afirma que los términos hipertexto e hipermedia ocurrieron simultáneamente.

El hipertexto tiene por lo menos, los siguientes elementos: nodos o secciones, enlaces o hipervínculos y anclajes. Los nodos contienen información accesible para el usuario. Los enlaces son los vínculos que se establecen entre nodos y facilitan la lectura secuencial o no secuencial por el documento. Los anclajes son los puntos de activación de los enlaces (Conklin, 1987). En suma, uno de los aspectos más profundos del hipertexto, es la interacción con la información para hacer asociaciones y, a través de las asociaciones, construir conocimiento. De esto se deriva, que, con el hipertexto, enmarcado en la hipermedia, se pueden incluir una amplia gama de elementos didácticos beneficiosos para los procesos de pensamiento y, por ende, para los procesos de enseñanza aprendizaje.

El hipertexto se ha convertido en la base de los contenidos digitales, pues permite ir hacia otro documento, desplazarse en la misma página o dirigirse hacia otros sitios web. Esto significa que con el hipertexto se amplían las perspectivas, se accede a otros sitios, se ofrece otras rutas al lector (Palau-Sampio y Sánchez-García, 2020). Armenteros (2006), afirma que la hipermedia

aprovecha las ventajas del hipertexto en el sentido en que permite la conexión asociativa de ideas. Aclara que la diferencia entre los términos hipertexto e hipermedia radica en que el hipertexto se refiere a la interconexión de elementos textuales, mientras que la hipermedia es la interconexión de diferentes medios y es casi imposible desligar a la hipermedia del hipertexto.

5.2.2 Multimedia

Etimológicamente, la palabra multimedia quiere decir numerosos medios. En el ámbito de la informática y la comunicación, se refiere a los programas informáticos que usan más de un medio para transmitir información al usuario, mediante la integración de elementos textuales y audiovisuales (Salaverría-Aliaga, 2001). Se diferencia de la hipermedia por su carácter no interactivo. Es decir, que el usuario no puede actuar de forma activa con la información que la multimedia le ofrece.

El desarrollo de los sistemas de hipertexto, abrió paso a los sistemas multimedia, que son una tecnología para la presentación de la información a través de imagen (estática y dinámica), sonido y texto en un sistema integrado. Ahora bien, la combinación de hipertexto con multimedia, dio lugar a los sistemas hipermedia (Bravo Ramos, 2005).

En el ámbito educativo, la multimedia es considerada como un recurso didáctico potente, porque ofrece una serie de funciones entre las que se destacan: propiciar el aprendizaje significativo, adaptarse a los distintos ritmos de aprendizaje, ser fuente de información, motivar el aprendizaje en un entorno atractivo y posibilitar la evaluación de los aprendizajes, entre otras. Los recursos multimedia son muy usados en la enseñanza de un idioma extranjero. De acuerdo al principio multimedia de Mayer (2005), proporcionar a los estudiantes tanto imágenes verbales (escritas o habladas) como pictóricas (ilustraciones, fotos o vídeos) debería mejorar su capacidad para crear imágenes mentales coherentes en la memoria de trabajo lo que en última instancia aumentaría el aprendizaje. Siguiendo este principio, de que se aprende mejor de las palabras y las imágenes que de las palabras solas, los aprendices de segundas lenguas deberían experimentar entonces, una mayor comprensión lectora de los textos mejorados con hipermedia, es decir, con elementos audiovisuales interactivos.

Con la aparición de la multimedia y su aplicación a la educación surge la Teoría Cognoscitiva del Aprendizaje Multimedia formulada por Mayer (2005), en la que plantea que

existen tres tipos de almacenamiento en la memoria (memoria sensorial, de trabajo y de largo plazo) y que los individuos tienen canales separados para procesar material verbal y visual. Según esta teoría, el aprendizaje multimedia se da cuando la persona logra la construcción de representaciones mentales ante una presentación multimedia. Para Moreno Cuellar (2013), en vista de que la multimedia permite la integración de texto, sonido, imágenes, animación, en materiales didácticos, la enseñanza del inglés se ha favorecido y se acude a este recurso para incrementar la eficacia del aprendizaje, porque refuerza las destrezas lingüísticas, la retención es mayor debido a que el ritmo de asimilación lo controla el propio estudiante y la multimedia es mucho más atractiva y motivante que el material impreso. Según Moreno Cuellar (2013), los recursos multimedia son usados por los docentes en la enseñanza del inglés para presentar el vocabulario nuevo, reforzar el vocabulario visto y como apoyo audiovisual. Comprueba en su estudio que, al usar multimedia para enseñar vocabulario, se aumenta la motivación por aprender nuevas palabras en inglés, se promueve el autoaprendizaje, se facilita la retención de nuevas palabras de forma audiovisual y el estudiante va a su propio ritmo.

5.3 La didáctica de las lenguas extranjeras

Las formas y métodos de aprender una lengua extranjera han cambiado en las últimas décadas, dando lugar a un gran número de enfoques métodos y sistemas de enseñanza y aprendizaje. Se ha pasado de los métodos tradicionales de gramática y traducción a los enfoques comunicativos en los que se desarrollan las cuatro destrezas, escuchar, hablar, leer y escribir, para lo cual se aprovecha toda la tecnología que permita la interacción real en directo o en diferido. Algunas técnicas y materiales deben ser adaptados a las diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje, sobre todo los que permiten la autonomía. En la didáctica de las lenguas extranjeras, se debe ajustar la enseñanza a partir de las necesidades, objetivos y motivaciones para el saber hacer de la persona (Jiménez Izquierdo, 2010)

Vélez (2011) esclarece que es en Europa donde a las lenguas extranjeras se les da un enfoque comunicativo y funcional, con atención a los aspectos pragmáticos del lenguaje, para que la palabra no se distancie de la acción ni del pensamiento, para que el aprendiz pueda sentir motivado su aprendizaje en la medida en que sea capaz de percibir que, gracias a su trabajo dentro y fuera de la clase de idiomas, es capaz de hacer cosas con palabras, de modificar y de transformar

una situación inicial dada a las condiciones de procurar lo que, sin duda, es su objetivo central: la construcción del Yo en y por el discurso.

De acuerdo a Rico (2014) en el estudio, “Rasgos característicos de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Colombia”, las TIC se han constituido en “instrumentos que facilitan la práctica de aspectos puramente lingüísticos” (p. 4). Es importante señalar que las TIC no sólo facilitan las innovaciones metodológicas, sino que generan interesantes oportunidades para transformar la manera cómo los estudiantes se apropian del conocimiento, lo organizan, lo estructuran y lo comunican a los demás. Se recomienda, en el artículo, que en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, se supere la dimensión técnica, incluyendo fundamentos pedagógicos y no instrumentalistas que justifiquen por qué, cuándo y cómo usar las tecnologías en las clases de lengua.

Según Ballestero y Batista (2014), la didáctica de la comprensión lectora en inglés habrá de basarse en el enfoque comunicativo y en el proceso de comprensión lectora en lengua extranjera, a saber: La interpretación *bottom-up*, es decir el proceso de comprensión lectora está guiado por el contenido y los aspectos formales del texto. La interpretación *top-down*, el proceso viene dado por los conocimientos, las experiencias y las expectativas del lector. En la interpretación interactiva, el proceso de lectura es una interacción entre el procesamiento al que conduce el texto y el procesamiento adquirido por el lector; es la interacción entre los conocimientos previos de contenido y de lengua del lector y la información que se ofrece en el texto.

En una investigación hecha por el British Council (2015) sobre el inglés en Colombia, se encontró que el inglés es el segundo idioma más hablado, la mayoría de estudiantes de inglés está en instituciones públicas, se enseña inglés de forma obligatoria y como lengua extranjera a todos los estudiantes desde el grado primero hasta el grado once. Sin embargo, no hay un currículo de inglés estandarizado, las metas de la política nacional de inglés incluyen que los egresados de secundaria deben estar en el nivel B1, aunque la realidad indica que la mayoría están en A1 o menos, en cuanto a los docentes de inglés se espera que estén en el nivel B2, pero lo cierto es que sólo la cuarta parte alcanza el nivel esperado.

En lo relacionado a la lectura en inglés, los encuestados que evaluaron sus habilidades de lectura como malas o básicas, consideran que dicha habilidad es deficiente fundamentalmente, porque no leen en inglés y el currículo no se enfoca en lectura. En cambio, quienes se sienten confiados en sus habilidades de lectura, lo atribuyen a que leen por su cuenta, usan Internet y

medios sociales y el currículo se enfoca en la lectura. En conclusión, en la investigación de British Council hay varios factores que afectan la enseñanza y el aprendizaje del inglés como, falta de recursos, motivación, acceso, tiempo, habilidades lingüísticas, pero se ve con optimismo que la cultura del inglés en Colombia está creciendo porque los medios en inglés llegan a gran número de estudiantes.

En el Esquema Curricular Sugerido (2016b), se plantean rutas metodológicas y evaluativas que van en progresión. En los grados sexto y séptimo se sugiere una metodología basada en tareas, en los grados octavo y noveno una metodología basada en proyectos, para finalizar en los grados décimo y undécimo una metodología basada en problemas. Cada institución escoge autónomamente la metodología acorde a su contexto. En cuanto a la ruta de evaluación, está dada en dos sentidos: evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. En el primero, que el estudiante esté pendiente de su propio progreso, valore sus acciones y la de sus compañeros; en el segundo, que el docente haga constante retroalimentación y que muestre la mejor forma de lograr la realización de tareas, proyectos o problemas planteados. Para dar cuenta del desempeño de los estudiantes, se propone la rúbrica para dar a conocer los criterios de evaluación, asegurarse de que el estudiante tenga claro lo que se espera de él y si alcanzó la meta. “Al igual que los contenidos y las metas, la evaluación también debe responder a los estándares básicos para la enseñanza de las lenguas extranjeras” (p. 25). Las rúbricas pueden ser de: redacción, expresión oral, comprensión de lectura, entre otras.

Además, en el Esquema Curricular Sugerido (2016b), se presenta las mallas curriculares por nivel de lengua y grado escolar, incluyendo meta de aprendizaje, funciones de lengua, objetivos, estándares de competencia, indicadores de desempeño y contenidos sugeridos, así: nivel A1 grado sexto, nivel A2.1 grado séptimo, nivel A2.2 grado octavo, nivel B1.1 grado noveno, nivel B1.2 grado décimo, nivel B1.3 grado undécimo. Para el docente se incluyen algunas estrategias de enseñanza como: explicaciones, modelaciones de actividades orales y/o escritas, lecciones exploratorias, entre otras. Igualmente se dan ejemplos de planes de clase, rúbricas para cada grado y un inventario de recursos para cada habilidad del lenguaje, para planeación de clases, juegos y recursos virtuales en general.

Cabe mencionar que, en cuanto a estrategias de lectura en inglés en el Currículo Sugerido (2016a), se mencionan de manera general, que el docente debe incluir actividades de lectura, para que el estudiante reconozca palabras y frases relacionadas con información específica, identifique

relaciones de causa y efecto, hechos y opiniones, relaciones de contraste y adición, el propósito, la partes y tipo de texto, reconozca información implícita. Las actividades de lectura están ligadas al desarrollo de las otras habilidades del lenguaje, escuchar, escribir y hablar, sin enfocarse directamente en las actividades de lectura como tal, o en estrategias que la fomenten.

5.3.1 Método comunicativo

La enseñanza comunicativa de idiomas puede entenderse como un conjunto de principios sobre los objetivos de la enseñanza de idiomas, el modo en que los estudiantes aprenden una lengua, los tipos de actividades en el aula que mejor facilitan el aprendizaje y las funciones de profesores y estudiantes en el aula. Esto tiene que ver, en general, con el desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con saber utilizar la lengua en situaciones formales e informales, saber producir y entender diferentes tipos de textos, saber mantener la comunicación a pesar de tener limitaciones en el conocimiento de la lengua. (Richards, 2006).

Hay que recalcar que los procesos de aprendizaje de segundas lenguas han cambiado en los últimos 30 años. El aprendizaje de lenguas se centraba en el dominio de la gramática, en la formación de hábitos a través de la producción de frases correctas sin errores y se privilegiaba la memorización. En los últimos años, esta perspectiva es muy diferente, pues se considera que el aprendizaje de un idioma es el resultado de procesos que tienen que ver con la interacción significativa y con propósito a través de la lengua, la atención a la retroalimentación que reciben los estudiantes cuando utilizan el idioma, el uso de actividades de trabajo en parejas, juegos de rol, trabajo en grupo y trabajo por proyectos. En consecuencia, los roles de estudiantes y profesores cambiaron, ahora los estudiantes aprenden mediante un enfoque cooperativo en lugar del individualista y el profesor asume el rol de facilitador de la lengua. Para Richards (2006), desde los años 90 la enseñanza comunicativa de segundas lenguas y de lenguas extranjeras, ha evolucionado hasta el punto que hoy se refiere a un conjunto de principios acordados que pueden aplicarse de diferentes maneras, según el contexto de enseñanza, la edad de los estudiantes, su nivel, sus objetivos de aprendizaje, etc.

Galindo y Herrera (2017), aseguran que, en Colombia, las instituciones educativas tienen libertad de uso de métodos y didácticas para la enseñanza del inglés como idioma extranjero, sin embargo, el enfoque comunicativo es al que se le ha dado prevalencia, debido a que es un método

de enseñanza que desarrolla en los estudiantes las competencias comunicativas: competencia lingüística, competencia pragmática y competencia sociolingüística. Para Jack (citado por (Galindo Cuervo & Rodríguez Herrera, 2017)), en el enfoque comunicativo es importante que los estudiantes tengan la capacidad de inferir desde lo que leen, ven o escuchan y poder producir discursos que tengan la intención de comunicar algo de manera efectiva, apropiada y coherente.

5.3.2 Adquisición de una segunda lengua

Hay una gran diferencia entre aprender un idioma y adquirir un idioma. Por ejemplo, cuando se habla del inglés como lengua extranjera, se hace alusión al aprendizaje de un idioma diferente al de la lengua materna y que no se emplea en la vida cotidiana. El aprendizaje del inglés como lengua extranjera se da en el aula de clases, bajo actividades controladas (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2006). En otras palabras, el estudiante desarrolla el aprendizaje del inglés únicamente durante su formación en la institución educativa y escasamente practicará lo aprendido fuera del contexto escolar. Por otro lado, como lo menciona Beltrán (2017) la adquisición de una segunda lengua se refiere al proceso de aprendizaje que le permite al estudiante manejar una segunda lengua de la misma forma que lo hace con su lengua materna.

Anderson (2003), aclara que un entorno de enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL) se define como uno en el que se utiliza el inglés en la sociedad en que se estudia el idioma. Un entorno de enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) es aquel en el que el inglés no es la lengua principal de la sociedad en la que se estudia el idioma. Los estudiantes de ESL utilizan más estrategias de aprendizaje que los estudiantes de EFL y es porque, entre otras, los estudiantes de ESL al permanecer en un entorno de habla inglesa están más motivados y activos en su aprendizaje y, en consecuencia, tienen más oportunidades de utilizar la segunda lengua.

En lo relacionado a la lectura, es una habilidad esencial para los estudiantes de inglés ya sea como lengua extranjera o como segunda lengua. Asegura Anderson (2003) que, con el fortalecimiento de las habilidades de lectura, los estudiantes de inglés tienden a progresar más en otras áreas del aprendizaje del idioma, por lo que debe ser un proceso activo y fluido que involucre al lector en la construcción del significado. A menudo, sin embargo, no lo es, ya que la capacidad de lectura del estudiante de una segunda lengua suele ser muy inferior a la de la primera lengua. Sostiene que, esto puede impedir el progreso académico en la segunda lengua. Señala que, para el

estudiante, aprender a leer en una segunda lengua o en una lengua extranjera es un proceso que implica el aprendizaje de habilidades que le permitan la utilización del inglés.

La adquisición de una segunda lengua se da cuando: se plantean actividades comunicativas con las que se ponga en práctica los recursos lingüísticos, se integran actividades de comprensión, expresión e interacción, los estudiantes se centran en el proceso y no tanto en el cumplimiento de actividades, los materiales y actividades son auténticos y corresponden a la vida real, se fomenta el aprendizaje autónomo, se hace énfasis en comunicarse interactuando con el idioma extranjero, hay retroalimentación descriptiva, se expone a los estudiantes a una gran variedad de actividades de lectura, escritura, escucha y habla, las prácticas evaluativas son continuas, formativas y auténticas (Muñoz Restrepo, 2010).

5.3.3 Estrategias de lectura

Como bien lo explican Shin y Crandall (2014), al leer, en un idioma extranjero, se activan dos tipos de conocimiento: lo que se sabe sobre construir significado (procesamiento descendente) y lo que se sabe sobre el lenguaje (procesamiento ascendente). Los aprendices necesitan desarrollar estos dos tipos de conocimiento, debido a que juegan un papel importante en la comprensión de un texto. Leer es un proceso interactivo que involucra al lector, al texto y al escritor, no sólo es obtener significados sino procesar de manera activa lo que se lee y cuando sucede esto se entiende lo que se lee. En tal sentido, en la lectura comprensiva de un texto están implicadas, entre otras, las habilidades de extraer las ideas principales, encontrar información específica, reconocer la organización del texto, predecir, inferir y relacionar ideas.

Para que los estudiantes logren la lectura efectiva de un texto en inglés se hace necesario la utilización de diversas estrategias que activen sus habilidades de lectura. Se mencionan aquí la prelectura, lectura y post-lectura como estrategias implementadas en el desarrollo de la investigación. En lo que respecta a la prelectura, y como lo consideran Ballesteros y Batista (2014), se refiere a la activación y construcción del conocimiento previo del lector para que establezca relaciones con su propio contexto, experiencias y conocimientos. Las actividades de prelectura pueden ir desde pre enseñar vocabulario y conceptos, hasta la extracción de la información que ofrece el texto para deducir y/o predecir el tema. En la actividad de lectura como tal, los estudiantes estructuran e integran los conocimientos e información previos con la nueva información que

aporta el texto; por consiguiente, se enfrentan a explorar o buscar información específica, confirmar predicciones, reconocer el tema, la intención del autor, la idea principal, ideas secundarias e identificar cognados. En la post-lectura, las actividades tienen que ver con comprender ideas principales y detalles, hacer inferencias, interpretar significados a partir del contexto, comprender oraciones complejas y secuencias de eventos.

Por otra parte, y de acuerdo a Cassany (2006), la acción de leer ha migrado a hacia formatos electrónicos con los cuales es posible interactuar. Además de que la conexión a Internet ya sea a través de celulares o computadores, facilita la lectura en pantalla de noticias, chats, libros y diversos textos, configura otras formas de leer pues entra en juego el hipertexto, la hipermedia. Leer en inglés en Internet exige igualmente, tener una serie de destrezas que implica tanto el conocimiento del idioma como la habilidad de navegar para finalmente comprender lo que se lee.

Al desarrollar la lectura en inglés, se fortalecen habilidades que tienen que ver con el reconocimiento de las grafías, el vocabulario, la gramática, la ortografía, el significado de las palabras, lo que logra que los estudiantes comprendan lo que leen, adquieran vocabulario y usen el inglés (Ballesteros, 2012).

Ahora bien, en cuanto a los lectores y a la lectura en Internet, Titar-Improgo y Gatcho (2020), dicen que la proliferación del uso de la tecnología ha cambiado el panorama de la lectura. Dar sentido a los textos en línea implica múltiples tareas para los lectores, ya que sólo los tipos de textos -no lineales, multimedia e interactivos- les plantean desafíos. El consumo de hipertexto por parte de los lectores se intensifica, lo que plantea muchos desafíos, especialmente a aquellos que no están acostumbrados a leer en un entorno hipermedia pues las aplicaciones hipermedia exigen más a los lectores. La lectura en el entorno hipermedia implica la lectura de textos digitales, que difieren de los textos impresos en cuanto a las estrategias que conlleva el procesamiento de la información de los textos en línea. Aunque algunas son propias de ambos medios, otras resultan más restringidas a la comprensión en línea. El hipertexto, además de ser igual que el texto normal se compone de enlaces dentro del material a otros documentos o puntos y permite una lectura no secuencial. Esta característica hace que los lectores tomen decisiones, destacando la utilización de estrategias como crucial en el tratamiento de los documentos de hipertexto. Además, los documentos de hipertexto, cuando se fusionan con audio o vídeo pueden implicar un procesamiento estratégico variado. Hay que tener en cuenta que los lectores pueden transferir sus habilidades de

lectura basadas en la letra impresa a la lectura hipermedia, pero también necesitarán utilizar estrategias adicionales.

Los textos en inglés en un entorno hipermedia hacen que el lector interactúe con ellos lo que a su vez implica que utilice estrategias de lectura como las que mencionan Titar-Improgo y Gatcho (2020): estrategias globales, de resolución de problemas, de apoyo, cognitivas y metacognitivas. Ahora bien, entre las estrategias globales están: previsualizar el contenido, inferir y predecir el significado de las palabras. Aquí, el lector, controla su proceso de lectura. En las estrategias de resolución de problemas se encuentran la relectura atenta del texto para aumentar la comprensión y recordar ideas extraídas del mismo; entonces, se refiere a cómo el lector aborda textos difíciles. Las estrategias de apoyo, como buscar en el diccionario, tomar notas o traducir el texto, se usan para la comprensión general. Las estrategias cognitivas como, el conocimiento previo, la inferencia y el uso de claves lingüísticas, son procesos mentales que aumentan la comprensión integral del texto, ya que implican el procesamiento de la información. Las estrategias metacognitivas por su parte, permiten al lector controlar, supervisar y evaluar el proceso de lectura.

6. Metodología

Esta investigación se guio por el enfoque cualitativo, basado en el paradigma interpretativo, porque “parte desde un acontecimiento real acerca del cual pretende construir un concepto y el investigador tiene como meta reunir y ordenar sus observaciones para construir una interpretación comprensible del fenómeno” (Aravena et al., 2006, pp. 39–40). Además, la principal característica de la investigación cualitativa es que asume el punto de vista del sujeto que está siendo estudiado.

El abordaje metodológico correspondió a un estudio de caso colectivo con cinco estudiantes del grado once de la institución educativa Sol de Oriente, para reproducir la experiencia de cada caso en los otros con el fin de verificar los resultados y clarificar sus determinantes de tal manera que puedan ser precisadas las relaciones causales del fenómeno y eliminadas las erróneas o insuficientemente generales (Yin, 2011).

Ahora bien, de acuerdo a Calle y Chaverra (2020) el estudio de caso en la cultura digital, permite “aproximarse a las relaciones entre la tecnología y las instituciones educativas” (p. 33). Esto con el fin de mejorar los programas curriculares y por ende los planes de estudio de la institución en cuestión. Así entonces, para hallar y revelar la complejidad de los procesos extrínsecos e intrínsecos de los estudiantes enfrentados a la inferencia de textos hipermediales, el estudio de caso se respaldó en las descripciones e interpretaciones teóricas y empíricas ligadas al contexto de los estudiantes. La particularidad del grupo seleccionado para el estudio de caso está fundamentada en la focalización del proceso de inferencia que hacen los estudiantes al enfrentarse a un texto en inglés.

Se escogió a cinco estudiantes, porque en la IE Sol de Oriente hay cinco técnicas: Desarrollo de Software, Electrónica, Diseño e Integración de Multimedia, Recursos Naturales, y Humanidades, es decir, un estudiante por cada técnica. Para hacer esta selección se convocó a dos estudiantes que mostraban evidente gusto por el aprendizaje del inglés y tres más a quienes se les dificultaba el aprendizaje de este idioma. En consecuencia, se tuvo en cuenta como criterios de selección el gusto por el idioma y el nivel de aprendizaje.

Cabe mencionar que, los cinco estudiantes seleccionados no tuvieron procesos de inmersión directa con el inglés, por su condición socioeconómica ninguno viajó a un país de habla inglesa, su contacto con la lengua extranjera se limitó a las clases, no se vieron enfrentado a la lectura de obras literarias en inglés, por lo que su práctica de lectura fuera del aula fue nula o reducida. El estudio

de caso para tal efecto, permitió registrar, interpretar, describir e incluso evaluar hechos con relativa cercanía a la manera como suceden (Galeano Marín, 2012).

Se hace aquí una breve descripción de cada estudiante desde lo social y lo académico. La estudiante de la técnica de Desarrollo de Software, con origen indígena, pero sin conocimiento de su idioma ancestral, mostraba interés por el aprendizaje del inglés e intentaba pronunciarlo bien al hablar y leer. Afirmaba tener dificultades en la competencia escrita, debido a que en Desarrollo de Software debía leer algunos textos en inglés técnico. El estudiante de la técnica de Electrónica, demostró que le gustaba aprender este idioma y autónomamente estaba matriculado a un curso conversacional de inglés en jornada contraria. Decía que le gustaba leer en inglés libros y cuento cortos. El estudiante de la técnica de Diseño e Integración de Multimedia, intentaba poner en práctica lo que sabía del inglés, sin embargo, reconocía que leía poco en inglés. También estaba matriculado en un curso de inglés los fines de semana. Su gusto por el inglés surge por su sueño de viajar por el mundo. El estudiante de la técnica de Recursos Naturales mostraba muchas dificultades al escuchar, hablar, escribir y leer en inglés. Este estudiante provenía de la costa Atlántica por lo que su marcado acento le dificultaba pronunciar las palabras. Decía que no le gustaba el inglés por este motivo y decide participar en la investigación para mejorar su proceso de aprendizaje del idioma extranjero. El estudiante de la técnica de Humanidades, mostraba dificultades en la pronunciación, escucha y escritura, decidió participar porque consideraba que tenía buena comprensión de lectura, aunque aseguró que le iba mal en las evaluaciones escritas.

El alcance fue descriptivo porque, parafraseando a Yin (2011), se describió el contexto real en el que ocurrió el evento, y explicativo porque se expuso las relaciones causales que son demasiado complejas. Stake (1999) afirma que “los casos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común” (p. 12). No se trata de estudiar un grupo, sino de un estudio extendido a varios casos cada uno con su voz. Se eligió el estudio de caso colectivo porque se realizaron varios estudios de caso para favorecer la comprensión de cómo se produjo el proceso de lectura inferencial de textos hipermediales en inglés, durante la implementación de la intervención didáctica en cinco estudiantes de grado once de la IE Sol de Oriente.

Las técnicas de recolección de información que se emplearon fueron: la entrevista semiestructurada, pues la entrevista es una técnica de gran utilidad para recabar datos. Además, la entrevista semiestructurada, aunque parte de preguntas planeadas, tiene la posibilidad de adaptarse a los entrevistados, para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y

reducir formalismos (Díaz-Bravo et al., 2013). Test de lectura estandarizados ya que proporcionaron información a partir de la cual se hicieron juicios sobre cómo se produjo o no la lectura inferencial y evaluar el nivel de inferencia. Encuesta electrónica para indagar acerca de los aspectos didácticos de cada taller de lectura desarrollado en el recurso creado para tal fin: las presentaciones en *PowerPoint*, ya que “es una estrategia de investigación basada en las declaraciones verbales de una población concreta, a la que se realiza una consulta para conocer el estado de opinión sobre un tema en particular” (Aravena et al., 2006, p. 122).

Los instrumentos de recolección de información fueron el diario de campo, la guía de entrevista y el cuestionario de la encuesta electrónica. Jiménez Chaves (2012), plantea que el diario de campo “se clasifica como un instrumento de registro no sistematizado de carácter personal en el que registra la conducta de la experiencia del observador o de otros individuos” (p.149). El diario de campo como instrumento de investigación fue utilizado para registrar las dinámicas de los estudiantes, profesor y realidad institucional en el proceso de la implementación de la intervención didáctica, para favorecer la lectura inferencial de textos hipermediales en inglés. En él se anotaron las estrategias de mediación, actitudes de los estudiantes frente al inglés y acciones que demostraron lectura inferencial. Por otra parte, al finalizar las sesiones el profesor/investigador apuntó las reflexiones pedagógicas sobre su accionar didáctico y percepción de la clase.

La guía de entrevista constó de cinco preguntas abiertas relacionadas con el porqué de la selección de las respuestas en cada uno de los cinco test estandarizados sobre comprensión de lectura inferencial. Los test estandarizados de opción múltiple con única respuesta, sobre la lectura inferencial se aplicaron en cinco momentos, un test por cada momento. El pre-test con 20 preguntas (Anexo 5), el test del taller 2 con 14 preguntas (Anexo 7), el test del taller 3 con 15 preguntas (Anexo 9), el test del taller 4 con 19 preguntas (Anexo 11) y el post-test con 20 preguntas (Anexo 13) El cuestionario consistió en cinco preguntas, 3 directas y dos reflexivas. Se llevaron los registros de tales ejercicios en el diario de campo para cruzar la información.

Se propusieron las siguientes fases:

Diseño de la intervención didáctica acorde a la información recabada a través de la entrevista y acorde a los recursos técnicos disponibles en la institución. El propósito de este momento fue el de construir la intervención didáctica para motivar la lectura inferencial en los estudiantes de grado once, acorde a sus características, intereses y expectativas frente al inglés. La intervención didáctica estuvo mediada por el uso del sistema hipermedial, se utilizaron las

morfologías de la información para diseñar lecturas tomadas de textos auténticos. En el diseño se tuvo en cuenta aspectos técnicos como la teoría del color, las pistas a modo de hipervínculos que llevaron hacia la inferencia, además de aspectos didácticos como el empleo de modelos para llegar a la inferencia lectora.

Trabajo de aula con implementación de la intervención didáctica y seguimiento de la lectura inferencial a través de la aplicación de los test de lectura. El fin de este momento fue el de ejecutar la intervención didáctica con el grupo de estudiantes de grado once. La intervención didáctica fue planificada a modo de clases con inicio, práctica y evaluación (**Tabla 6, Tabla 7, Tabla 8, Tabla 9 y Tabla 10**). Para lo cual se diseñó una estructura en la que el inicio corresponde a dos momentos: primero, la apertura en donde se presentan los respectivos talleres de lectura en cuanto a objetivos, tipo de texto, cómo navegar a través de los recursos, abrir las actividades, descubrir las pistas y resolver la evaluación. Luego, las actividades de pre-lectura cuya finalidad es la de preparar a los estudiantes en cuanto al tema del texto que van a leer para facilitar su comprensión. Las actividades de pre-lectura son interactivas, es decir, los estudiantes interactúan con la información presentada y obtienen retroalimentación inmediata. La práctica también contiene dos momentos: el de la lectura como tal, en donde están las orientaciones para encontrar e interactuar con las pistas, y una actividad de post-lectura en la que se despliegan preguntas interactivas de selección múltiple con retroalimentación inmediata, para mantener el interés en la lectura. Se finaliza con la evaluación, recurso en línea diseñado en *Google Forms* y almacenado en *Google Drive*, que contiene las preguntas para las correspondientes lecturas, allí aparece el nivel del estudiante de acuerdo a los puntos obtenidos y al finalizar una encuesta sobre la lectura y el uso de los recursos interactivos en *PowerPoint*.

Análisis de la información. El método utilizado fue el análisis de contenido, como técnica de interpretación de textos, para analizar las ideas expresadas por los estudiantes. Por su carácter sistemático, objetivo, replicable y válido, se pudo realizar una lectura objetiva de la información plasmada por los participantes en cada uno de los instrumentos, interpretando e infiriendo sus comentarios (Andréu Abela, 2002). Se usó una matriz de categorías en la para la clasificación significativa de los datos recabados. Se transcribieron las entrevistas, descripciones y resultados de los test de lectura para realizar un buen proceso de categorización a medida que se revisó el material (Díaz-Bravo et al., 2013).

Evaluación de la intervención didáctica, para determinar si se motivó o favoreció la lectura inferencial en los estudiantes, con el apoyo de los textos hipermediales. Para lo cual se recurrió a la encuesta electrónica, aplicada a los cinco estudiantes del estudio de caso, en formato *Google Forms* (Formularios de Google). Por cada taller de lectura se aplicó la encuesta electrónica, que debía ser contestada junto con el respectivo test de lectura.

La validez y confiabilidad de los instrumentos fueron sometidas a pruebas de expertos. Como lo sustentan Escobar y Cuervo (2008), ya que el juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación, puesto que es “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 29). Los expertos entonces, eliminan los aspectos irrelevantes, incorporan los importantes o modifican aquellos que los requieran.

Para validar el recurso hipermedia dirigido a los estudiantes se recurrió al profesor de tecnología e informática de la media técnica de la IE Sol de Oriente, quien tiene estudios de maestría en las TIC. Después de revisar cada taller, en su opinión, la elaboración de los cinco talleres de lectura mediados en *PowerPoint* como recurso hipermedia en formato PPSX (archivo no editable) cumplieron con los requisitos de diseño, funcionalidad y aplicabilidad. El mismo profesor validó los test y las encuestas aplicadas en *Google Forms*. Recomendó hacer una prueba piloto para ver el funcionamiento de las presentaciones en los computadores del colegio y en dispositivos celulares.

Para validar las lecturas y las preguntas de los test en inglés, se acudió al profesor de inglés de la media técnica, con estudios de maestría en educación, quien a su criterio sugirió que se planteara una obra de la literatura universal en los talleres de lectura y que se probara el recurso con al menos dos estudiantes del grado 11 para eliminar preguntas irrelevantes de los test y probar la funcionalidad del recurso. En la prueba piloto se pudo establecer la navegabilidad y funcionamiento de los talleres en PPT, el funcionamiento de los test en *Google Forms* y el almacenamiento de los datos de los test en *Google Drive*.

El análisis de los datos se apoyó en la triangulación por ser un procedimiento de control que garantiza la confiabilidad de los resultados de una investigación. Los resultados a los que se les ha aplicado estrategias de triangulación pueden mostrar más fuerza en su interpretación (Donolo, 2009). La triangulación aumenta la validez de los resultados y disminuye los problemas

de sesgo (Blaikie, 1991). La triangulación también persigue una amplitud de comprensión de la realidad estudiada, se genera un diálogo con el contraste entre aquello que parece evidente y los descubrimientos con las interpretaciones oficiales sobre el objeto de estudio (Olsen, 2004).

Para asegurar la recolección de la información, su análisis y tratamiento, se utilizaron los debidos consentimientos informados tanto de la institución como de los estudiantes participantes. Se tuvo en cuenta la legalidad, la confidencialidad y el anonimato.

Los compromisos éticos por parte de la docente investigadora fueron: responsabilidad en todo el proceso, la escucha y el respeto por los diferentes puntos de vista de los estudiantes, el lenguaje apropiado y entendible al dirigirse a los participantes. Reconocer las fuentes de donde se toma la información con la debida citación. El buen manejo de la información, sin manipulación ni ocultamiento de la misma.

Otras consideraciones éticas tuvieron que ver con, no crear falsas expectativas y respetar los ritmos de las personas. Devolver apropiadamente los resultados a las personas con las que se hizo la investigación. Las personas con las que se realizó el trabajo de campo tuvieron conocimiento claro de lo que se hizo, el objeto y los propósitos del estudio (Restrepo, 2015).

7. Resultados

7.1 Niveles de desempeño en la comprensión de lectura inferencial

Aquí se muestran los resultados y hallazgos de los niveles de desempeño detectados en el estudio de caso, de acuerdo a cada test aplicado. Se partió del análisis de la entrevista como fuente primordial para interpretar las estrategias o procesos que llevaron a los estudiantes a responder las diversas preguntas de los test, independientemente de si sus respuestas eran correctas o no, ya que a través de sus discursos se evidenciaron sus imaginarios y realidades cuando se enfrentan a pruebas de comprensión de lectura en inglés. Se escogieron cinco preguntas por cada test para no saturar la información presentada. El estilo semiestructurado de la entrevista, con su carácter adaptativo fue de gran utilidad para indagar acerca del nivel de desempeño en comprensión de lectura de los estudiantes.

Para nombrar a los estudiantes se utiliza la “E” y un número que corresponde al grado de cada uno. E1 es el estudiante de 11°-1, E2 es el estudiante de 11°-2, E3 es el estudiante de 11°-3, E4 es el estudiante de 11°-4, E5 es el estudiante de 11°-5.

7.1.1 Taller 1. Pre-test. Lectura: “Beauty ideals around the world”

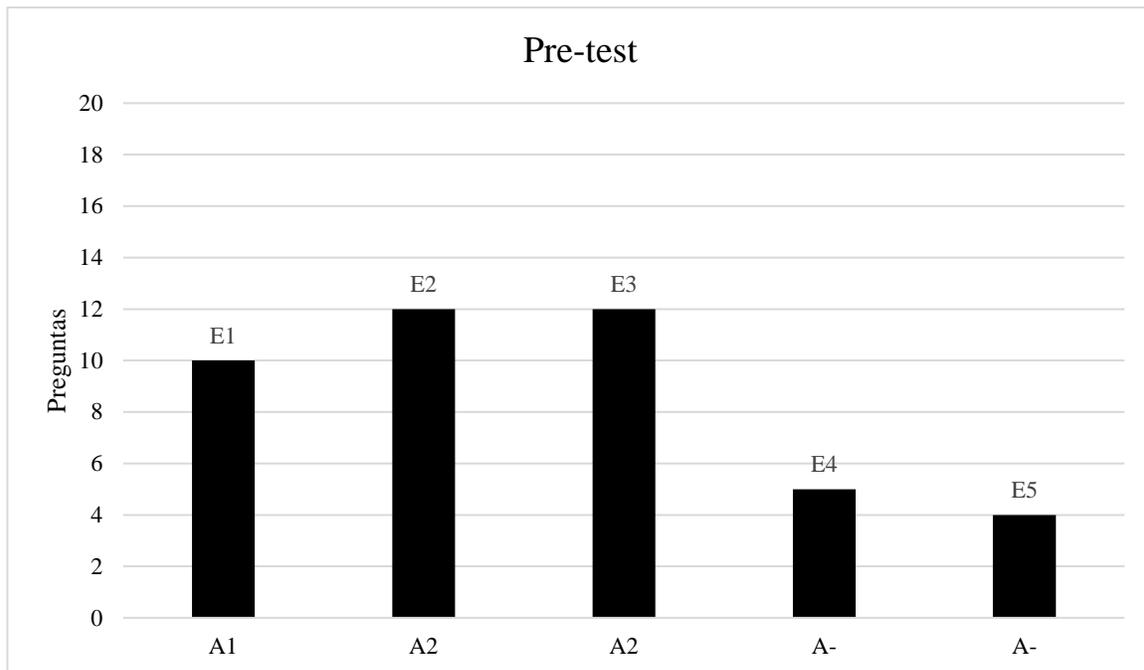
En el taller 1, que corresponde al pre-test, se trabajó la lectura: “Beauty ideals around the world” [Ideales de belleza alrededor del mundo] (Anexo 4), es un texto de tipo descriptivo. El pre-test tiene 20 preguntas con 20 puntos, se asignó un punto por pregunta.

En cuanto al nivel de desempeño obtenido con la aplicación del pre-test en la comprensión de lectura inferencial en los cinco estudiantes de grado 11 (**Figura 1**), se encontró que ninguno de ellos alcanzó el nivel B1 que es el que se espera obtengan según el MEN (2006, p. 3). Ahora bien, y teniendo como referencia al ICFES (2020), en lo que tiene que ver con los niveles de desempeño en inglés, los dos estudiantes que obtuvieron A-, tienen un desempeño mínimo, pues manejan vocabulario y estructuras gramaticales básicas, es decir que comprenden algunas oraciones simples. Los dos estudiantes que obtuvieron A1, puede comprender situaciones comunicativas sencillas y los dos estudiantes que obtuvieron A2, pueden comprender información específica en

textos sencillos cotidianos. Por lo tanto, de los cinco estudiantes tres alcanzaron el nivel básico y dos un nivel mínimo.

Figura 1

Niveles de desempeño en lectura inferencial en inglés en el pre-test



La comprensión de lectura, al ser una habilidad de procesamiento, requiere también del conocimiento del mundo, del tipo de texto y de los modelos discursivos que el lector ha construido a través de experiencias de lectura previas. Por otra parte, hay que tener en cuenta la estrecha relación entre la comprensión lectora y la competencia lingüística de una lengua extranjera, ya que el lector debe construir una representación apropiada de lo que está leyendo. Para que se dé la comprensión de un texto, se necesita de procesos lingüísticos y no lingüísticos como, reconocer las palabras, acceder al propio vocabulario, identificar el significado, seguir el hilo argumental, todo para construir la representación mental coherente de lo leído (Escudero, 2010). En consecuencia, si no se dan estos procesos o falta alguno de ellos, no se produce la comprensión.

La lectura del pre-test trataba sobre los ideales de belleza alrededor del mundo. En la pregunta: “*Why you cannot compare different types of beauty?*” [¿Por qué no puedes comparar diferentes tipos de belleza?] (Anexo 5. Matriz de preguntas del pre-test, pregunta 1), tres de los cinco estudiantes respondieron: “*Because there is not an only concept about beauty*” [Porque no

hay un único concepto de belleza]. En la entrevista se preguntó: “¿Por qué escogiste esta respuesta?”. Estudiante 2: “Profe, porque eso es lo que estaba en la lectura”. Estudiante 3: “Porque yo pienso que hay varios tipos de belleza”. Estudiante 5: “Estaba confundidora la pregunta, entonces, respondí la c, porque parecía la más correcta” (Entrevista, junio 2020).

Se nota en las respuestas que el proceso de inferencia no se dio debido a que, por una parte, no hubo comprensión de la lectura y, por otra, respondieron acorde a su propia opinión respecto del concepto de belleza y no en relación a lo que estaba en el texto: “*We are different, so is beauty*” [Somos diferentes, así es la belleza]. Responder de acuerdo a las propias opiniones sin atender a lo que se expresa en el texto, en cierto modo, impide la generación de inferencias, al no intentar revelar lo oculto del texto. No respondieron cotejando la información que ya tenían con la nueva presentada en la lectura.

Los estudiantes que respondieron acertadamente, dijeron: Estudiante 1: “Profe, yo respondí así porque, en la lectura decía “*we are different*” y por eso no se pueden comparar los diferentes tipos de belleza, eso pienso yo”. Estudiante 4: “Yo escogí la a, porque la palabra “*different*” es igual en español, y pues las otras dos opciones como que no me daban” (Entrevista, junio 2020). Los dos estudiantes ajustaron los conceptos que leyeron de forma automática a su lengua materna. En este caso la interpretación de la palabra “*different*” es inmediata, gracias a lo que Gallego y Mejía (2016, p. 88), denominan la transposición entre inglés y español. Los estudiantes relacionaron la información leída con datos anteriormente vistos, produciéndose así la inferencia retroactiva.

A la pregunta: “*A man of the Karo community can get married*” [Un hombre de la comunidad Karo puede casarse] (Anexo 5. Matriz de preguntas del pre-test, pregunta 3), (tres escogieron la opción: “*when the girl finishes the scarring process*” [cuando la chica termina el proceso de cicatrización] y uno respondió: “*when a woman starts the scarring process*” [cuando una mujer comienza el proceso de cicatrización]. Se preguntó: ¿Qué palabras te dieron la clave para seleccionar tu respuesta?”. Respondieron: E1: “Profe, yo vi la palabra “*finishes*” y por eso respondí así”. E3: “Porque allí dice que cuando la chica finaliza el proceso de cicatrización, puede conseguir marido, ¿no?”. E5: “Porque allí estaban las palabras “*girl*” y “*finishes*”. E4: “Relacioné la palabra “*woman*” que estaba en la lectura y en la pregunta, porque no decía cuándo puede casarse un hombre, sino la mujer” (Entrevista, junio 2020).

Las palabras clave en esta pregunta eran: “*woman finishes*”, además de hacer esta identificación, debían ir más allá de la información explícita del texto, ya que dice: “*when a woman finishes the process, she can get married*” [cuando una mujer termina el proceso, puede casarse] e inferir que del proceso terminado de las mujeres Karo de llevar cicatrices en el pecho y estómago, es cuando es cuando el hombre puede casarse con ellas, no cuando cuándo aún son chicas, pues esta es la situación que se plantea implícitamente. Extender la información explícita del texto, corresponde a una inferencia proyectiva (Escudero, 2010).

En la pregunta: “*In the Kayan community*” [En la comunidad Kayan] (Anexo 5. Matriz de preguntas del pre-test, pregunta 11), dos estudiantes respondieron: “*Women like wearing rings*” [A las mujeres les gusta llevar anillos] y dos más: “*Women wear a ring every year*” [Las mujeres llevan un anillo cada año]. Se preguntó: ¿Por qué completaste la otra parte de la oración con esa respuesta? Respondieron: E1: “Profe, porque se las ve bonitas”. E2: “Pues, para tener el cuello largo, ¿cierto?”. E4: “Porque ellas desde niñas tienen que ponerse esos anillos en el cuello”. E5: “Allí dice que desde los cinco años usan anillos” (Entrevista, junio 2020).

En sus respuestas se nota que no reconocieron los elementos relacionales y obvios en la lectura, los cuales se plasmaron en la respuesta correcta: “*Older women wear more rings than young women*” [Las mujeres mayores llevan más anillos que las jóvenes], ya que en ninguna parte de la lectura se deja entrever que a ellas les guste llevar anillos o que cada año deban sumar uno más a su cuello. El estudiante 3, quien respondió acertadamente, dijo: “Profe, porque era obvio que las más viejas deben tener más anillos” (Entrevista, junio 2020). Al deducir la respuesta, hizo un razonamiento formal (León & Pérez, 2003), que corresponde a una inferencia lógica.

En la pregunta: “*In Mauritania if a woman is very thin, she is considered*” [En Mauritania, si una mujer es muy delgada, se la considera] (Anexo 5. Matriz de preguntas del pre-test, pregunta 12). Un estudiante respondió: “*Beautiful*” [Hermosa]; los demás acertaron en la respuesta: “*Unattractive*” [Poco atractiva]. Se preguntó: “¿Por qué crees que la opción que elegiste era la correcta? Respondieron: E3: “Profe, mire. Sé que la que respondí no era la correcta, la verdad es que no hice la traducción, entonces por eso fue”; E1: “En la lectura dice que, en ese país, si la mujer es flaca no es bonita”, E2: “Pro, yo entendí que las mujeres en Mauritania tienen que comer mucho para ser hermosas”, E4: “Era obvio que, si en la lectura decía que tenían que tener buenas curvas, entonces ser flaca no es ser hermosa”. E5: “No estoy de acuerdo con la respuesta, pero en la lectura decía que por allá no es signo de belleza ser delgado” (Entrevista, junio 2020).

El estudiante 3, que respondió desacertadamente, asume que por no traducir no contestó bien, sin embargo, pudo ayudarse de la diferencia de significado entre “*beautiful*” y “*unattractive*”, dado que el significado de la primera palabra es ampliamente conocido y puede deducir el significado de la segunda. Los demás estudiantes hicieron un razonamiento formal con alto grado de certeza (León & Pérez, 2003), lo que indica que es una inferencia lógica.

En la pregunta “*The beauty’s concept depends on*” [El concepto de belleza depende de] (Anexo 5. Matriz de preguntas del pre-test, pregunta 18), dos estudiantes respondieron: “*Your body and your look*” [tu cuerpo y tu apariencia] y dos más: “*Your own opinion*” [tu propia opinión]. Se preguntó a dos estudiantes: “¿Por qué respondiste que el concepto de belleza depende de tu cuerpo y tu apariencia?”. Respondieron: E1: “Porque si no te cuidas no eres bella”, E5: “Porque ahora importa más tu apariencia y lo que tengas”. Se preguntó a los otros dos: “¿Por qué respondiste que el concepto de belleza depende de tu propia opinión?”. Respondieron: E2: “Porque, mira que cada cual tiene su propia opinión de la belleza”, E4: “Porque eso es lo que yo creo, que el concepto de belleza está en cada uno” (Entrevista, junio 2020)

Estos estudiantes no siguieron el hilo argumentativo de la lectura. Se basaron en sus conocimientos no asertivos y en sus propias creencias, lo que influyó en que no dedujeran que el concepto de belleza depende de cada cultura. El estudiante 3, dijo: “Profe, yo me guie desde el título, porque allí decía diferentes ideales de belleza en el mundo, por eso creo que la respuesta correcta era que el concepto de belleza depende de cada cultura del mundo” (Entrevista, junio 2020). El estudiante, enlazó el título con la respuesta, lo que lo llevó a seguir el hilo argumentativo de la lectura. Se basó en su conocimiento asertivo (Gallego Betancur & Mejía García, 2016, p. 89) y esto hace referencia a una inferencia lógica.

De acuerdo a las entrevistas hechas con los estudiantes, ellos reconocen que el principal problema que tuvieron al enfrentarse a la lectura fue: “la falta de términos en inglés” (Estudiante 1, entrevista, junio 2020), por ende, consideran que, para tener mejor comprensión de lectura en el idioma extranjero, necesitan “conocer más palabras para tener una idea de lo que se lee” (estudiante 3, entrevista, junio 2020). Esto sólo explica una parte del por qué no obtuvieron mejor nivel de desempeño en la comprensión de lectura. Si bien es cierto que, como lo afirman Fernández y Mena (1997) la comprensión puede verse seriamente afectada por deficiencias lexicales, también es cierto que el conocimiento previo que tenga el lector del mundo, es fundamental en la construcción del significado del texto. Para las autoras en mención, “los procesos de inferencia son especialmente

relevantes en el área de aprendizaje de lenguas” (p. 354). puesto que es una habilidad cognitiva que no está desligada del contexto social, cultural y académico del lector (Gallego Betancur & Mejía García, 2016).

Al enfrentarse por primera vez al taller de lectura, no surgieron inquietudes en cuanto a la utilización del recurso, cuatro estudiantes se mostraron familiarizados con el manejo de la presentación en PPT y no tuvieron inconvenientes con las características del entorno hipertexto. El quinto estudiante no hizo la lectura en *PowerPoint*, por no tener instalada la respectiva aplicación, se le envió el enlace del test para que respondiera las preguntas (Diario de campo, junio 2020). Se aclara que se diseñó el test en *Google Forms*, incluyendo en las preguntas, la lectura distribuida en párrafos. Uno de los problemas que se presentó con alguna frecuencia fue el de la no conectividad de los estudiantes por razones meramente económicas, debido a la situación que se vivía por el desencadenamiento de la pandemia del Covid-19.

En suma, se logró determinar con el pre-test que el nivel de desempeño en comprensión de lectura alcanzando por los estudiantes de grado 11 de la IE Sol de Oriente, corresponde a un nivel básico, que les permite entender vocabulario básico, así como comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso frecuente relacionadas con información personal, la familia, sitios, ocupaciones, etc. Este nivel básico corresponde a A1 y A2.

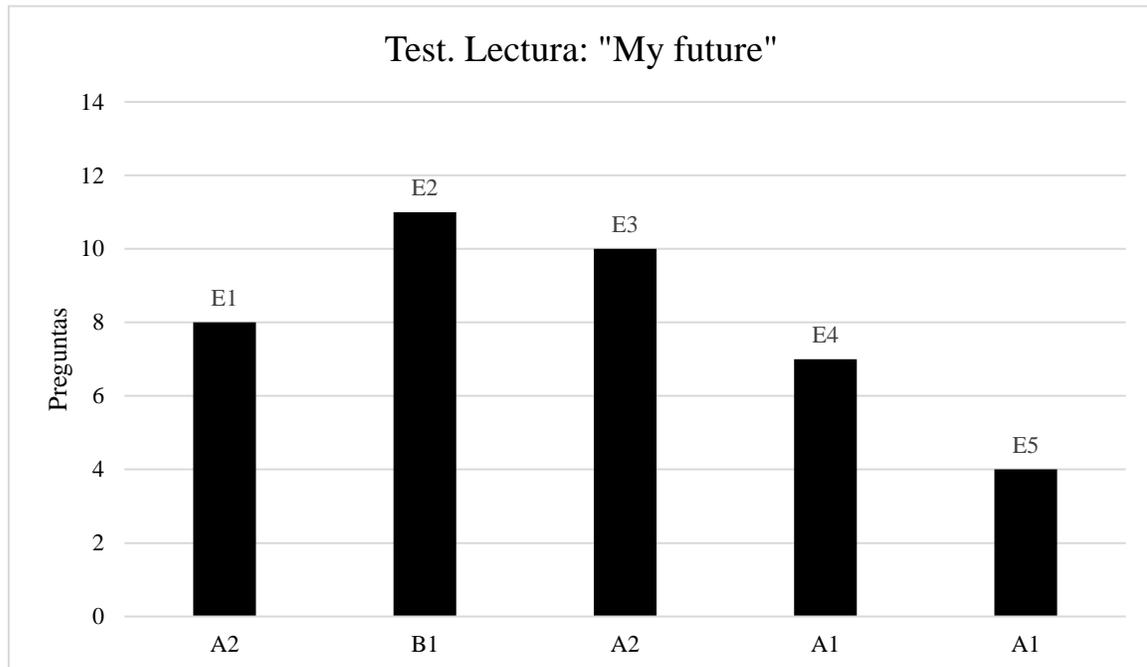
7.1.2 Taller 2. Lectura: “My future”

En el taller 2 se trabajó la lectura: “*My future*” [Mi futuro] (Anexo 6), texto de tipo narrativo descriptivo. La lectura trata sobre una estudiante que está preocupada por su futuro. Se aplicó un test con 14 preguntas y 14 puntos. Con la lectura propuesta y la posterior aplicación del respectivo test, se encontró que dos estudiantes se ubicaron en el nivel A1, dos en el nivel A2 y uno alcanzó el nivel B1. En cuanto a la comprensión lectora, los dos estudiantes de nivel A1, comprenden palabras, nombres y frases muy sencillas. Los dos estudiantes de nivel A2, son capaces de leer textos muy breves y sencillos. Pueden encontrar información específica y predecible en textos sencillos. El estudiante que alcanzó el nivel B1, comprende textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiana o relacionada con el trabajo o el estudio (*Council of Europe*, 2002, p. 30). En esta ocasión de los cinco estudiantes, uno alcanzó el nivel independiente y los otros cuatro se ubicaron en desempeño básico. Se obtuvo un mejor resultado, que puede deberse entre otras al tipo

de texto y a su disposición y organización como texto hipermedia en el recurso de *PowerPoint* utilizado para tal fin.

Figura 2

Nivel de desempeño en el test sobre la lectura: "My future"



Las inferencias, al ser procesos mentales, activan la información explícita del texto. Para hacer esto, el lector debe sustituir, añadir, integrar u omitir información, con miras a comprender el mensaje del texto. Con las inferencias se puede predecir, desvelar lo oculto, hacer explícita la información implícita. Esto quiere decir, reorganizar la información leída en una estructura mental coherente. El lector puede inferir cuando conecta palabras, frases o segmentos más amplios del discurso del texto (Escudero & León, 2007). Sin embargo, la comprensión de lectura, no es un ejercicio tan simple, porque muchas veces, no suele ser instantánea, sobre todo cuando quien lee está madurando en su proceso de aprendizaje y se complica un poco más cuando la lectura hace parte del aprendizaje de un idioma extranjero.

En la pregunta: "If she had studied hard in the eighth grade" [Si ella hubiera estudiado duro en el octavo grado] (Anexo 7. Matriz de preguntas de la lectura: "My future", pregunta 4), tres estudiantes respondieron: "her parents would have been happy" [sus padres habrían sido felices]. Se preguntó: "¿Por qué escogiste esta respuesta?". Respondieron: E1 "Profe, porque usted sabe

que son los papás los que se ponen felices cuando uno estudia”. E3: “Porque, pues claro, los papás de uno son los que se ponen felices”. E5 “Pues vea pro, es que ¿quién más se pone feliz si no son los papás?” (Entrevista, junio 2020)

Aunque la respuesta parece obvia, la lógica que debía seguirse era la del texto. Los estudiantes anteponen su imaginario en lugar de lo expresado en la lectura. No consiguen relacionar la información del texto con lo que se les pregunta. Sus deducciones se desprenden de su propio contexto cotidiano, no se basan en el contexto de la lectura. En cambio, los dos estudiantes que acertaron en la respuesta: “*her teachers would have been happy*” [sus profesores habrían sido felices], dijeron que escogieron esta opción porque: E2: “En la lectura decía que cuando ella estaba en octavo, los profesores no parecían felices, entonces creo que la pregunta tiene que ver con eso”. E4: “Yo escogí esa respuesta porque en esa parte no habla de los padres, sino en la otra” (Entrevista, junio 2020). Estos dos estudiantes hicieron un razonamiento formal (León & Pérez, 2003, p. 47) que los condujo a inferir la respuesta correcta. Hicieron un razonamiento que va de lo particular a lo general, lo que indica que la inferencia es de tipo lógico deductiva.

A la pregunta: “What was her ambition?” [¿Cuál era su ambición?] (Anexo 7. Matriz de preguntas de la lectura: “*My future*”, pregunta 6), dos estudiantes respondieron: “*To go to university*” [Ir a la universidad]; los demás respondieron: “*To be a vet*” [Ser veterinaria]. Se preguntó: ¿Qué palabras o expresiones te dieron la clave para seleccionar tu respuesta?”. Respondieron: E1: “Para mí la palabra “*university*”, es que allí estaba, en la lectura decía eso que quería ir a la universidad”. E4: “Me dio la clave la expresión “*go to university*”. Yo creo que su ambición era ir a una buena universidad” (Entrevista, junio 2020). Los dos estudiantes, no establecieron la conexión entre las expresiones clave: “*My dream job*” y “*become a vet*”, para llegar a la predicción de que su principal ambición era ser veterinaria, como sí lo hicieron los tres estudiantes que optaron por esa respuesta, pues dicen: E2: “Profe, yo lo relacioné con “*my dream job*”, si era el trabajo de sus sueños, esa era su ambición”. E3: “Para mí la clave fue la palabra “*vet*”, porque esa una profesión, y eso es lo que ella quiere ser en el futuro”. E5: “Yo tenía dudas con “*go to university*”, porque esa también es una ambición, pero busqué el significado de “*become*” que quiere decir convertirse en, entonces pensé que “*To be a vet*” era la respuesta” (Entrevista, junio 2020). En los tres estudiantes que acertaron con la respuesta, se evidencia la búsqueda de sentido, entre lo que leyeron, la pregunta y su respuesta. Se basan en la información

que les brinda el texto, usan esa información y van más allá de lo leído, haciendo una predicción, lo que corresponde a una inferencia proyectiva (León & Pérez, 2003, p. 48).

En la pregunta: “*Anna stopped worrying when...*” [Ana dejó de preocuparse cuando...] (Anexo 7. Matriz de preguntas de la lectura: “*My future*”, pregunta 12), tres estudiantes respondieron: “*Everyone told her what to do*” [Todo el mundo le dijo lo que tenía que hacer]; uno respondió: “*She went to university*” [Ella fue a la universidad]. Se preguntó: “¿Por qué completaste la otra parte de la oración con esa respuesta?”. Respondieron: E1: “Profe, la verdad, yo entendí que todo el mundo le decía qué hacer”. E2: “Pienso que como esas mismas palabras estaban en la lectura, entonces esa era la respuesta” (aquí el estudiante se refiere a la expresión: “*Everyone told me that I just had to do*”; la opción que seleccionó fue: “*Everyone told her what to do*”). E5: “Siendo sincero, no entendí la pregunta, respondí a la de Dios”. E4: “Porque, ella dejó de preocuparse cuando fue a la universidad” (Entrevista, junio 2020).

Los estudiantes no lograron extender la información explícita del texto, comprendieron el significado de las palabras, pero no entendieron el sentido del texto. Aunque establecieron conexiones, no estaban bien enfocadas. Un estudiante recurrió al azar, antes que a al proceso de intentar comprender para seleccionar la respuesta correcta. Aquí entra en juego, el conocimiento que se tiene del contexto (León, 2003, p. 211), en este caso del idioma extranjero, pues esto fue lo que determinó en gran medida, el que no se realizara la inferencia.

El estudiante 3 dijo que había optado por la opción: “*She did things as well as she could*” [Ella hizo las cosas tan bien como pudo], porque: “Profe, yo utilicé el traductor y mira que las expresiones eran similares para mí, además como que era lo del futuro de ella” (Entrevista, junio 2020). Se refiere a la expresión: “*I just had to do my best*” “[Yo sólo tenía que hacerlo lo mejor posible]. El estudiante 3, uso una ayuda válida para comprender: el diccionario, acudió a la analogía e hizo una inferencia proyectiva al elaborar su respuesta usando la información leída.

En la pregunta: “*Now Anna feels*” [Ahora Ana se siente] (Anexo 7. Matriz de preguntas de la lectura: “*My future*”, pregunta 13), dos estudiantes contestaron: “*Worried*” [Preocupada] y uno “*Scared*” [Asustada]. Se preguntó: “¿Por qué crees que la opción que elegiste es la correcta?”. Respondieron: E1: “Profe, yo respondí que Ana se siente preocupada porque no me di de cuenta que la pregunta era en presente y ella se sentía así en el pasado, fue por responder rápido”. E4: “Porque le preocupaba ir a la universidad, ¿no?”. E5: “Como vi que la palabra “*Scared*” estaba en la lectura, elegí esa” (Entrevista, junio 2020). La estudiante 1, se dio cuenta después de haber

respondido que no fue acertada la opción que escogió porque no prestó atención a aspectos gramaticales como el tiempo verbal. Deja entrever que pudo responder acertadamente si hubiera sido más cuidadosa. El estudiante 4 se quedó con información anterior y aunque recurre a la memoria, en este caso no es acertada su respuesta. El estudiante 5, justifica su respuesta por haber localizado la misma palabra: “*Scared*” tanto en la respuesta como en la lectura, pero este indicio no es correcto.

Dos estudiantes respondieron: “*Optimistic*” [Optimista], porque: E2: “Profe, en la lectura estaban las palabras: “*now*” y “*confident*”, en la pregunta estaba la palabra “*now*” y en las respuestas estaba la palabra “*Optimistic*” que es parecida al español, busqué en el diccionario y decía que “*confident*” significa “segura”, entonces creo que se relaciona con “*Optimistic*”. E3: “No era ni preocupada ni asustada, porque así estaba antes, la pregunta era cómo se sentía ahora, entonces para mí que era que se sentía optimista” (Entrevista, junio 2020). Los dos estudiantes se basaron en un razonamiento formal, (León, 2003, p. 25). En el caso del idioma extranjero, estos dos lectores contextualizaron el conocimiento que tenían y, parafraseando a Gallego y Mejía (2016), procesaron la información desde la inferencia en la lengua materna. Hicieron una inferencia lógica por analogía desde los parámetros que les ofrecía el texto.

En la pregunta: “*Now Anna is...*” [Ahora Ana está...] (Anexo 7. Matriz de preguntas de la lectura: “*My future*”, pregunta 14), tres estudiantes respondieron: “*studying at university*” [estudiando en la universidad]. Se preguntó: “¿Qué te hizo pensar que ahora Ana está estudiando en la universidad?”. Respondieron: E2: “Profe, porque eso es lo que ella quería”. E4: “Eso era lo que le preocupaba”. E5: “Profe, no sé. Eso era como lo obvio” (Entrevista, junio 2020). Si bien estos estudiantes, acuden a suposiciones, fundamentadas en el texto, no son las acertadas.

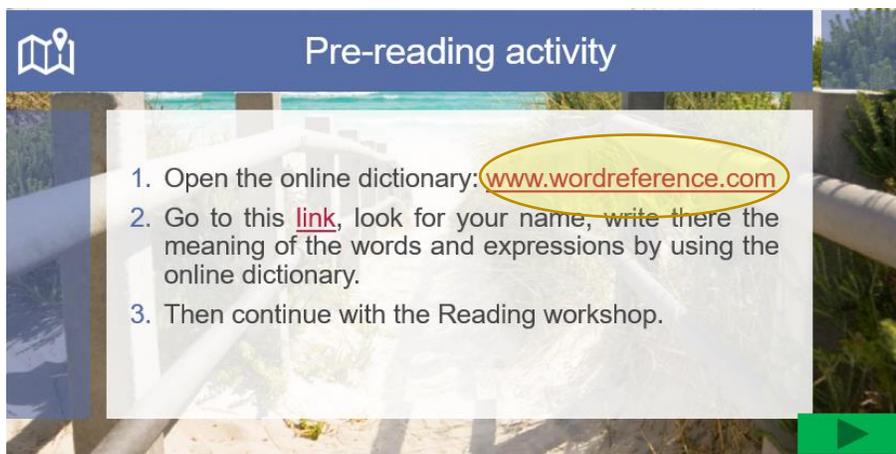
Miremos lo que dijeron los estudiantes que respondieron acertadamente: “*feeling happy about something in the future*” [sintiéndose feliz por algo en el futuro]. E1: “Profe, la lectura se llamaba “*My future*” y uno cuando es estudiante es feliz pensando en el futuro”. E3: “Profe, porque anteriormente pues decía que se sentía optimista entonces, lo relacioné con eso” (Entrevista, junio 2020). Los estudiantes buscaron una causa a partir de la información explícita, fueron hacia atrás en el texto y recurrieron a la evocación lo que indica que construyeron una inferencia retroactiva (León, 2001).

Uno de los objetivos del taller 2 era el de usar el diccionario en línea como un recurso de apoyo a la comprensión. Un hipertexto señala el acceso al diccionario (**Figura 3**). Al hacer *click*

en este hipertexto, el estudiante ingresa a nueva información y es él mismo quien decide si ingresa o no, o continúa con la lectura del taller. El uso del diccionario tanto en la no virtualidad como en el entorno hipermedia, es una estrategia de apoyo para la comprensión general (Titar-Improgo & Gatcho, 2020). Dos estudiantes hicieron uso del diccionario virtual sugerido, porque les ayudó a comprender algunas palabras, dos más no lo utilizaron simplemente porque no lo consideraron necesario y a un estudiante en cambio, no le abrió el recurso por lo que decidió acudir al diccionario físico (Diario observador, junio 2020). Hay una fuerte relación entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión lectora, razón por la cual se hace necesaria la enseñanza de léxico en el idioma extranjero. Hay que tener en cuenta, como lo mencionan Kulaç y Walters (2016), que los lectores tienen varias formas de enfrentarse a las palabras desconocidas mientras leen: pueden buscar las palabras en un diccionario, pueden adivinar el significado por el contexto o pueden ignorar la palabra. Señalan que el uso excesivo del diccionario interfiere en la memoria a corto plazo y dificulta el proceso de comprensión. Para contrarrestar este efecto, es conveniente entonces, orientar a los estudiantes sobre el uso del contexto para comprender el significado de las palabras desconocidas y en tal sentido, en el taller de lectura 2 se propone el uso del diccionario virtual para la búsqueda de algunas palabras de la lectura con la finalidad de ayudar a la comprensión.

Figura 3

Ejemplo de un hipertexto en el taller 2: “My future”



Los estudiantes, en comparación con el nivel de comprensión inferencial obtenido en el pre-test, mostraron mejora en la resolución del test del segundo taller, derivado de la lectura de un texto de tipo narrativo. León (2001), dice al respecto que “es plausible pensar que los mecanismos

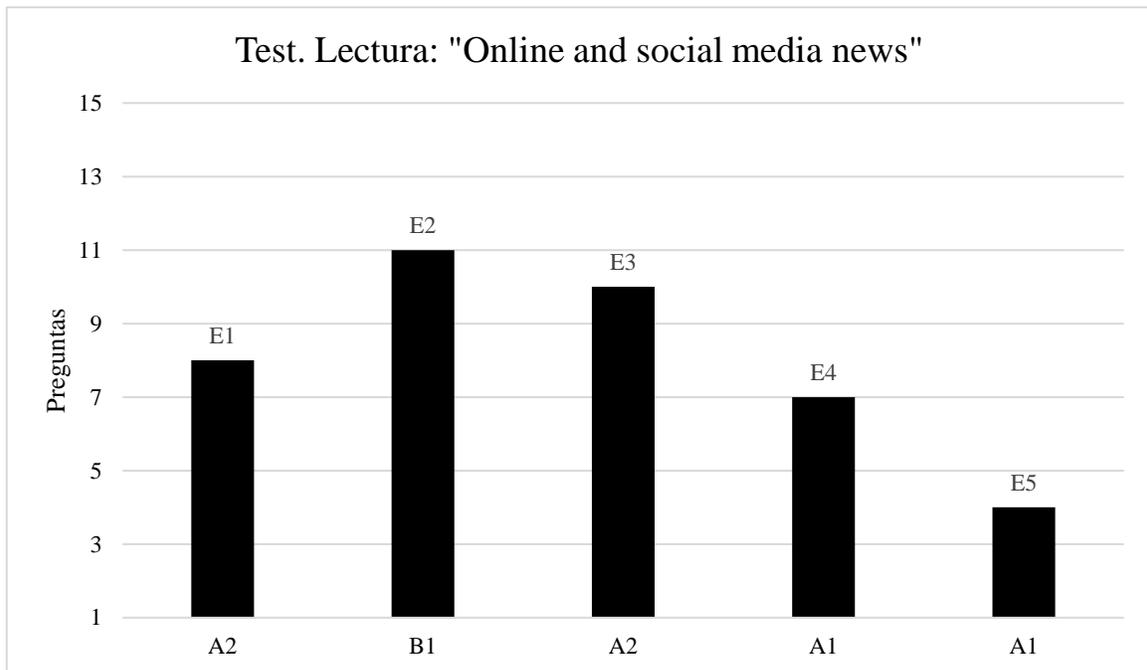
responsables de las inferencias y de las estructuras de conocimiento del mundo que están disponibles durante la comprensión de experiencias cotidianas, también lo estén durante la comprensión de narraciones”. Parece ser que el número de inferencias que se generan en un texto narrativo suele ser mayor que en otros tipos de texto.

7.1.3 Taller 3. Lectura: “Online and social media news”

En el taller 3 se trabajó la lectura: “*Online and social media news*” [Noticias en línea y en las redes sociales] (Anexo 8), texto de tipo argumentativo. La lectura se trata sobre los beneficios y desventajas de las noticias de los medios digitales. Se aplicó un test con 15 preguntas y 15 puntos. Con la aplicación del respectivo test, se encontró que un estudiante obtuvo el nivel A-, tres estudiantes obtuvieron el nivel A2 y uno obtuvo el nivel B1 (**Figura 4**). El estudiante que se ubicó en A- no superó las preguntas de menor complejidad de la prueba, maneja algún vocabulario y estructuras básicas. Los tres estudiantes con nivel A2, comprenden frases y expresiones de uso frecuente. El estudiante que alcanzó el nivel B1, comprende los puntos principales de textos claros si tratan sobre temas que le son conocidos (ICFES, 2020). De los cinco estudiantes uno alcanzó el nivel independiente, tres el básico y uno obtuvo un desempeño mínimo.

Figura 4

Nivel de desempeño en el test sobre la lectura: "Online and social media news"



Cuando el estudiante lee, se ve enfrentado a recuperar lo que se denomina “el valor semántico de la palabra” (Cassany, 2006, p. 25) y más aún si lee en inglés. Además de conocer el significado de las palabras, debe relacionarlas entre sí. El contenido del texto va emergiendo a medida que va reconociendo el significado de todas las palabras y expresiones. Sin embargo, y como bien lo afirma Cassany (2006), “a veces, el sentido que adquieren algunas expresiones no se corresponde con su acepción semántica” (p. 26). Aquí es cuando cobra vital importancia el contexto, los conocimientos sobre el idioma y los conocimientos previos del lector. Las inferencias se dan también, al relacionar elementos semánticos implícitos que pueden estar en el mismo texto, en una palabra, o en una imagen.

En la pregunta: “*How do we find out about the news today?*” [¿Cómo nos enteramos de las noticias hoy?] (Anexo 9. Matriz de preguntas de la lectura: “*Online and social media news*”, pregunta 1), los cinco estudiantes respondieron acertadamente: “On Internet, on social media” [En Internet, en las redes sociales]. Se preguntó: “¿Por qué escogiste esta respuesta?”. El estudiante 3, respondió: “Profe, porque es cierto que la gente se entera de las noticias por Internet o por las redes sociales, porque ahora todos tenemos celulares y más ahora por lo de la cuarentena. En mi casa, por ejemplo, no se lee los periódicos” (Entrevista, julio 2020). En esta respuesta se evidencia el

contexto de ese momento, el estudiante hace una conexión a través de lo que vive y de lo que entendió de la lectura. Él busca antecedentes y mantiene la coherencia del texto (Escudero, 2010). Hizo una inferencia retroactiva al explicar cómo nos enteramos de las noticias de hoy.

En la pregunta: “*According to the author...*” [De acuerdo al autor...] (Anexo 9. Matriz de preguntas de la lectura: “*Online and social media news*”, pregunta 5), ningún estudiante seleccionó la respuesta correcta, dos optaron por las opciones: “*We need Internet for getting news*” [Necesitamos Internet para obtener noticias] y tres optaron por: “*Some people read online news*” [Algunas personas leen noticias en línea]. Se preguntó: “¿Qué palabras te dieron la clave para seleccionar tu respuesta?”. E4: “Profe, no entendí muchas palabras, porque en la presentación muchas no estaban traducidas” (se refiere a la presentación en *PowerPoint*). E5: “Me basé en la palabra “*people*”, además porque es cierto que algunas personas leen en línea” (Entrevista, julio 2020). Los estudiantes no lograron encontrar la intención implícita del autor, a pesar de un indicio explícito reflejado en la lectura, como la expresión “*the Internet has been bad for newspaper publishers*” [el Internet ha sido malo para los editores de periódicos]. Como no había más ideas explícitas que reflejaran la intención del autor y no se acudió al contexto, no se produjo la inferencia, pues los estudiantes no tuvieron en cuenta que Internet no es la única forma de obtener noticias, hay otros medios como la radio, la televisión, los periódicos. No se produjo aquí la inferencia proyectiva, por no recurrir a la información extratextual (Cisneros-Estupiñán et al., 2013).

En la pregunta: “*An advantage of getting news on line or through social media is...*” [Una de las ventajas de recibir noticias en línea o a través de las redes sociales es...] (Anexo 9. Matriz de preguntas de la lectura: “*Online and social media news*”, pregunta 7), el estudiante 4 respondió: “*Reading on the bus*” [Leer en el bus] y los demás: “*Receiving news from anywhere in the world and from different sources*” [Recibir noticias de cualquier parte del mundo y de diferentes fuentes]. Se preguntó: “¿Por qué completaste la otra parte de la oración con esa respuesta?”. El estudiante 4 dijo: “Porque, “*Reading on the bus*”, eso mismo estaba en la lectura” (Entrevista, julio 2020). Esta respuesta no es desacertada, el estudiante se basó en la información explícita, sin embargo, no indica un nivel inferencial. Identificar palabras parecidas al español como “bus” con igual significado, indica que se hizo una comprensión literal y, por ende, que no se leyó a profundidad. El estudiante 2 dijo: “Profe, vea que allí estaban las palabras “*international*” y “*world*”, yo hice la relación de esas dos palabras con la respuesta, además creo que, por lógica, recibir noticias de

cualquier parte del mundo es una gran ventaja” (Entrevista, julio 2020). El estudiante, como lo dirían Gallego y Mejía (2016), “accedió a la información implícita del texto con el fin de completar el mensaje intrínseco, tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera” (p. 87). Se realizó aquí, una inferencia por lógica deductiva.

En la pregunta: “*According to the text, celebrity gossip on social media*” [Según el texto, los chismes de los famosos en las redes sociales] (Anexo 9. Matriz de preguntas de la lectura: “*Online and social media news*”, pregunta 10), el estudiante 4 respondió: “*News is news*” [Son noticias] y los demás: “*Is not a serious news*” [No son una noticia seria]. Se preguntó: “¿Por qué crees que la opción que elegiste es la correcta?”. El estudiante 4 respondió: “Porque los chismes de los famosos son noticias, aparecen hasta en la televisión”. A este mismo estudiante se le preguntó: “¿Leíste la parte donde habla de las desventajas de las noticias en las redes sociales?”, dijo: “No profe, no entendí muchas palabras y yo utilicé el diccionario para traducir sólo las preguntas y las respuestas” (Entrevista, julio 2020). Como el mismo estudiante lo afirma, se limitó a traducir las preguntas y las respuestas, saltándose el proceso de leer el texto, no obstante, en esta pregunta en particular, pudo haber hecho la inferencia desde la conexión de la pregunta con la respuesta. Este estudiante, hizo una “lectura superficial lo que no le permite alcanzar las inferencias necesarias” (León, 2003, p. 53). El estudiante 5 dijo: “Profesora, me acuerdo que en la lectura se da como ejemplo que las noticias de los famosos no son serias” (Entrevista, julio 2020). El estudiante ajustó los conceptos que leyó de forma automática a su lengua materna (Gallego Betancur & Mejía García, 2016, p. 88) y explica que la respuesta es un ejemplo dado en la lectura. acudió a la evocación haciendo una inferencia retroactiva.

En la pregunta: “The expression: ‘we are living in the Information Age’ refers to...” [La expresión: ‘Estamos viviendo en la Era de la Información’ se refiere a...] (Anexo 9. Matriz de preguntas de la lectura: “*Online and social media news*”, pregunta 13), tres estudiantes respondieron: “*Internet and social media are the most important in this age*” [Internet y las redes sociales son lo más importante en esta época] y los dos estudiantes: “*We are in a time where information is important*” [Nosotros estamos en una época donde la información es importante]. Se preguntó: “¿Por qué respondiste que Internet y las redes sociales son lo más importante en esta época?”. La estudiante 1 dijo: “Profe, porque es así, sin Internet no podemos hacer muchas cosas y las redes sociales son importantes para comunicarnos” (Entrevista, julio 2020). Ella expresa su

punto de vista que, en este caso particular, le impide interpretar e inferir el sentido de la expresión, tampoco sigue las pistas que la misma respuesta le ofrece.

Se preguntó al estudiante 2: “¿Por qué respondiste que estamos en una época donde la información es importante?”, dijo: “Reflexionando, me di cuenta de que ahora la información es importante, por eso hay tanto celular, y si uno no tiene Internet no está informado de nada” (Entrevista, julio 2020). Las ideas que ya tiene el estudiante, son enlazadas con la información extraída del texto y elabora un referente que le permite entender el sentido de la expresión (León, 2003, p. 53), adicionalmente, muestra un proceso de reflexión que es consecuente con la inferencia retroactiva.

El objetivo del taller 3: “*Online and social media news*” consistió en utilizar el contexto para inferir el significado de las palabras. La estrategia aquí era no usar el diccionario y basarse en la información que la lectura ofrecía a través de los cognados o palabras en inglés parecidas al español. Al navegar por el recurso, cuatro estudiantes dijeron que había muchas palabras que no estaban traducidas pero que era fácil su comprensión porque se apoyaron en las palabras traducidas (Diario de campo, Julio 2020). En otras palabras, se ayudaron del texto que rodeaba a las palabras desconocidas para adivinar el significado. Por ejemplo, entendieron el significado de la expresión: “*celebrity gossip*” porque estaba traducido el término “*gossip*” que lo encontraron al dar *click* sobre la palabra resaltada o hipertexto, y aunque tradujeron la expresión como chismes de celebridades, comprendieron que se refería a noticias no serias (Entrevista, julio 2020). Esto es una muestra de que es fundamental que los estudiantes de la lengua extranjera, sean orientados en reconocer el contexto para poder inferir (Titar-Improgo & Gatcho, 2020). En este caso, la utilización de una característica de la hipermedia como es el hipertexto que llevó a la traducción de una palabra para comprender, fue más efectivo y significativo que la misma utilización del diccionario.

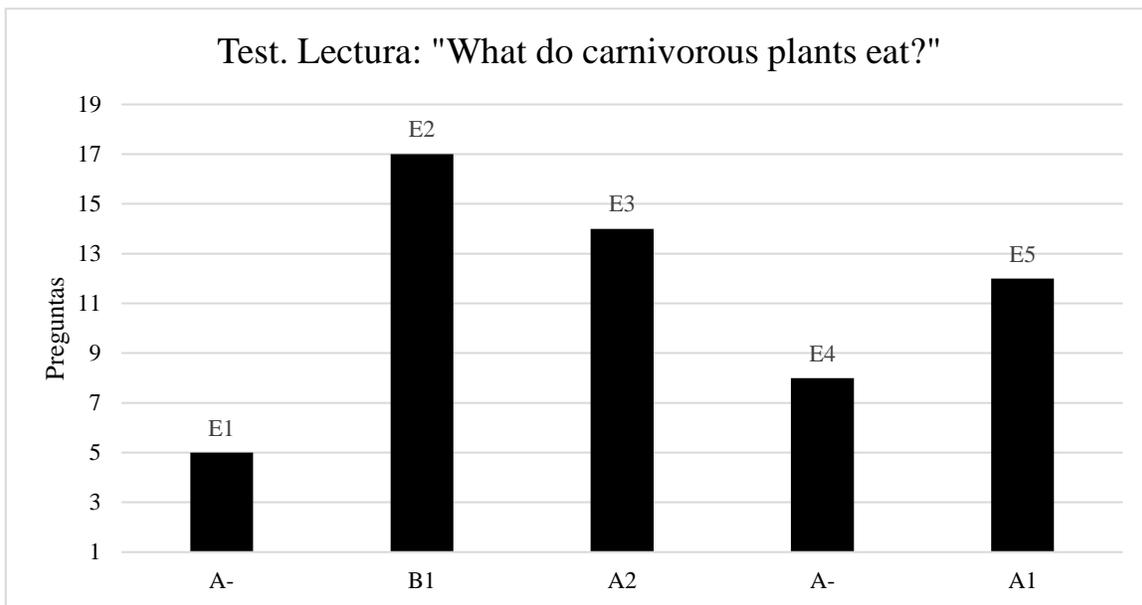
7.1.4 Taller 4. Lectura: “*What do carnivorous plants eat?*”

En el taller 4 se trabajó la lectura: “*What do carnivorous plants eat?*” [Qué comen las plantas carnívoras] (Anexo 10), texto de tipo expositivo. La lectura se trata sobre algunos tipos de plantas carnívoras. Se aplicó un test con 19 preguntas y 19 puntos. Con la aplicación del test se encontró que dos estudiantes obtuvieron A-, un estudiante obtuvo A1, un estudiante obtuvo A2 y un estudiante obtuvo B1 (**Figura 5**Figura 5). Los dos estudiantes que tienen A-, tuvieron un

desempeño mínimo. El estudiante de nivel A1, comprende expresiones y frases sencillas. El estudiante de nivel A2, comprende frases y expresiones relacionados con temas que le son relevantes. El estudiante de nivel B1, comprende puntos principales de textos claros (ICFES, 2020). De los cinco estudiantes uno alcanzó el nivel independiente, dos alcanzaron el nivel básico y dos obtuvieron el nivel mínimo.

Figura 5

Nivel de desempeño en el test sobre la lectura: "What do carnivorous plants eat?"



El proceso de inferir depende de que el lector tenga conocimientos previos necesarios y relacionados con lo que lee. No hay inferencia si no se dispone y se activa el conocimiento previo. Los discursos se comprenden e interpretan porque se accede a un conjunto de conocimientos universales y compartidos sobre el mundo, que está organizado y almacenado en la memoria y es lo que se comparte así mismo con el escritor (León, 2003)

Al mismo tiempo, para que se produzcan las inferencias, el texto debe ser relevante y coherente si contiene información explícita que, a su vez, cumpla la función de ser indicio de los mensajes implícitos que están bajo la misma información y que le corresponde al lector descubrir.

El lector trata de hacer representaciones mentales sobre aquello que no ve en el texto, en el caso de la comprensión lectora en inglés, debe acudir además a la traducción de lo que lee para recuperar la información y darle sentido al texto. Ahora bien, Gallego y Mejía (2016), afirman que:

“es posible realizar inferencias desde el español hacia el inglés, aunque no se posea suficiente información previa y certera” (p. 97).

A la pregunta: “*Pitcher plants collect water*” [Las plantas jarra recogen el agua] (Anexo 11. Matriz de preguntas de la lectura: “*What do carnivorous plants eat?*”, pregunta 2), respondieron: un estudiante: “*because they are big*” [porque son grandes], dos estudiantes respondieron: “*because plants need water to live*” [porque las plantas necesitan agua para vivir]. Se preguntó: “¿Por qué escogiste esta respuesta?”. La estudiante 1 dijo: “Porque en la foto se ve que son grandes”. La estudiante se apoyó en una imagen que miró en la presentación para sustentar su respuesta, sin embargo y aunque es también un apoyo válido, no es la respuesta correcta. El estudiante 5 dijo: “Pues, porque esas plantas también necesitan agua” (Entrevista, julio 2020). Esta respuesta tampoco es la correcta, por otra parte, no se evidencia que la relación que hizo el estudiante, esté dirigida a buscar los datos implícitos del texto.

Dos estudiantes respondieron: “*because of the leaves shape*” [por la forma de las hojas]. Al preguntar por qué se escogió esta respuesta, el estudiante 2 dijo: “Tuve muchas dudas al responder, porque leí y leí y no encontré nada de la forma de las hojas, pero entonces, profe, si se llaman plantas jarra es por la forma de las hojas, ¿cierto?” (Entrevista, julio 2020). Se ve que el estudiante construyó un sentido coherente (León, 2003), abordó el texto y fue de lo general a lo particular para producir una inferencia lógica deductiva.

En la pregunta: “*How do pitcher plants attract insects?*” [¿Cómo atraen las plantas jarra a los insectos?] (Anexo 11. Matriz de preguntas de la lectura: “*What do carnivorous plants eat?*”, pregunta 4), un estudiante respondió: “*By their leaves*” [Por sus hojas] y otro: “*By their smell*” [Por su olor]. Se preguntó: “¿Qué palabras te dieron la clave para seleccionar tu respuesta?”. El estudiante 4 respondió: “La palabra ‘*smell*’, porque, los insectos son atraídos por el olor” (Entrevista, julio 2020). En este caso, la justificación de la respuesta es parcialmente válida, debido a que la planta atrae por el olor de su néctar. El estudiante no localizó la palabra que le señalaba el indicio de la respuesta y por ende de la inferencia.

Tres estudiantes respondieron: “*By their nectar*” [Por su néctar]. Cuando se preguntó qué palabras fueron la clave para seleccionar la respuesta, el estudiante 3 dijo: “Las palabras ‘*nectar*’ y ‘*insects*’ me ayudaron, porque son iguales en inglés y español y decía que los insectos huelen el néctar, entonces pues eso los atrae y se los comen” (Entrevista, julio 2020). El estudiante ajustó los conceptos de forma automática al español (Gallego Betancur & Mejía García, 2016), mantuvo la

coherencia local del mensaje (León, 2003) y explicó el significado, dando como resultado la inferencia retroactiva.

En la pregunta: “*According to the text: The Cobra lilies...*” [Según el texto: los lirios Cobra...] (Anexo 11. Matriz de preguntas de la lectura: “*What do carnivorous plants eat?*”, pregunta 11), dos estudiantes respondieron: “*They are snakes*” [Son serpientes]. Se preguntó: “Por qué completaste la otra parte de la oración con esa respuesta?”. El estudiante 4 dijo: “Porque relacioné cobra con serpiente, porque es lo mismo” (Entrevista, julio 2020). Los conocimientos previos del estudiante, no están relacionados con la lectura, por consiguiente, y para este caso en particular no se dio la inferencia por no conectar el tema de la lectura con la pregunta.

Tres estudiantes respondieron: “*Could never bite a human*” [Nunca podrían morder a un humano] al preguntar por qué se completó la otra parte de la oración con esta respuesta, el estudiante 2 dijo: “Porque las plantas carnívoras no van a atacar a los humanos, sino que atacan a los insectos y otros animales pequeños” (Entrevista, julio 2020). El estudiante, predice información (Escudero, 2010), derivada del texto y de sus conocimientos previos. Expandió la información explícita del texto e hizo una inferencia proyectiva.

En la pregunta: “*Do Venus flytraps only catch flies?*” [¿Las Venus atrapa moscas sólo atrapan moscas?] (Anexo 11. Matriz de preguntas de la lectura: “*What do carnivorous plants eat?*”, pregunta 12), un estudiante respondió: “*I’m not sure*” [No estoy seguro(a)] y los demás: “*No. Venus flytrap catch many types of bugs*” [No. Las Venus atrapamoscas atrapan muchos tipos de bichos]. Se preguntó: “¿Por qué crees que la opción que elegiste es la correcta?”. La estudiante 1 dijo: “Profe, porque en serio, yo no estaba segura. Por el nombre de esa planta yo creo que sólo atrapa moscas, pero no sé”. A la misma estudiante se le preguntó: Es decir que, ¿no releíste el texto?”, dijo: “No, profe, me dio pereza” (Entrevista, julio 2020). La estudiante refleja con su respuesta, una situación real y verdadera en la que algunos estudiantes por desidia o por desinterés, no vuelven sobre el texto para verificar sus respuestas. Eso también lleva a que no se produzcan las inferencias.

El estudiante 2 dijo: “Porque en un vídeo que estaba en la presentación se ve que la Venus atrapa moscas como que captura a una rana, entonces no sólo atrapa moscas” (Entrevista, julio 2020). El estudiante relaciona la lectura con lo visto en un vídeo (que hace parte de la presentación en *PowerPoint*), infiere desde la imagen vista. El estudiante 3 dijo: “En la lectura dice que, aunque es pequeña puede atrapar lagartijas o ranas”. El estudiante 4 dijo: “Sólo es que tiene ese nombre de Venus atrapa moscas, pero puede comerse otras cosas” (Entrevista, julio 2020). Estos estudiantes

basan su respuesta en lo leído. Ya sea a través de una imagen o de lo leído, lo cierto es que estos estudiantes, procesaron la información desde la inferencia lógica inductiva, fueron de lo particular a lo general. En el caso de la comprensión en inglés, es importante que el lector no sólo reciba, sino que pueda contextualizar el conocimiento para establecer razonamientos (Gallego Betancur & Mejía García, 2016, p. 97)

En la pregunta: “*An advantage of having carnivorous plants in your garden is...*” [Una ventaja de tener plantas carnívoras en tu jardín es...] (Anexo 11. Matriz de preguntas de la lectura: “*What do carnivorous plants eat?*”, pregunta 17), un estudiante respondió: “*They are different plants*”. [Son plantas diferentes] y los demás respondieron: “*They would eat all the insects and bugs*” [Se comerían todos los insectos y bichos]. Se preguntó: “¿Por qué respondiste: porque son diferentes?, la estudiante 1 dijo: “Para mí sería como chévere tener una planta de esas” (Entrevista, julio 2020). La respuesta denota un pensamiento personal más que un ejercicio de inferir y buscar en el texto el sentido profundo.

Se preguntó al estudiante 3, ¿Por qué respondiste: porque se comerían todos los insectos y bichos?”. El estudiante 3 dijo: “A mí sí me gustaría tener una planta de esas y sí sería ventajoso para que se coma los insectos de mi casa” (Entrevista, julio 2020). Ventajas de tener una planta carnívora en el jardín es una idea que no aparece explícita en el texto, aun así, el estudiante comprendió la información omitida, reconstruyendo en un posible futuro el mensaje (León, 2003).

El objetivo del taller 4: “*What do carnivorous plants eat?*” fue el de acudir a los conocimientos previos y a la lectura de imágenes para inferir. En la mayoría de los casos, los estudiantes activaron sus conocimientos previos, para responder el test, a partir de las imágenes y vídeos presentados en el taller 4. El estudiante 2 dijo que el de las plantas carnívoras era un tema totalmente desconocido para él por lo que hizo una lectura atenta del texto, y que le interesó tanto que hizo búsquedas en la web para verificar lo que se decía en la lectura. El mismo estudiante afirmó que le llamaron mucho la atención las imágenes y los vídeos y que le hicieron comprender cómo se alimenta o cómo atrapa a sus presas una planta carnívora (Diario de campo, julio 2020). Lo que hizo fue conectar la nueva información con los conocimientos que ya tenía del tema, produciéndose la comprensión y, por ende, el aprendizaje. Uno de los principios de la teoría cognitiva de aprendizaje multimedia de Mayer (2005), señala que el aprendizaje no mejora por la inclusión de una imagen en la presentación multimedia, sin embargo, en el caso de la enseñanza de un idioma extranjero como el inglés, la imagen es indispensable para el conocimiento de nuevo

vocabulario y fijar la representación mental de un concepto. Las imágenes y los vídeos incluidos en el taller 4, fueron puestos para respaldar la comprensión lectora y alentar el procesamiento activo.

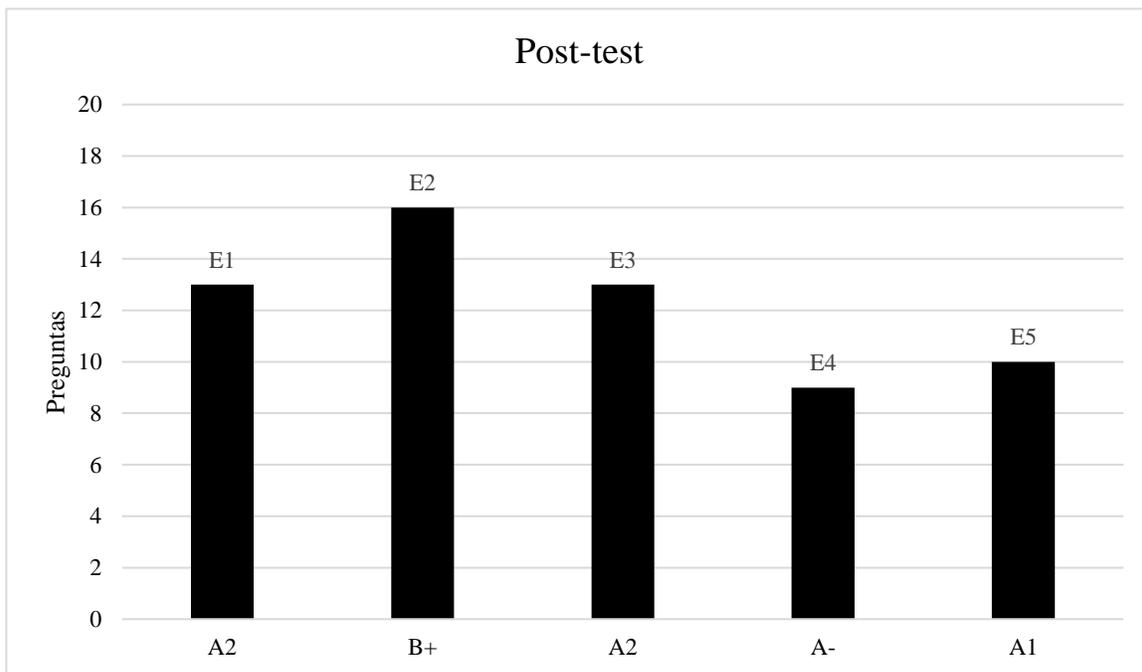
7.1.5 Taller 5. Post-test. Lectura: “The Little prince”

En el taller 5, que corresponde al post-test-, se trabajó la lectura: “*The Little prince*” [El principito] (Anexo 12) es un texto de tipo narrativo y se tomaron los dos primeros capítulos de la obra El post-test contiene 20preguntas con 20 puntos, sea signo un punto por cada pregunta.

En el nivel de desempeño obtenido con la aplicación del post-test en la comprensión de lectura inferencial en los cinco estudiantes de grado 11 (**Figura 6**) se encontró que un estudiante alcanzó el nivel B+, es decir, superó las preguntas de mayor complejidad, dos estudiantes obtuvieron A2 al comprender información específica en textos sencillos, un estudiante obtuvo A1 al comprender situaciones comunicativas sencillas y concretas, y un estudiante obtuvo A- al comprender algunas oraciones sencillas en un vocabulario básico (ICFES, 2020). Así pues, un estudiante tiene nivel competente, tres tienen nivel básico y uno nivel mínimo de desempeño en comprensión de lectura inferencial en inglés. Por el estudiante que alcanzó el desempeño B+ puede afirmarse que mejoró el desempeño en comprensión de lectura inferencial, sin embargo, hay tres estudiantes que se mantuvieron en el desempeño básico y uno con desempeño mínimo.

Figura 6

Niveles de desempeño en la lectura inferencial en inglés en el post-test



El que un lector active o no la habilidad de inferir depende de muchos factores, como el contexto donde se produce la inferencia, los conocimientos previos del lector, el tipo de texto que esté leyendo, el idioma en que lo lee, las motivaciones para leer, etc. Para Cassany (2010), el acto de leer es una experiencia acumulativa y social al asumir roles, mostrar la identidad, e interactuar con lo que se lee, además de que el dominio del proceso lector, en donde está incluida la inferencia, permite comprender textos nuevos. León (2003), menciona el papel imprescindible que las inferencias ejercen en la comprensión de cualquier discurso oral o escrito, tanto es así que son consideradas el núcleo de los procesos de comprensión e interpretación.

En la pregunta: “*Who is telling the story?*” [¿Quién está contando la historia?] (Anexo 13. Matriz de preguntas de la lectura: “*The Little prince*”, pregunta 1), dos estudiantes respondieron: “*It is not clear*” [No está claro] y otro: “*The Little prince*” [El principito]. Se preguntó: “¿Por qué escogiste esta respuesta?”, el estudiante 5 dijo: “Allí no dice quien cuenta la historia del principito, por eso para mí no está claro”, el estudiante 4 dijo: “Yo creo que la está contando El principito” (Entrevista, julio 2020). Estos estudiantes no lograron deducir la respuesta, se limitan a responder la pregunta sin cerciorarse de verificar verdaderamente quien la cuenta. Dos estudiantes respondieron: “*The pilot*” [El piloto]. Al preguntar por qué escogieron esta respuesta, la estudiante

1 dijo: “Profe, porque, aunque no se dice, al comienzo empieza diciendo cuando tenía 6 años, luego cuando se encuentra con el principito en el desierto, entonces es el piloto”, el estudiante 3 dijo: “Es fácil la respuesta, porque es el piloto” (Entrevista, julio 2020). La estudiante 1, al analiza y reflexionar sobre quien cuenta la historia. El estudiante 3, lo plasma desde lo evidente y obvio. El razonamiento formal con cierto grado de certeza (León, 2003, p. 25), sumado a la reflexión que va de lo general a lo particular, hizo que se generara la inferencia lógica deductiva.

En la pregunta: “Why did the little child make another drawing?” [¿Por qué el niño pequeño hizo otro dibujo?] (Anexo 13. Matriz de preguntas de la lectura: “*The Little prince*”, pregunta 5), un estudiante respondió: “*Because the another drawing was bad*” [Porque el otro dibujo era malo], otro estudiante respondió: “*He liked drawing big elephants*” [A él le gustaba dibujar grandes elefantes]. Se preguntó: “¿Qué palabras te dieron la clave para seleccionar tu respuesta?”, la estudiante 1 dijo: “Profe, no fueron tanto las palabras sino de acuerdo a la imagen, vi que el otro dibujo era feo”. La estudiante se fundamentó en su opinión de la imagen, buscando el camino más corto para poder inferir, pero en este caso, no funcionó porque no tuvo en cuenta lo que se expresa en el texto. El estudiante 4 dijo: “Las palabras clave para mí fueron “*drawing*” y “*elephants*”, porque a él le gusta dibujar” (Entrevista, julio 2020). El estudiante 4, aunque uso información del texto, no se dirigió hacia lo extratextual, así es que tampoco logro inferir. De los tres estudiantes que respondieron: “*In order to adults see that the boa can digest a whole elephant*”, el estudiante 3 dijo que se basó en el segundo dibujo y en las palabras: “*boa*”, “*digest*” y “*elephant*” (Entrevista, julio 2020), haciendo una buena conexión, para encontrar la información oculta y producir la inferencia proyectiva, extendiendo la información explícita del texto (Escudero, 2010).

En la pregunta: “When the pilot said: ‘*I was more isolated than a shipwrecked sailor...*’ [Estaba más aislado que un náufrago...] (Anexo 13. Matriz de preguntas de la lectura: “*The Little prince*”, pregunta 12), los cinco estudiantes respondieron: “*He is comparing himself to a castaway in the sea*” [Se está comparando con un náufrago en el mar]. Se preguntó: “Por qué completaste la otra parte de la oración con esa respuesta?”, el estudiante 4 dijo: “Profe, para responderla bien tuve que usar el traductor, no el diccionario virtual que usted nos dio, sino el diccionario porque esas palabras yo nunca las había visto”, se le inquirió nuevamente, ¿cuáles palabras?, el estudiante dijo: “*shipwrecked*” y “*castaway*”. “¿Sólo tradujiste esas palabras?” “No, profe. Toda la oración y todas las respuestas” (Entrevista, julio 2020). El estudiante acudió a una ayuda válida para poder llegar a la inferencia, encontrar significados en la lengua extranjera. Se hace esto precisamente cuando se

desconoce el significado de las palabras y se quiere dar una respuesta acertada. El estudiante 5 dijo: “Porque el piloto se accidentó en el desierto y se sintió solo como un náufrago” (Entrevista, julio 2020). El estudiante busca antecedentes de la información que se le ha presentado en el texto (Escudero, 2010), se ha producido aquí la inferencia retroactiva.

En la pregunta: “*Why was the pilot amazed?*” [Por qué estaba asombrado el piloto] (Anexo 13. Matriz de preguntas de la lectura: “*The Little prince*”, pregunta 18), dos estudiantes respondieron: “*The Little prince liked the drawing*” [Al principito le gustó el dibujo], un estudiante respondió: “*The Little prince did not like the drawing*” [Al principito no le gusto el dibujo] “Se preguntó: “¿Por qué crees que la opción que elegiste es la correcta?”, el estudiante 3 dijo: “Supongo que, porque al principito le gustaba el dibujo” (Entrevista, julio 2020), este estudiante se basa en una suposición, no en la inferencia. El estudiante 5 dijo: “El piloto se sorprendió porque al principito no le gustó el dibujo, por eso tuvo que hacer varios”. Este estudiante no volvió sobre la lectura, se quedó con la información parcial.

Tres estudiantes respondieron: “*Because the Little prince was able to understand the drawing of the boa*” [Porque el principito fue capaz de comprender el dibujo de la boa], al preguntar por qué esta opción es la correcta, el estudiante 2 dijo: “Porque anteriormente el piloto cuando era niño hacía el mismo dibujo y ningún adulto lo entendió porque sólo miraban un sombrero, en cambio profe, el principito si entendió el dibujo de la boa digiriendo al elefante” (Entrevista, junio 2020). El estudiante busca los antecedentes, hace el ejercicio de recordar hechos de la lectura para revisar si éstos se ajustan a la respuesta que eligió (Gallego Betancur & Mejía García, 2016). Se obtiene aquí la inferencia retroactiva.

En la pregunta: “*According to the text...*” [Según el texto...] (Anexo 13. Matriz de preguntas de la lectura: “*The Little prince*”, pregunta 20), dos estudiantes respondieron: “*The Little prince wants a sheep*” [El principito quiere una oveja], se preguntó: “¿Por qué respondiste que el principito quiere una oveja?” El estudiante 4 dijo: “Porque es lo que le vive pidiendo que le dibuje al piloto” (Entrevista, julio 2020), aquí el estudiante no recurre a buscar lo implícito del texto, se queda con lo superficial. Tres estudiantes respondieron: “*The Little prince is able to see the essential aspects of each drawing*”, al preguntar ¿Por qué respondiste que el principito es capaz de ver los aspectos esenciales del dibujo?, el estudiante 2 dijo: “Porque sólo él le entiende los dibujos al piloto, mire que entendió el de la boa y el de la oveja” (Entrevista, julio 2020). El estudiante usa

la información del texto y va más allá de lo que está implícito (Escudero, 2010). Ir más allá del texto, recurriendo a la información extratextual hace que se construya una inferencia proyectiva.

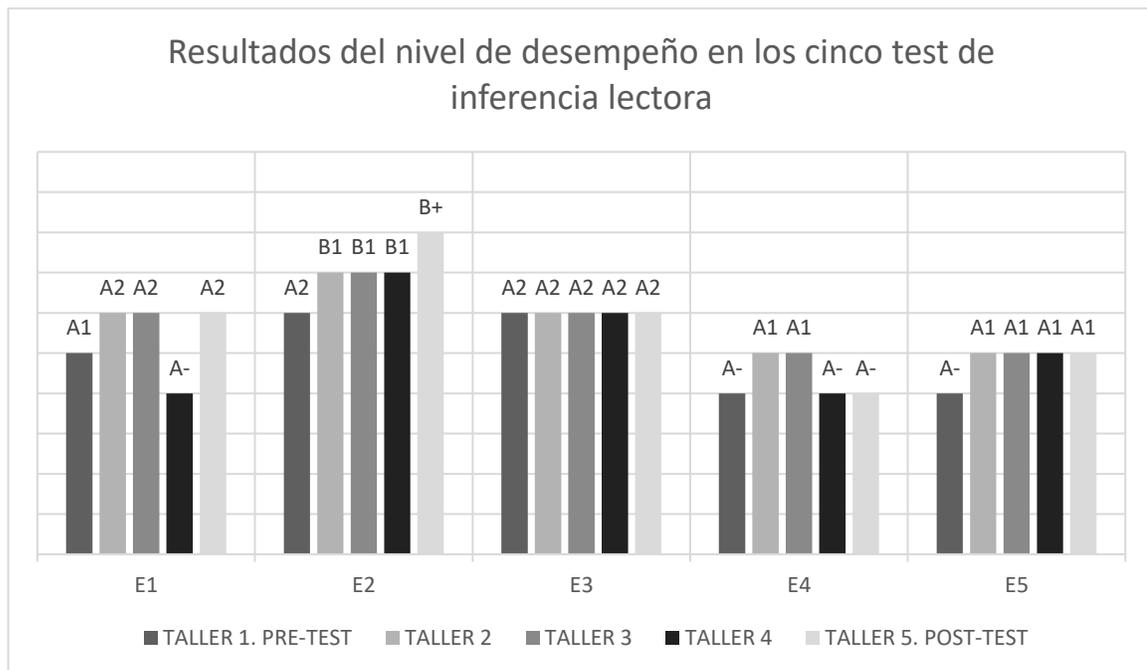
Una observación que es preciso mencionar, en el uso del recurso, es que uno de los estudiantes dijo que se dio cuenta de que cuando leía el texto del taller 5: “*The Little prince*”, en su celular, lo hacía como cuando leía en el libro físico, es decir: “Seguir la lectura, señalando con el dedo” (Diario observador, julio 2020). De acuerdo a Titar-Improgo y Gatcho (2020), esto corresponde a una técnica de lectura para guiar los ojos por la pantalla, lo que lleva a afirmar que a pesar de que se utilice una tecnología diferente al libro impreso, los lectores actuarán en muchas ocasiones como si estuvieran ante el libro físico.

Por otro lado, la estudiante 1 dijo que cuando se enfrentó a la actividad de práctica en el taller 5, intencionalmente hacía *click* en cualquier opción para que el mismo recurso le diera la respuesta correcta. Aseguró que: “Profe, me sentí haciendo trampa, pero me ayudó a entender un poco más la lectura y cómo debo responder en el test”. Esto provocó en ella que revisara la lectura, retrocediendo o avanzando en la navegación según sus criterios. El estudiante 3, dijo que le pareció “bien que la lectura estuviera dividida como en partes, porque estaba larga”. Esta segmentación que se hizo de la lectura fue para que se lograra una mejor comprensión a medida que el estudiante incorporaba la información (Diario de campo, julio 2020). Al estudiante 5, le pareció que la lectura del Principito, estaba llena de imágenes muy relacionada con el texto y que era muy “bacano cuando aparecían los dibujos que le hizo el piloto al Principito” (Diario de campo, julio 2020). El estudiante 5, hace referencia a la combinación de palabras con imágenes que aparecen en la presentación en PPT. La expresión que el utiliza “bacano” indica su motivación hacia la lectura, en este caso debido a la posibilidad que da la hipermedia de combinar las distintas modalidades sensoriales.

En suma, con el post-test aplicado se puede decir que el nivel de la mayoría de los estudiantes mostró mejora en la lectura inferencial de textos en inglés. La estudiante 1, que se ubicó en el nivel A2, es capaz de leer textos sencillos y encontrar información específica y predecible. Tuvo un progreso colateral, es decir desde una categoría paralela pues pasó de A1 a A2. El estudiante 2, es capaz de leer textos largos y complejos como artículos y obras literarias. El estudiante 2 fue quien más progreso demostró dado que paso de A1 a B+. El estudiante 3, se mantuvo siempre en el nivel A2. Es capaz de leer textos sencillos y encontrar información específica El estudiante 4, comprende palabras y frases cortas muy sencillas. Estuvo fluctuante

entre el nivel A1 y A-, en el post-test obtuvo A-. Es un estudiante que no alcanzó el nivel mínimo de desempeño, su progreso en la habilidad de comprensión inferencial de textos dependió del tipo de texto al que se enfrentó, entendiendo mejor los textos narrativos cortos. El estudiante 5 es capaz de comprender palabras, nombres conocidos y frases muy sencillas. Paso del nivel A- al nivel A1 y se mantuvo en este último.

El progreso o mejora en lo referente al nivel de desempeño en comprensión inferencial de los estudiantes, desde a lo largo de la aplicación de los cinco talleres, se puede observar en la figura. Se recalca que los niveles de desempeño están basados en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002), en el que los descriptores están expresados de forma general por competencias y no por habilidades particulares, como es el caso de la inferencia lectora.



7.2 Intervención didáctica para la promoción de la lectura inferencial con textos hipermediales en inglés

La intervención educativa, como conjunto de actuaciones de carácter motivacional, pedagógico, metodológico o de evaluación, es un proceder para promover un cambio en términos de conocimientos, actitudes o prácticas que se constata evaluando los datos antes y después de la intervención, cuyo objetivo es intentar que las personas o grupo con los que se interviene alcance

los objetivos propuestos en dicha intervención. Se hace necesario disponer de un buen diseño de la intervención en cuanto a las actividades de aprendizaje propuestas a los estudiantes y tener a punto los recursos educativos que se van a utilizar (Jordán Padrón et al., 2011).

En este caso en particular, el objetivo de la intervención didáctica fue, promover la lectura a partir de textos hipermediales para mejorar los niveles de desempeño de comprensión de lectura inferencial en inglés de los estudiantes de grado 11. Para el análisis de la intervención didáctica, se partió de la encuesta electrónica aplicada a cada uno de los cinco estudiantes, después de desarrollado el respectivo test de lectura correspondiente a cada uno de los talleres propuestos y, del diario de campo. Se resalta que se hizo la intervención en el marco de la cuarentena y aislamiento social a causa del covid-19.

7.2.1 Ventajas de leer un texto hipermedia

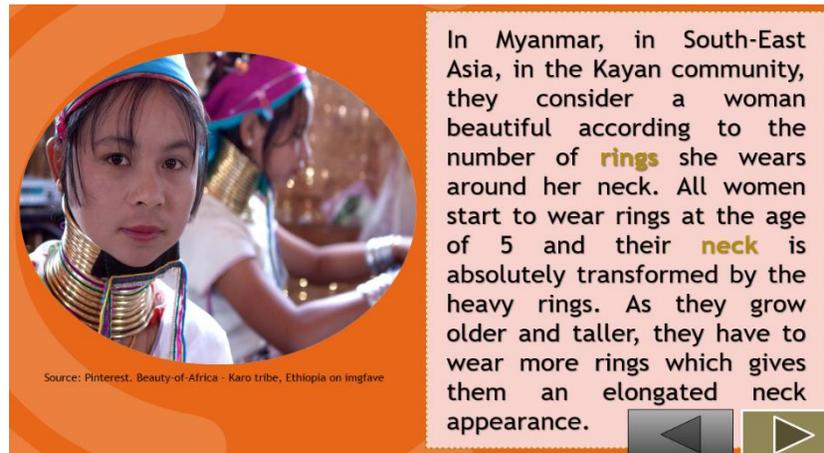
Cada uno de los textos hipermediales fue elaborado en una presentación de *PowerPoint*, razón por la cual se menciona constantemente y a lo largo del análisis de resultados este programa. Cada taller contiene una encuesta diferente, con tres preguntas de tipo cerrado y dos de tipo abierto. Para el análisis de datos se seleccionaron algunas de las preguntas de cada encuesta, para evitar el desborde de información.

¿Qué ventajas tuviste al leer en inglés el texto: “*Beauty ideals around the world*”, a través de *PowerPoint*? (Encuesta Taller 1. Pre-test. Lectura: “*Beauty ideals around the world*”. Pregunta 1 cerrada, junio 2020). Los estudiantes aquí, podían seleccionar varias opciones.

Cuatro estudiantes coincidieron en que al leer el texto en PPT, las ventajas fueron: facilidad de lectura por el tipo, tamaño y color de las letras; las imágenes ayudaban a entender las lecturas porque estaban muy relacionadas; y es una lectura diferente a la que se hace en el libro de texto. Apreciaciones que coinciden con la **Figura 7**. Uno de los estudiantes no utilizó el recurso por no tener instalada la aplicación en su celular.

Figura 7

Presentacion en PowerPoint de la lectura: “Beauty ideals around the world”



Nota. Fuente de donde fue tomada la lectura: English, please! Student's Book 2. Fast track 10th grade.

Parafraseando a Regil (2001), se puede decir que la combinación de letras e imagen fija, son aspectos estéticos potentes que caracterizan a la hipermedia y que, en consecuencia, influyen en la lectura. Los estudiantes se sintieron interesados al leer el texto en un formato diferente, hay motivación y curiosidad por ver el contenido de la presentación. La novedad del recurso que puede ser visto tanto en el computador como en el celular, generó cierta expectativa por desarrollar las actividades propuestas (Diario de campo, junio 2020).

¿Crees necesario el audio en la lectura? (Encuesta Taller 2. Lectura: “My future” Pregunta 3 cerrada, junio 2020). Los estudiantes sólo podían escoger una opción. Los estudiantes 4 y 5 respondieron que sí, porque les ayuda a entender en inglés. En cambio, los estudiantes 2 y 3 no utilizaron el audio y la estudiante 1 respondió que no, porque para leer no necesita el audio. Al parecer y de acuerdo a estas respuestas, sólo para dos estudiantes sería ventajoso el audio la mayoría de estudiantes no ve necesario escuchar la lectura en inglés.

Al respecto, se encontró que los diseñadores de multimedia suelen maximizar las características audiovisuales en los textos de L2 asistidos por computador para apoyar el arranque léxico y hacer comprensibles los textos difíciles (Garrett-Rucks et al., 2014). Indagando más a fondo con los mismos estudiantes, después de aplicado el taller, la estudiante 1 dijo que no había usado el audio porque en su celular no le funcionó y que por esta razón se dio cuenta de que el audio no era necesario (Diario de campo, junio 2020). Sin embargo, Castells y Minguela (2020), sostienen que escuchar el contenido de un libro contribuye a que los lectores puedan reconocer

mejor las palabras en el texto y, así, aprender nuevo vocabulario. Además, si el lector intenta leer al mismo tiempo que el narrador, puede incrementar su fluidez lectora.

¿Cómo te parecieron las animaciones? (Encuesta Taller 4. Lectura: “*What do carnivorous plants eat?*” Pregunta 2 cerrada, julio 2020). Los estudiantes podían escoger varias opciones. Los cinco estudiantes coincidieron en que las animaciones son adecuadas al tema de las plantas carnívoras. La estudiante 1 agrega que captaron su atención e hicieron que comprendiera la lectura. Por otra parte, el estudiante 4 considera que fueron llamativas, aunque no le aportaron a su comprensión lectora.

Las animaciones en los diferentes talleres, fueron diseñadas a manera de secuencia breve para que los lectores interactuaran con ellas, ya sea para desplegar una traducción, un ejercicio de práctica o para la retroalimentación de un quiz (Diario de campo, julio 2020). No hay que desconocer que las animaciones en un texto hipermedial, son un elemento atractivo y eficaz para captar la atención del usuario y que interactivamente acceda a otros sitios. En lo didáctico, resultan fructíferas en los programas de aprendizaje (Regil Vargas, 2001). En el caso de los cinco talleres presentados, la mayoría de animaciones contiene la combinación de texto con animación no verbal para que los estudiantes accedan a la traducción de algunas palabras haciendo *click* en la palabra resaltada, se acude aquí al hipertexto (**Figura 9** y **Figura 9**). De acuerdo al principio de modalidad de Meyer (Irrazabal, 2020, p. 55) la combinación de distintas modalidades sensoriales de ingreso a la información mejora el aprendizaje.

Figura 8

Ejemplo de palabra sin la animación de la traducción

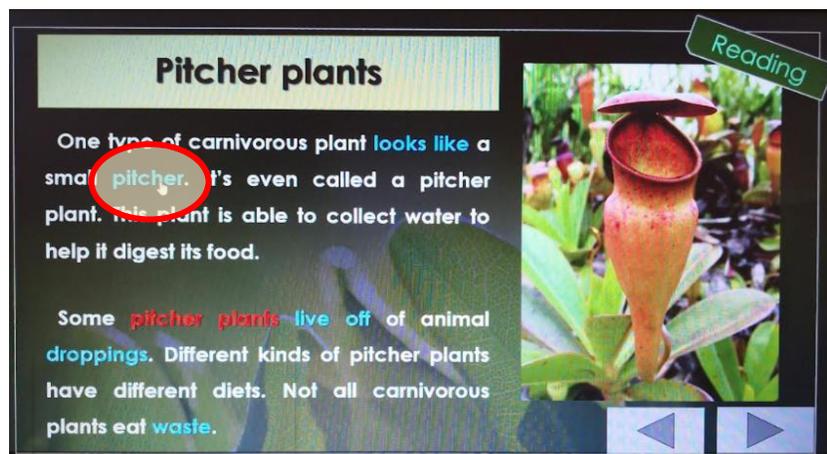
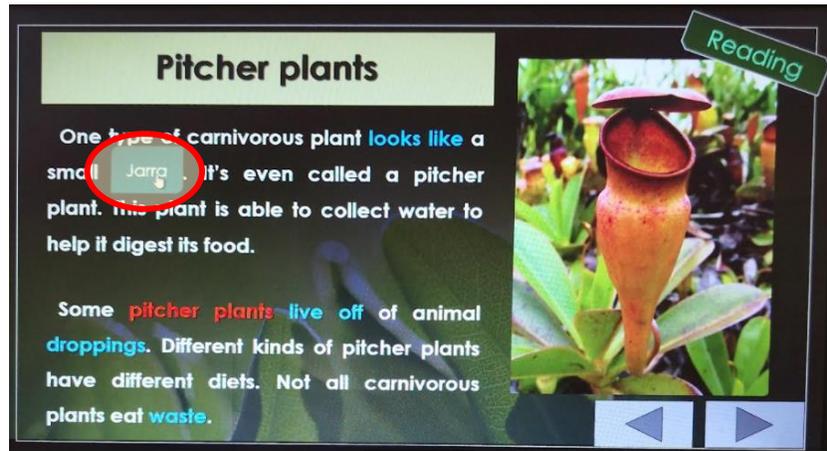


Figura 9

Ejemplo de palabra con la animación de la traducción



En cuanto a los vídeos en la lectura, (Encuesta Taller 4. Lectura: “*What do carnivorous plants eat?*” Pregunta 3 cerrada, julio 2020). Los estudiantes podían escoger una opción. Tres estudiantes respondieron que, aunque los vídeos fueron muy cortos, hicieron más interesante la lectura y dos coincidieron en decir que algunos no les funcionaron porque trabajaron la lectura en el celular.

En el taller 4, en específico, se recurrió a tres GIF de 5 a 10 segundo de duración, sobre cómo algunas plantas carnívoras atrapan a su presa. Los estudiantes asumieron que los GIF eran vídeos cortos, por lo cual en la encuesta aparecen como tal (Diario observador, julio 2020).

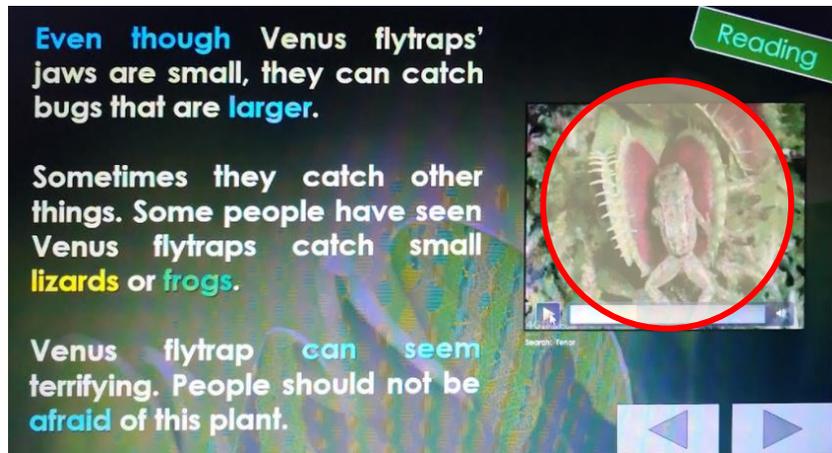
Se recurrió a los GIF, que son imágenes animadas hechas a partir de la unión de varias imágenes que se suceden entre sí y se van reproduciendo como un vídeo sin sonido que puede ser reproducido a voluntad, porque el vídeo requiere de amplio espacio en la memoria y la mayoría de estudiantes involucrados en el estudio no tenían celulares que les permitiera reproducir vídeos por la poca capacidad del equipo usado.

Retomando las respuestas de los estudiantes, acerca de que los vídeos hicieron más interesante la lectura, Garrett et al. (2014), menciona el principio multimedia de Mayer en el que proporcionar a los estudiantes imágenes verbales (escritas o habladas) como pictóricas (ilustraciones, fotos o vídeos) debería mejorar la capacidad de los estudiantes para crear imágenes mentales coherentes en la memoria de trabajo, lo que aumentaría los resultados del aprendizaje. En contraposición, Irrazabal (2020), dice que no todas las combinaciones multimedia logran una mejora en el aprendizaje y, en algunos casos puede ir en detrimento de este. El estudiante 2, al

desarrollar el test del taller 4, logró hacer una inferencia inductiva porque se acordó del vídeo en donde una planta carnívora llamada en inglés “*Venus flytrap*” [Venus atrapa moscas], atrapa a una rana (**Figura 10**), infiriendo que este tipo de plantas no sólo atrapa moscas sino otro tipo de animales pequeños (entrevista, julio 2020).

Figura 10

GIF en la lectura hipermedial: “What do carnivorous plants eat?”



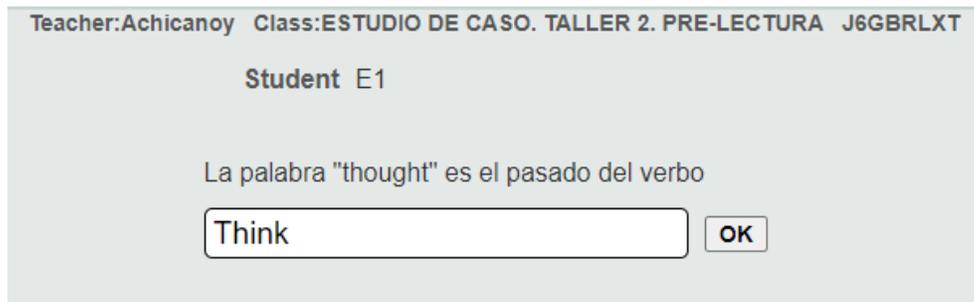
7.2.2 Estrategias para la comprensión de lectura inferencial en el texto hipermedia

Las principales estrategias planteadas en cada taller de lectura desde el pre-test hasta el post-test y en cada actividad de pre-lectura, lectura y post-lectura, fueron: introducción de vocabulario relacionado con la cada lectura, identificación de palabras clave (verbos, adjetivos, pronombres), reconocimiento de la situación contextual de cada lectura y activación de conocimiento previo (Diario observador, junio 2020)

¿Cómo te pareció la actividad antes de la lectura? (Encuesta Taller 2. Lectura: “*My future*” Pregunta 1 abierta, junio 2020). Respondieron: E1; “Buena porque me ayudó a identificar algunas palabras”. E2: “Me pareció didáctica porque tocaba usar el diccionario”. E3: “Me pareció súper buena y practica”. E4: “No la hice porque no me abrió”. E5: “Buena, porque aprendí algunas palabras”. La actividad consistió en abrir un diccionario virtual, luego, a través de un link, abrir la aplicación *Thatquiz* y escribir en inglés el pasado de un verbo, su forma negativa, o escribir en español el significado de una expresión o palabra, según sea el caso (**Figura 11**).

Figura 11

Actividad de pre-lectura. Taller 2. Lectura: “My future”



En general, a los cinco estudiantes les pareció buena, práctica y didáctica. Sólo un estudiante no la hizo porque en ese momento no contaba con conexión a Internet (Diario de campo, junio 2020). Pensando en esta circunstancia, la mayoría de actividades de pre-lectura fueron diseñadas con los mismos recursos que ofrece *PowerPoint* y que no requieren de conexión. Se aclara aquí que ninguna actividad era pre-requisito para hacer las demás, los estudiantes podían continuar con la lectura o resolver directamente el test de cada taller, ya que en el caso de los test la respectiva lectura, aparecía allí. El objetivo de las actividades de pre-lectura fue el de familiarizar a los estudiantes con el vocabulario, prepararlos para la lectura, que inicien con la representación mental del contenido del texto y llevarlos hacia la comprensión inferencial.

El conocimiento del léxico, es uno de los factores más significativos en la comprensión lectora en la lengua extranjera, la selección del léxico básico como del material de lectura debe aportar a la riqueza contextual para propiciar las interconexiones léxico-semánticas y activar el uso de la habilidad inferencial, y es necesario también, explotar los componentes morfológicos y sintácticos, y clases de palabras (Fernández Toledo & Mena Martínez, 1997)

¿Las actividades después de la lectura fueron complicadas? (Encuesta Taller 2. Lectura: “My future” Pregunta 2 cerrada, junio 2020). A la estudiante 1 le ayudaron a comprender la lectura. Los estudiantes 2 y 3 utilizaron la opción ‘otra’ para responder y esto es lo que dijeron: E2: “Me pareció bacana la actividad de práctica después de la lectura porque me decía si era correcta o no”. E3: “La actividad después de la lectura me ayudó a recordar los verbos y fue fácil”. Al estudiante 4 las actividades lo confundieron y al estudiante 5 le parecieron divertidas.

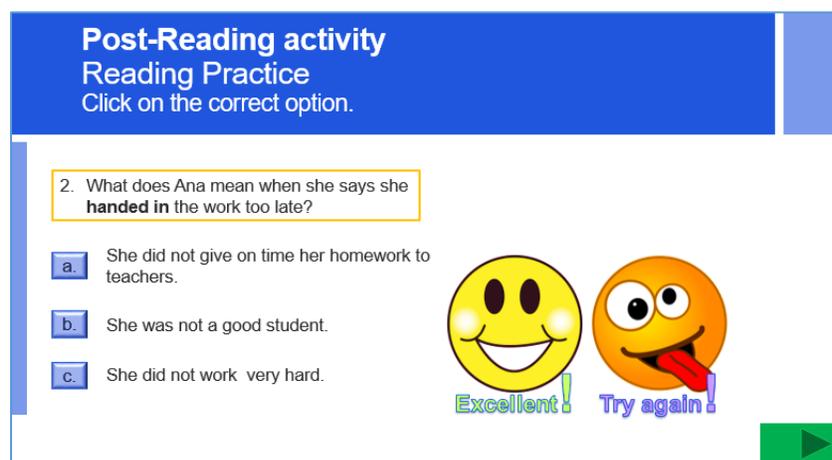
El objetivo principal de las actividades de post-lectura fue que los estudiantes practiquen la resolución de preguntas de comprensión, a través de actividades motivadoras. El estudiante 3 menciona una característica intrínseca de la hipermedia y es la cualidad de interacción con el

recurso que le otorga al usuario la capacidad de explorar y asociar los elementos que se le presentan. Como lo afirma Regil (2001), “la acción de seleccionar-oprimir-esperar se ha convertido en la nueva forma de mover, manipular, dirigir, controlar, transitar y navegar” (2001, p. 30). Un elemento adicional propio de los sistemas informáticos es la inmediatez, a la que hace referencia el estudiante cuando dice si la actividad por él desarrollada es correcta o no. Esta inmediatez en los resultados es la retroalimentación, que hace de la actividad propuesta en PPT, un ejercicio que se pueda repetir varias veces y sea la práctica antes de enfrentarse al test (**Figura 12**).

El estudiante 4 quien afirma que las actividades de práctica lo confundieron, es debido a que necesita de la orientación constante del profesor para desarrollar actividades como las de comprensión de lectura. Al indagar el motivo por el cual se le dificultó la actividad, dijo: “Me distraje un poco, porque en esta actividad no entendí las preguntas” (Diario observador, junio 2020). Esto ocasionó el desinterés del estudiante por desarrollar la actividad, suele suceder cuando no se comprende el texto. El estudiante 4, no formó las representaciones mentales a partir del texto leído, ni integró la información contenida en la lectura con sus conocimientos previos (Salmerón et al., 2005). Esto, redundó en que no entendiera la actividad de práctica de comprobación de la comprensión lectora

Figura 12

Actividad de post-lectura. taller 2: “My future” en vista diseño



Nota: Los emojis son usados a modo de retroalimentación cuando se clikea en la opción elegida.

¿Qué estrategias usaste para comprender el texto y poder inferir? (Encuesta Taller 3. Lectura: “Online and social media news” Pregunta 3 cerrada, julio 2020). Los estudiantes podían

seleccionar más de una opción. Respondieron así: E1: Intenté identificar las ideas que el escritor transmite. Encontré palabras clave que me dieron pistas para responder. E2: Intenté identificar las ideas que el escritor transmite. Encontré palabras clave que me dieron pistas para responder. Me basé en mis conocimientos del inglés. E3: Deduje las respuestas basándome en la información del texto. E4: Tuve que traducir para comprender y responder. Respondí al azar porque no entendí las preguntas. E5: Encontré palabras clave que me dieron pistas para responder. Tuve que traducir para comprender y responder.

Los estudiantes 1,2 y 3 recurrieron a la identificar palabras clave para comprender e inferir. A tal efecto, es preciso mencionar que cuando se refieren a las palabras clave, están hablando de: “nombres, lugares, acciones, palabras que describen, palabras parecidas al español y palabras conocidas” (Encuesta. Taller 3. Pregunta 2, julio 2020). Algunas palabras clave en los diferentes textos, estaban resaltadas y eran referencias cruzadas que al hacer *click* sobre ellas, se activa su traducción exacta para que sean interpretadas correctamente, ya que se consideró útil y necesario cierto conocimiento léxico para que los estudiantes puedan integrar ideas del texto, extraer información e inferir (Diario de campo, junio 2020).

Al asociar palabras clave, “el lector forma una red de representación textual de contenidos. Se supone que el patrón de respuesta en la tarea de asociación corresponde al patrón de activación de esta red” (Salmerón et al., 2005, p. 184). De acuerdo al principio de señalización de Mayer en una presentación multimedia, “se aprende con mayor profundidad cuando se añaden claves que destacan la organización del material” (Irrazabal, 2020, p. 55). A lo largo de las presentaciones en PPT se recurrió a la modalidad visual del color diferente de las palabras o expresiones, para dirigir la atención de los estudiantes hacia las pistas (**Figura 13**)

Figura 13

Palabras clave. Taller 2. Lectura: "Online and social media news"



En cambio, el estudiante 4 no utilizó la estrategia de identificación de palabras clave, debido a su dominio limitado del vocabulario que le impidió construir una representación mental de la lectura, optó por no agotarse en el reconocimiento y decodificación del texto y contestar sin hacer procesos cognitivos, porque sus recursos lectores se agotaron, ocasionando resultados bajos en su desempeño. Lo cierto es que cuando no se reconocen las palabras necesarias, tampoco se producen la comprensión. Por otra parte, no adquirió nuevo vocabulario con las actividades de pre-lectura, lectura y post lectura propuestas, no hizo deducciones del contexto de la lectura y no entró en juego la activación de sus propios conocimientos previos.

¿Qué crees que necesitas para comprender las lecturas en inglés? (Encuesta. Taller 1. Pre-test. Lectura: "Beauty ideals around the world" Pregunta 5 abierta, junio 2020). Los estudiantes respondieron: E1: "Conocer más palabras y saber unirlos". E2: "Conocer más términos para tener una idea de lo que lees". E3: "If you have a lot of vocabulary the text becomes easy". E4: "Aprender más inglés". E5: "Conocer mucho más sobre algunas palabras para poder entender bien los textos". Los estudiantes 1, 2, 3 y 5 coinciden en afirmar específicamente que lo que más necesitan para comprender una lectura en inglés es conocer más vocabulario. El estudiante 4, en cambio, dice que necesita aprender más el idioma. Ya lo mencionaban Dijk y Kintsch (1983), leer no es simplemente identificar letras, reconocer palabras hasta llegar a procesar el discurso, están involucrados en este proceso las representaciones mentales de la información que haya hecho el lector, las relaciones entre las ideas contenidas en el texto y el contexto del discurso. Estos autores dicen que los buenos

lectores saben utilizar el contexto, se fijan en casi todas las palabras del contenido, por el contrario, los malos lectores reconocen palabras aisladas de forma imprecisa y si las pistas contextuales están ausentes o son engañosas, su rendimiento se ve afectado.

¿Qué fue lo que más te llamó la atención de la lectura en *PowerPoint*? Puedes mencionar aspectos técnicos o de la lectura como tal (Encuesta Taller 3. Lectura: “*Online and social media news*”. Pregunta 5 abierta, julio 2020). Respondieron: E1: “Que antes de leer uno tiene que identificar palabras relacionadas con la lectura y era como un juego”. E2: “Me gustó en este taller la parte donde hay que responder preguntas de la lectura y que cuando se contesta mal la respuesta mala cambia de color. Fue como un repaso para mí”. E3: “Las traducciones de algunas palabras o frases. Lo malo es que no estaban todas”. E4: “Las actividades antes y después de la lectura eran como juegos”. E5: “Había una parte de práctica donde hasta que no se responde no lo dejaba pasar”.

La respuesta de la estudiante 1 tiene que ver con la activación de conocimientos previos cuando dice: “antes de leer uno tiene que identificar palabras relacionadas con la lectura”. Las palabras o expresiones para activar la lectura comprensiva, estaban relacionadas con el tema del respectivo texto que, dependiendo del taller, fueron organizadas en un número de cuatro a ocho para no sobrecargar de información a los estudiantes. Se acudió en algunas ocasiones, a herramientas externas que podían ser integradas fácilmente con PPT, como *Thatquiz* y *Educaplay*. En la actividad de prelectura del taller 3, se propuso una actividad lúdica de reconocimiento de palabras a través de la resolución de una sopa de letras como se ve en la **Figura 14** (Diario observador, julio 2020).

Figura 14

Actividad de reconocimiento de palabras de pre-lectura. Taller 3: “Online and social media news”



Nota: Actividad usada como activación de conocimientos previos antes de la lectura.

El estudiante 2 al decir: “Fue como un repaso” se refiere a la actividad de práctica del taller 3, acerca de las noticias en línea y en las redes sociales (**Figura 15**), porque antes de hacer el test evaluativo, debe responder a 4 preguntas sobre la lectura. es una actividad con la que se pretende no sólo activar los conocimientos previos, sino también inducir hacia la comprensión inferencial (Diario observador, julio 2020).

Figura 15

Actividad de práctica de post-lectura. Taller 3: “Online and social media news”

1. According to the text, the expression “social media news” refers to

a. Medio social nuevo

b. Medio de comunicación

c. Noticias de redes sociales

Nota: Actividad usada como activación de conocimientos previos antes del test evaluativo.

Las estructuras del conocimiento previo pueden ser apoyadas por actividades que formen sistemas de recuperación eficiente. Cuando se lee un texto para el cual no existe una base de conocimientos o cuando el lector no puede activar su conocimiento previo simplemente “no se establece ningún esquema de recuperación” (Van Dijk & Kintsch, 1983, p. 361). El localizar una palabra clave, una expresión que dé cuenta del sentido intrínseco del texto, permite al lector dirigirse hacia la comprensión y esto puede conseguirse con la exposición frecuente a textos.

7.2.3 Problemas al leer un texto hipermedia

Los recursos hipermediales facilitan la presentación de la información en múltiples formatos y modalidades sensoriales: texto, imágenes, gráficos, animaciones, audio y vídeo. El manejo de estos recursos, exige cierto dominio del uso de las Tic. Ahora bien, en cuanto a la lectura de textos hipermediales en inglés, además de la habilidad tecnológica del lector de explorar y navegar requiere, asimismo, de la capacidad cognitiva de establecer relaciones entre conceptos, localizar ideas, hacer inferencias y activar conocimientos previos. En este entorno, pueden presentarse algunos problemas, que es necesario mencionar, ya que pueden incidir directamente en la comprensión lectora.

Menciona al menos un problema que tuviste al leer el texto: “*What do carnivorous plants eat?*” Puede ser del manejo de las herramientas o de la lectura como tal. (Encuesta Taller 4. Lectura: “*What do carnivorous plants eat?*”. Pregunta 5 abierta, julio 2020). Respondieron: E1: “Tuve problemas con la reproducción de algunos vídeos”. E2: “Por fuera de mis capacidades no hubo ningún problema”. E3: “La lectura fue interesante, aprendí cosas nuevas, pero fue larga y como que tenía muchas cosas”. E4: “El de no poder ver los videos por trabajar en el celular”. E5: “Recurrí a traductor porque el diccionario virtual sólo traducía palabras y el traductor traduce más”.

El estudiante 3 dice: “como que tenía muchas cosas”. Hace alusión a que la presentación en PPT contenía más animaciones, vídeos y texto que las demás lecturas vistas hasta ese momento (Diario observador, julio 2020). Esta alusión, hace referencia a las características del diseño de la interfaz. El estudiante percibió una sobrecarga sensorial y de información en la presentación de PPT. Al respecto Burin (2020), dice que la comprensión del texto digital se ve influida por las habilidades de comprensión de texto tradicional o lineal y advierte que la inclusión de imágenes y otras modalidades de presentación pueden ayudar o impactar negativamente en la comprensión.

Irrazabal (2020), concuerda en que dar sentido a un texto en modalidad hipermedial, necesita de más procesamiento de información: seleccionar palabras en hipertexto, ver imágenes y animaciones, escuchar un audio, todo esto para organizar, integrar y almacenar la información en la memoria de trabajo, puede resultar en una sobrecarga, debido a que se excede la capacidad cognitiva del lector. Es posible que el taller 4, sobre las plantas carnívoras estuviera sobrecargado de información y que la intencionalidad de hacer más significativa la comprensión de lectura con el apoyo de imágenes, traducciones y vídeos, haya ocasionado un sobre esfuerzo mental a los estudiantes, pues a pesar de que en la indagación con ellos dijeron que “fue la lectura que más les llamó la atención” (Diario de campo, julio 2020), los resultados del nivel de desempeño muestran que la mayoría no alcanzó el nivel B1 (**Figura 5**).

Por otra parte, dos estudiantes manifestaron tener problemas con la reproducción de los vídeos, por el tipo de equipo que utilizaron, en este caso celulares. Este es un problema de tipo tecnológico que no afecta ostensiblemente a la comprensión del texto. En algunos celulares es más difícil la visualización de múltiples elementos activos.

Un estudiante dice que no usó del diccionario virtual sugerido, en su lugar utilizó el traductor “porque traduce más”. Esta situación, más que un problema, señala una preferencia a la hora de utilizar herramientas externas para entender el significado de un texto escrito en lengua extranjera. La preferencia es porque el diccionario (sea virtual o físico), le muestra la información de palabras aisladas, en cambio, el traductor le presenta la traducción de fragmentos o textos más largos. Habría que ver si las limitaciones de poco léxico, hace que use más el traductor, sin buscar otros elementos como sus conocimientos previos o la capacidad de deducir significados usando el contexto.

Con tus propias palabras, evalúa cómo fue para ti todo el proceso de leer “*The Little prince*” en la presentación en *PowerPoint*. (Encuesta Taller 5. Post-test. Lectura: “*The Little prince*”. Pregunta 5 abierta, julio 2020). Respondieron: E1: “Para mí fue muy larga la lectura. Había muchas palabras desconocidas. Pero leer en *PowerPoint* me pareció bien”. E2: “Utilicé estrategias vistas, como identificar las palabras clave y mis conocimientos del inglés. Además, ya había leído la obra en español. Lo demás estuvo bien y entretenido”. E3: “Estuvo buena porque me ayudó a aprender palabras nuevas”. E4: “No me fue muy bien. Hice un gran esfuerzo para comprender la lectura. Si no hubiera usado el traductor no entendía muchas cosas”. E5: “La lectura del principito estuvo buena”. En las apreciaciones de los estudiantes, se puede ver que cuatro de ellos valoran el proceso

de leer *“The Little prince”* en PPT como bueno, pues no hay opiniones negativas. Emergen otras consideraciones como que la lectura estuvo larga, había muchas palabras desconocidas por los estudiantes, se aplicaron las estrategias de lectura vistas en la clase, se dio el aprendizaje de palabras nuevas. El estudiante 4, cuya apreciación fue negativa porque no le fue bien en el proceso lector, reconoce que hizo grandes esfuerzos para comprender la lectura y que sin el apoyo del traductor no hubiera entendido.

Hay varias cosas por analizar. Miremos las apreciaciones: “fue muy larga la lectura”, puede denotar varias cosas como, falta de voluntad para leer, que el diseño del recurso no captó su atención, no era un tema de su interés. Elementos a tener en cuenta como inhibidores de la comprensión. “Ya había leído la obra” es una opinión que deja traslucir el conocimiento previo del estudiante que pudo influir enormemente en su buen desempeño al obtener B+. “Me ayudó a aprender palabras nuevas”, indica un proceso de aprendizaje gracias a la interacción con el recurso hipermedia. “No me fue muy bien”, al contrario de la opinión anterior, esta señala las dificultades con el recurso y con las propias capacidades cognitivas que es sustentada por el mismo estudiante al decir “hice un gran esfuerzo para comprender a lectura”.

En definitiva, los problemas al leer un texto hipermedia en inglés pueden presentarse desde el ámbito del diseño del recurso como tal, que puede estar saturado de elementos visuales o auditivos, generando sobrecarga cognitiva y dejando como consecuencia el interferir con la capacidad de los estudiantes de focalizar la información importante, formar imágenes mentales, procesar y retener lo que acaban de leer. Desde el ámbito tecnológico, si el estudiante no cuenta con un equipo capaz de almacenar y reproducir la información contenida en la presentación PPT, puede ocasionar desmotivación, no desarrollar eficientemente las tareas propuestas y obstaculizar el fomento de la lectura en el idioma extranjero.

8. Discusión

Comparando los resultados desde la aplicación del pre-test, hasta el post-test, señalan una leve mejoría en el nivel de desempeño de comprensión de lectura inferencial de textos hipermediales en inglés en el estudio de caso de estudiantes de grado 11 de la IE Sol de Oriente, pues de cinco estudiantes que hicieron parte del estudio uno tuvo un desempeño competente en el post-test, tres se mantuvieron en nivel básico y uno no alcanzó el nivel mínimo. Incidieron algunos aspectos en la leve mejoría: los estudiantes fueron expuestos con más frecuencia a la lectura de textos en inglés, el formato de texto hipermedial despertó el interés por leer, la selección y organización de los temas, en conjunto con una estrategia organizada y específica de lectura los fue encaminando sistemáticamente hacia la inferencia.

No se trató sólo de acrecentar el léxico, sino de seguir un proceso hacia el descubrimiento de las pistas que se dejaban en los textos para que encontraran las respuestas a las preguntas de los diferentes test. Se intentó reducir al máximo las respuestas al azar, esas que no dan lugar al procesamiento por que por desconocimiento o confusión no permiten que el estudiante efectúe procesos mentales, pero que se hicieron presentes para advertir que se requiere dar más experiencias y estrategias lectoras a los estudiantes.

En la resolución de los cinco test, que estuvieron contruidos con preguntas inferenciales de tipo retroactivas, proyectivas y lógicas, emergió que a los estudiantes se les dificulta inferir por tener problemas con la comprensión lectora o una comprensión superficial, proceso que muchas veces, está atravesado por sus creencias, es decir, los estudiantes al interpretar un texto lo hacen desde sus imaginarios y perspectivas, y no desde el mensaje que transmite el texto o el autor, lo que impide que traten de develar lo intrínseco, pero a pesar de esto, sí tienen la habilidad de llegar a inferir cuando logran conectar las pistas con las respuestas.

Los factores didácticos que favorecieron la inferencia de textos hipermediales en inglés fueron: la organización y estructura de cada taller que contenía la explicación paso a paso de lo que el estudiante debía hacer, estas explicaciones tienen la respectiva traducción. La estrategia de lectura, que se fundamentó en actividades de pre-lectura (que simulaban ser juegos). Lectura (alimentada de hipertexto, imágenes, audio, animaciones y vídeos muy cortos) y post-lectura (que contenía una actividad de práctica de comprensión y el test evaluativo) para activar conocimientos previos, sumergir a los estudiantes en la lectura, guiarlos a la inferencia con actividades cortas y

sencillas de práctica para que finalicen con la resolución del respectivo test de comprensión de lectura.

Los problemas que surgieron con la interacción de los cinco talleres de lectura hipermedial en inglés en presentación *PowerPoint*, se relacionaron con el diseño de los recursos en vista de que a algunos estudiantes les pareció que debían desarrollar muchas actividades o que había muchas cosas por hacer. Las opiniones de los estudiantes son importantes para la creación y diseño de contenido, en este caso del material hipermedial, que no debe generar sobrecarga cognitiva en los estudiantes, más bien debe propiciar la integración del aprendizaje nuevo con los saberes que el estudiante tiene. Otros problemas que se presentaron tienen que ver con el tipo de dispositivo usado: celulares que, en algunas ocasiones, no permitieron que los estudiantes abrieran los recursos como el audio, el diccionario en línea o los vídeos.

9. Conclusiones

Se concluye que, al describir e interpretar de qué manera se produce el proceso de lectura inferencial en inglés, por medio de una intervención didáctica basada en textos hipermediales, en un estudio de caso colectivo con estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Sol de Oriente, la percepción de los participantes es que la lectura de textos hipermediales en inglés es motivante, les permite tener otra alternativa a la lectura de textos físicos y que con un adecuado entrenamiento, pueden mejorar sus niveles de comprensión inferencial.

En la intervención, los estudiantes se dieron cuenta de que el proceso de inferencia requiere de una serie de habilidades que están interrelacionadas como: el dominio del léxico en inglés, los conocimientos que se tengan del tema y el establecimiento de relaciones entre ideas, para poder descubrir los mensajes implícitos que hay en los textos. De acuerdo a esto, se puede afirmar que es conveniente exponer a los estudiantes a textos de diversos tipos, extensión y formatos en inglés, para mejorar sus desempeños.

La intervención didáctica con mediación de recursos hipermediales, debe tener en cuenta en su estructura y organización, las estrategias que los estudiantes utilizan para llegar a las inferencias. Se puede aprovechar las ventajas que ofrece la hipermedia para el diseño de contenido adaptado a las necesidades de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Con la intervención didáctica mediada con recursos hipermediales, se logró una leve mejora en los niveles de desempeño de comprensión de lectura en inglés, durante el tiempo que fue aplicada.

El diseño del contenido hipermedial embebido en el recurso, debe ser dinámico, sencillo y significativo, tanto como equilibrado en el empleo de imágenes, audios, animaciones, vídeos y demás elementos sensoriales, para que la interfaz, se convierta en un escenario de lectura y no disperse la atención, genere sobrecarga cognitiva al estudiante o atente contra la comprensión lectora.

Dado que el trabajo investigativo desarrollado tuvo lugar durante la pandemia ocasionada por el covid-19, cabe resaltar que fue una labor ardua por las circunstancias que en ese momento se vivieron, en las que se vio la importancia de la conectividad y de mantener vivos los procesos de enseñanza y aprendizaje como un paliativo al distanciamiento social.

La metodología usada para fomentar la lectura en inglés en los estudiantes de grado 11, fue muy bien acogida por los estudiantes participantes, puesto que nunca antes habían visto que se diera tal importancia a los procesos de comprensión de lectura en inglés. La estrategia planteada de pre-lectura, lectura y post-lectura, impactó favorablemente a los estudiantes quienes sugirieron que se continúe con esa metodología apoyada en recursos hipermediales, en las clases de inglés, para mejorar las competencias lectoras.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera, debe ir más allá de activarse sólo en el aula y debe ser asumida como un recurso de vida para los estudiantes. La intervención hecha con los estudiantes que participaron en la investigación, destinada a mejorar la comprensión lectora en inglés a través de textos hipermediales, tuvo el efecto de hacer que los estudiantes tomaran conciencia respecto de cómo aprenden el inglés y cómo leen en el idioma extranjero.

Las inferencias trabajadas en esta investigación: retroactivas, proyectivas y lógicas son sólo una parte de los diversos tipos de inferencia que se pueden activar y desarrollar con los estudiantes, ya que revelan cómo ellos conectan, interpretan y deducen la información. Si bien hubo una leve mejora en la comprensión de lectura de los estudiantes, esto sugiere que la enseñanza del inglés basada en orientar sobre estrategias de lectura, contribuye a que los estudiantes mejoren o resuelvan sus problemas de comprensión.

Una de las fortalezas del proceso investigativo desarrollado con los estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Sol de Oriente, consistió en que ellos tuvieron el deseo auténtico de participar de este proceso y lo asumieron con responsabilidad y compromiso, a pesar de que se estaba trabajando en el marco de la pandemia. Otra de las fortalezas fue la relacionada con los conocimientos previos y la experiencia de la docente investigadora en el manejo y utilización de las TIC lo que facilitó que el material presentado fuera diseñado por ella misma, eso permitió mayor control de lo que se presentó a los estudiantes participantes.

Fueron varias las dificultades que se presentaron en el proceso investigativo, el máximo reto fue hacer la intervención a la luz de la pandemia del covid-19, muchas veces la falta de conectividad de los estudiantes hizo tambalear la continuidad del proceso, el distanciamiento social por la cuarentena, impidió que se observara directamente a los estudiantes interactuando con el recurso. Fue necesario motivarlos mucho más para que participaran en el desarrollo de los talleres de lectura, pues el aspecto psicológico de los estudiantes, alejados de sus compañeros y encerrados

en sus casas, a veces obstaculizaba su motivación por aprender. Sin embargo, las dificultades traen aprendizajes y como resultado se tuvo la terminación del trabajo investigativo.

Por otra parte, derivado de este estudio, se recomienda investigar sobre la dependencia que tienen los estudiantes con los traductores en línea y qué tan ventajoso es su utilización para el aprendizaje y retención del léxico en inglés, además de las implicaciones que tiene su uso a la hora de resolver problemas de inferencia lectora.

Se recomienda investigar y profundizar acerca de por qué en las pruebas escritas de lectura en inglés, muchos estudiantes responden sin seguir procesos ni estrategias de lectura.

Se sugiere iniciar una investigación sobre las inferencias que se dan en la lectura de imágenes, animaciones y vídeos que hacen parte de un recurso hipermedia.

Una recomendación final es indagar sobre qué tan complicado es inferir al escuchar un audio en inglés.

Referencias

- Alcaldía de Medellín. (2014). *Expedición Currículo. El Plan de Área de Humanidades Idioma Extranjero – Inglés* (Alcaldía de Medellín & Secretaría de Educación, Eds.).
- American Psychological Association [APA]. (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (A. P. Association (ed.) 7th ed.).
- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3(3).
- Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*.
- Arancibia Aguilera, M. C. (2010). Estrategias de comprensión con hipertexto informativo. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 31(2), 18–32.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Universidad de Artes y Ciencias Sociales.
- Armenteros Gallardo, M. (2006). Hipermedia y aprendizaje. *ICONO 14, Revista de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 4(1).
- Bacca Bonilla, E. G. (2018). *Estrategias para el fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora para la lengua extranjera inglés, a través de ambientes de aprendizaje mediado por las TIC*. Universidad de la Sabana.
- Ballesteros, C., & Batista, J. (2014). Enseñanza de la lectura en inglés desde una perspectiva curricular basada en la integralidad. *Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(1), 30–50.
- Ballesteros, Lourdes Martín. La importancia de la lectura en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la ESO. *Revista Digital Sociedad de la Información*, 2012.
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como Lengua Extranjera. *Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga, Ecuador*, 6–8, 8.
- Beneforti, M. F., & Ainchil, M. V. (2000). *Hipermedia aplicada a la educación. Sobre leer, escribir y otras yerbas*.
- Blaikie, N. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. Quality and Quantity. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 25(2), 115–136.
- Bravo Ramos, J. L. (2005). *Los sistemas multimedia en la enseñanza*.
- British Council. (2015). *El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes* (p. 58).

- Burin, D. (2020). Comprensión de texto digital. En *La competencia lectora a principios del siglo XXI. Texto, multimedia e Internet* (pp. 71–99).
- Çakici, D. (2017). The use of ICT in teaching English as a foreign language. *Participatory Educational Research (PER)*, 4(2), 73–77.
- Calle-Álvarez, G. Y., & Chaverra-Fernández, D. I. (2020). El Estudio de caso en investigaciones sobre educación y cultura digital. Análisis desde el campo educativo. En Universidad Pontificia Bolivariana & Universidad de Antioquia (Eds.), *Investigación para ampliar las fronteras* (p. 31).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Cassany, D. (2010). Sobre las inferencias en ELE y L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 32.43.
- Castells Gómez, N., & Minguela Brunat, M. (2020). *Audiolibros o humanos: ¿quién ayuda a desarrollar mejor la comprensión lectora infantil?* The Conversation, 2020; Asociación The Conversation España. <https://cutt.ly/nUZvzpy>
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G., & Rojas-García, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 15(1), 45–61.
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G., & Rojas-García, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial* (Vol. 1).
- Cobaleda, L., & Duitama, F. (2009). Personalización de contenidos en sistemas hipermedia educativos adaptativos: una revisión. *Revista Facultad de Ingeniería Universidad de Antioquia*, 217–226.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros*.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia 2004 - 2019*.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés - Formar en lenguas extranjeras: El reto - Lo que necesitamos saber y saber hacer. En *Ministerio de Educación Nacional* (Vol. 1, Issue 1).
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2008). Ser competente en tecnología: ¡Una necesidad para el desarrollo! En *Ministerio de Educación Nacional de Colombia*.

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Diseñando una propuesta de currículo sugerido de inglés para Colombia*.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *Esquema curricular sugerido, grados 6° a 11°. English for diversity and Equity*.
- Conklin, J. (1987). Hypertext: An Introduction and Survey. *Computer*, 20(9), 17–41.
- Council of Europe. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
- Díaz Larenas, C. H., Jansson Bruce, L. E., & Neira Martínez, A. C. (2011). Percepciones de profesores y estudiantes chilenos de educación media acerca del papel de la tecnología en la clase de inglés como lengua extranjera. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 53–60.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162–167.
- Donolo, D. S. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10(10).
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6(1), 27–36.
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora. Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Las Lenguas*, 7.
- Escudero, I., & León, J. A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos [Online]*, 40(64), 311–336.
- Farías, M., Obilinovic, K., & Orrego, R. (2010). Modelos de aprendizaje multimodal y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educación*, 1(2), 55.
- Fernández Toledo, P., & Mena Martínez, F. (1997). Inferencia léxica en la comprensión lectora de textos en inglés como L2. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 6(2), 349–363.
- Galeano Marín, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada* (L. Carreta, Ed.).

- Galindo Cuervo, E., & Rodríguez Herrera, N. (2017). *Uso del enfoque comunicativo para el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes del centro de idiomas de la Universidad La Gran Colombia*. 31.
- Gallego Betancur, T. M., & Mejía García, M. L. (2016). Las inferencias que se generan en la transposición entre inglés y español. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 1(47), 82–99.
- Garrett-Rucks, P., Howles, L., & Lake, W. M. (2014). Enhancing L2 reading comprehension with hypermedia texts: student perceptions. *Calico Journal*, 32(1), 26–51.
- Gómez Sierra, M. I. (2017). *El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria*. Universidad de Antioquia.
- Guarín Ramírez, M. del C., & Ramírez Rojas, M. I. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés-como lengua extranjera-en estudiantes de quinto de primaria. En *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía* (Vol. 10, Issue 2). Universidad Santo Tomás.
- Henaó Álvarez, O., & Ramírez Salazar, D. A. (2007). Estrategias de exploración y construcción de significado utilizadas por estudiantes de educación básica durante la lectura de textos en formato hipertextual. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 17(30), 47–57.
- ICFES. (2017). *¿Qué evalúa la prueba de inglés?*
- ICFES. (2020). *Saber 11.º Niveles de desempeño. Prueba de inglés* (p. 2).
- Institución Educativa Sol de Oriente. (2019). *Proyecto Educativo Institucional. I.E. Sol de Oriente*.
<https://cutt.ly/0YHKfEa>
- Institución Educativa Sol de Oriente. (2020). *Plan de área de inglés 2020*.
<https://cutt.ly/XYHHuVO>
- Irrazabal, N. (2020). Lectura y aprendizaje multimedia. En *La competencia lectora a principios del siglo XXI. Texto, multimedia e Internet* (pp. 47–70).
- Jiménez Chaves, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, 8(1), 141–150.
- Jímenez Izquierdo, M. L. (2010). “Didáctica De Las Lenguas Extranjeras”. *Innovación y Experiencias Educativas*, 27, 1–9.

- Jordán Padrón, M., Pachón González, L., Blanco Pereira, M. E., & Achiong Alemañy, M. (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. *Revista Médica Electrónica*, 33(4), 7.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, 13, 20.
- Kulaç, D., & Walters, J. (2016). The Effect of Contextual Inferencing Strategies on EFL Learners' Attitudes towards Reading. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 486–493.
- León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos [Online]*, 34(49–50), 113–125.
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso* (Ediciones Pirámide, Ed.).
- León, J. A., & Pérez, O. (2003). Taxonomías y tipos de inferencias. En Ediciones Pirámide (Ed.), *Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender* (pp. 45–66).
- Lozano Fernández, S. D. (2014). *Literatura y Literatura Hipermedia*. 11(Septiembre), 29–37.
- Lozano, L., & Sierra Pineda, I. (2019). La gestión de la enseñanza y el valor de los entornos personales de aprendizaje como mediación para las competencias de lectura en inglés. *Educação, Ciência e Cultura*, 23(3), 127.
- Martínez Olvera, W., & Esquivel Gámez, I. (2017). Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés. *Perfiles Educativos*, 39(157), 38–53.
- Marulanda, C. E., Giraldo, J., & López, M. (2014). Acceso y uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) en el aprendizaje. el caso de los jóvenes preuniversitarios en Caldas, Colombia. *Formacion Universitaria*, 7(4), 47–56.
- Mayer, R. (2005). *The cognitive theory of multimedia learning* (R. E. Mayer, Ed.). Cambridge University Press.
- Moreno Campos, V. (2008). Sobre el concepto de inferencia: un diálogo entre Lingüística y Psicología. *Territorios En Red: Prácticas Culturales y Análisis Del Discurso*, 159–178.
- Moreno Cuellar, J. A. (2013). Recursos multimedia y mnemotecnia para la adquisición de vocabulario en inglés. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 38, 112–126.
- Muñoz Restrepo, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46(159), 71–85.

- Nelson, T. (1965). A File Structure for the Complex, the Changing, and the Indeterminate. *20th National Conference*, 84–100.
- Olsen, W. (2004). Triangulation in social research: qualitative and quantitative methods can really be mixed. *Developments in Sociology*, 20, 103–118.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y Cultura (UNESCO). (2015). Declaración de Qingdao (2015) aprovechar las oportunidades digitales, liderar la transformación de la educación. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 2015(May), 50.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021). *Las TIC en la educación*. <https://cutt.ly/hYHwvFG>
- Palau-Sampio, D., & Sánchez-García, P. (2020). Digital resources in the current journalistic narrative: Uses and limitations of hypertext, multimedia and interactivity. *Communication & Society*, 33(2), 1–16.
- Pires, M., & Rosales, C. (2006). La hipermedia como generadora de cambios de envergadura en la enseñanza de inglés con fines específicos. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, Vol 8(2), 306–320.
- Regil Vargas, L. (2001). *La caverna digital. Hipermedia: orígenes y características* (Universidad Pedagógica Nacional, Ed.).
- Restrepo, E. (2015). El proceso de investigación etnográfica: Consideraciones éticas. *Etnografías Contemporáneas*, 1(1), 162–179.
- Richards, ack. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Rico, C. (2014). Rasgos característicos de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Colombia. *Palabra Maestra*, 13(37), 3–5.
- Salaverría-Aliaga, R. (2001). *Aproximación al concepto de multimedia desde los planos comunicativo e instrumental*.
- Salmerón, L., Cañas, J. J., Kintsch, W., & Fajardo, I. (2005). Reading strategies and hypertext comprehension. *Discourse Processes*, 40(3), 171–191. https://doi.org/10.1207/s15326950dp4003_1
- Shin, J. K., & Crandall, J. A. (2014). *Teaching young learners English : from theory to practice* (National Geographic Learning, Ed.). Sherrise Roehr.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*.

- Titir-Improgo, C. M., & Gatcho, A. R. (2020). Making Sense of Texts: A Meta-Analysis of College Students and Adults' Reading Strategies in a Hypermedia Environment. *TESOL and Technology Studies*, 12020(1), 10–22.
- Toro Criollo, A., & Ramírez Toro, R. (2019). Desarrollo de Estrategias de Comprensión de Lectura para las Pruebas Icfes Supérate de Grado 11. *Sophia*, 15(1), 31–47.
- Trillos-pacheco, J. J. (2013). La lectura hipermedial y su incidencia en la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palabra Clave*, 16(3), 944–992.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). Strategies of Discourse Comprehension. En *Language* (Vol. 62, Issue 3).
- Vélez, J. M. (2011). La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 81–108.
- Villa Lombana, V. (2015). Las comunidades de aprendizaje en la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales. *Revista de Investigaciones. Universidad Católica de Manizales*, 15(2), 134.
- Villa Orrego, N. H. (2018). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31(1), 207–225.
- Villalobos, J. (2020). El uso de las estrategias cognoscitivas en el desarrollo de la comprensión de la lectura de textos escritos en una lengua extranjera. *Revista de Lenguas Modernas*, 33, 53–82.
- Vouillamouz, N. (2000). *Literatura e hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica* (Paidós, Ed.).
- Wardrip-Fruin, N. (2004). What hypertext is. *Proceedings of the Fifteenth ACM Conference on Hypertext and Hypermedia*, 126–127.
- Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. sage.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado de uso de material fílmico y fotográfico

Institución Educativa Sol de Oriente
Aprobada por Resolución N° 16259 del 27 de noviembre de 2002
Cra 23 No. 56 EH - 200 Tel: 291 43 89
Sección Beato Domingo Iturrate Tel: 2845867
Email: ie.soldeoriente@medellin.gov.co
Nit: 8110190006 Dane: 105001021873 Web: iesoldeoriente.edu.co



La lectura inferencial de textos hipermediales en inglés

Formato de consentimiento informado de uso de material fílmico y fotográfico

A quien interese:

Yo (nombres y apellidos del padre, madre o acudiente) _____
identificado(a) con cédula de ciudadanía número _____ de _____
autorizo a mi hijo/hija por este medio como representante legal de:

del grado 11° a participar en el proyecto de investigación: “La lectura inferencial de textos hipermediales en inglés”. Se autoriza también la toma de fotografías, vídeos, audios y la realización de entrevistas, además de su publicación y difusión para fines pedagógicos e investigativos.

De la misma manera, autorizo que las fotos, vídeos, audios y entrevistas en los que aparezca mi hijo/hija en el marco del mencionado proyecto de investigación, sean difundidos y exhibidos, respetando el anonimato y que en ningún momento serán usados para fines de lucro, sino exclusivamente pedagógicos, educativos y de difusión de las actividades desarrolladas.

Esta autorización la hago de forma libre y voluntaria. Al firmar abajo reconozco que he leído y he comprendido los términos de este consentimiento.

Firma del padre, madre o representante legal del estudiante

Cédula: _____

Anexo 2. Consentimiento informado para los directivos de la IE Sol de Oriente

La lectura inferencial de textos hipermediales en inglés

Formato de consentimiento informado para realizar en la Institución Educativa Sol de Oriente de la ciudad de Medellín, la investigación derivada de la tesis de maestría: “La lectura inferencial de textos hipermediales en inglés”.

Consentimiento informado

A quien interese:

Yo _____, identificado(a) con cédula de ciudadanía número _____ de _____, como rector(a), autorizo realizar en la Institución Educativa Sol de oriente con estudiantes del grado 11, la investigación derivada de la tesis de maestría: “La lectura inferencial de textos hipermediales en inglés”.

Se autoriza en la institución educativa la toma de fotografías, vídeos, audios y la realización de entrevistas a estudiantes del grado 11, además de su publicación y difusión para fines pedagógicos. Los padres de familia de los estudiantes del grado 11 deberán también firmar los respectivos consentimientos informados.

En ningún momento las fotos, vídeos, audios o entrevistas serán utilizados con ánimo de lucro, sino exclusivamente para fines pedagógicos, educativos, informativos y de difusión de las actividades desarrolladas.

Al firmar reconozco que he leído y he comprendido los términos del consentimiento.

Firma del Rector(a)

Cédula: _____

Anexo 3. Intervención Didáctica

Se desarrollaron cinco talleres, en los 5 grupos de grado 11 de la institución Educativa Sol de Oriente, uno cada semana y se utilizó la aplicación de mensajería gratuita *WhatsApp* para hacer el envío de los respectivos talleres. Antes del desarrollo de los talleres se hizo un encuentro a través de la aplicación de vídeo conferencia *Google Meet* para motivar, presentar el contenido y estructura de los talleres de lectura con el fin de que los estudiantes se familiaricen con el manejo y exploración del recurso y con la lectura de textos hipermediales en inglés. De los cinco talleres, el primero fue para determinar el nivel de inglés a través de un pre-test y el último un post-test para evaluar su avance; los tres talleres se centraron en el desarrollo de la lectura inferencial en inglés, acompañamiento y resolución de dudas respecto del manejo del recurso y/o de las actividades de los talleres de lectura.

Para la aplicación de los talleres de lectura se utilizó el programa *PowerPoint* en el que se enmarcaron las estrategias y actividades para promover la lectura inferencial. Cada taller de lectura estuvo apoyado por una guía de orientación. Las imágenes que hacen parte del recurso son del tipo uso libre, sin derechos de autor y fueron tomadas de la comunidad Pixabay.com. Los recursos interactivos se diseñaron en plataformas virtuales que permiten la creación de actividades multimedia de código libre como *Thatquiz*, *Educaplay* y *Google Forms*. La mayoría de actividades no requirió de conexión a Internet, sólo los recursos que estaban en línea.

En cuanto a los aspectos técnicos y tecnológicos la estrategia utilizada fue de la siguiente manera: cada grupo del grado 11 tuvo su clase creada en *WhatsApp*, los estudiantes con internet o datos, se conectaron sincrónicamente según el horario establecido para la clase de inglés. El recurso se envió en un archivo en formato PPSX, es decir una presentación de diapositivas XML (estándar abierto y flexible utilizado para almacenar, publicar e intercambiar información) de *PowerPoint*, diseñado para no ser editable y reproducir la presentación de *PowerPoint* tanto en el computador como en el celular o *tablet*. Como estrategia de apoyo a la resolución de cada taller se envió, junto con el archivo, un video tutorial corto, en el que se explica el procedimiento para interactuar con el recurso y se dieron orientaciones sobre cómo enfrentar los diferentes tipos de lecturas. El vídeo tutorial se lo realizó en *Bandicam*, programa de tipo *screencast* que permite grabar la pantalla del computador, celular o *tablet*.

En los talleres de lectura se utilizó la estrategia de pre-lectura, lectura y post-lectura. La pre-lectura, diseñada para ubicar al estudiante en el tema y prepararlo para la comprensión de lectura; se presentaron actividades prácticas relacionadas con los conocimientos previos. En la lectura, el texto está apoyado con imágenes, audio e hipertextos a modo de pistas para facilitar el proceso de inferencia porque se presentaron actividades de vocabulario e identificación de ideas. En la post-lectura, se plantearon actividades de práctica y evaluativas con el propósito de fortalecer el proceso de comprensión y que el estudiante utilice las estrategias para inferir.

Las actividades de práctica presentes a lo largo de los talleres, tuvieron como fin preparar y dirigir al estudiante hacia el proceso de inferencia y con las actividades evaluativas se quiso determinar en qué medida los estudiantes aplicaron las estrategias de inferencia lectora. Para cerrar cada taller, se tuvo una actividad de evaluación formativa, a modo de entrevista, en la que el estudiante expresó sus opiniones sobre la ejecución y desarrollo de los respectivos talleres.

Los test de lectura aplicados (anexos: 4, 6, 8, 10 y 12) aunque son de creación propia, siguieron modelos de test estandarizados en cuyas respuestas se plasman, de manera aleatoria, los tres tipos de inferencia propuestos: Retroactiva, proyectiva y lógica.

En las siguientes tablas, una por cada taller, se muestra la estructura y organización de la intervención didáctica (**Tabla 6, Tabla 7, Tabla 8, Tabla 9 y Tabla 10**).

Tabla 6

Intervención didáctica. Taller 1. Pre-test. Lectura: “Beauty ideals around the world”

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA		
Grado: 11	Institución educativa Sol de Oriente	Profesora: Patricia Achicanoy
Taller 1: Pre-test.	Lectura: “Beauty ideals around the world”.	Fecha: junio 16 al 19 de 2020
Objetivos de aprendizaje	Determinar el nivel de comprensión de lectura en inglés.	
Estrategias de aprendizaje	Apertura	Presentación del taller, orientaciones para navegar a través del recurso, abrir las actividades, localizar las pistas, resolver la evaluación y responder preguntas sobre la lectura y el uso del recurso al final del taller.
	Pre-lectura	Identificar y relacionar imágenes de cuatro personas de diversas culturas del mundo, con las respectivas palabras, en inglés, que las describen, por ejemplo: tattooed face [cara tatuada], elongated neck [cuello alargado], scarred skin [piel cicatrizada], etc. Dar un click encima de las palabras que describen para que se relacionen automáticamente con la correspondiente imagen.
	Lectura	Lectura del texto: “Beauty ideals around the world” [Ideales de belleza alrededor del mundo]. Explorar el texto, visualizar las imágenes, identificar las palabras conocidas, hacer click en las palabras o expresiones resaltadas para conocer el significado.
	Post-lectura	Responder las preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Los ideales de belleza en el mundo son iguales? ¿Por qué? • ¿De dónde vienen los conceptos de belleza? • ¿Cuál es el ideal de belleza para ti?
	Evaluación	A través de <i>Google Forms</i> , se aplicó el pre-test con 20 preguntas de opción múltiple con única respuesta. Cada pregunta con un valor de 1 punto para un total de 20. De acuerdo a los puntajes obtenidos se los clasificó en los niveles comunes de referencia que van de A1 a B+, enmarcados en tres niveles amplios: básico, independiente y competente. Esta clasificación corresponde a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002), y se aplica en los demás test. 1-9 puntos: A- 10-11 puntos: Básico A1 12-13 puntos: Básico A2 14-15 puntos Independiente B1 16-20 puntos competente B+
Recursos	Conexión a Internet, computador, celular, aplicación de mensajería de WhatsApp, vídeo en Bandicam, presentación interactiva en <i>PowerPoint</i> , <i>Google Forms</i> .	

Preguntas sobre la lectura usando <i>PowerPoint</i>	<p>Después de que el estudiante contesta el test, a continuación responde a cinco preguntas sobre el taller de lectura desarrollado.</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué ventajas tuviste al leer en inglés el texto: “Beauty ideals around the world”, a través de <i>PowerPoint</i>?<ul style="list-style-type: none">• Facilidad de lectura por el tipo, tamaño y color de las letras.• Las imágenes ayudaban a entender las lecturas porque estaban muy relacionadas.• Es una lectura diferente a la que se hace en el libro de texto.• No vi ninguna ventaja.• Hice la lectura sin usar <i>PowerPoint</i>.• Otra:2. Describe brevemente ¿Qué problema o problemas tuviste al enfrentarte a la lectura: Beauty ideals around the world en <i>PowerPoint</i>? Si no usaste el recurso acláralo (Pregunta abierta).3. ¿Leer en <i>PowerPoint</i> te ayudó a comprender la lectura: Beauty ideals around the world?<ul style="list-style-type: none">• Si• No• Hice la lectura sin usar <i>PowerPoint</i>.• Otra:4. ¿Qué elemento externo usaste para comprender la lectura?<ul style="list-style-type: none">• Diccionario• Traductor• No usé ninguno, me basé en mis conocimientos.• Desarrollé la actividad sin comprender la lectura.• Hice la lectura sin usar <i>PowerPoint</i>.• Otra:5. ¿Qué crees que necesitas para comprender las lecturas en inglés? (Pregunta abierta).
--	--

Tabla 7*Intervención didáctica. Taller 2. Lectura: “My future”*

Taller 2:	Lectura: “My future”	Fecha: junio 23 al 26 de 2020
Objetivos de aprendizaje	Usar el diccionario virtual, como herramienta importante en el proceso de lectura en inglés para identificar y comprender el significado de palabras y expresiones en inglés. Utilizar las estrategia de identificación de palabras clave y el contexto para dar lugar al proceso de inferencia.	
Estrategias de aprendizaje	Apertura	Presentación del taller, orientaciones para navegar a través del recurso, abrir las actividades, localizar las pistas, resolver la evaluación.
	Pre-lectura	Utilizar el diccionario en línea www.wordreference.com . Ir a un link que lleva a la aplicación <i>Thatquiz.org</i> para escribir allí el significado de palabras y expresiones de la lectura usando el diccionario en línea.
	Lectura	Lectura del texto: “ <i>My future</i> ” [My futuro]. Leer el texto. Identificar verbos de la lectura y usar el diccionario virtual resolviendo un ejercicio en la aplicación <i>Thatquiz.org</i> .
	Post-lectura	Responder tres preguntas de selección múltiple y única respuesta, relacionadas con la lectura en un ejercicio de práctica interactivo.
	Evaluación	A través de <i>Google Forms</i> , se aplicó el test con 14 preguntas de opción múltiple con única respuesta. Cada pregunta con un valor de 1 punto para un total de 14. 1-4 puntos: A- 5-7 puntos: Básico A1 8-10 puntos: Básico A2 11-13 puntos: Independiente B1 14 puntos: Competente B+
Recursos	Conexión a Internet, computador, celular, aplicación de mensajería de WhatsApp, vídeo en Bandicam, presentación interactiva en <i>PowerPoint</i> , Diccionario virtual www.wordreference.com , aplicación <i>Thatquiz</i> , <i>Google Forms</i> .	
Preguntas sobre la lectura usando PowerPoint	Después de que el estudiante contesta el test, a continuación, responde a cinco preguntas sobre el taller de lectura desarrollado. <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo te pareció la actividad antes de la lectura? (Pregunta abierta) 2. ¿Las actividades después de la lectura fueron complicadas? <ul style="list-style-type: none"> • Me parecieron fáciles • Fueron divertidas • Me ayudaron a comprender la lectura. • Me confundieron • No las entendí • No me gustaron 	

-
- otra
3. ¿Crees necesario el audio en la lectura?
- Sí, porque me ayuda a entender en inglés.
 - No. Para leer no necesito escuchar el audio.
 - La calidad del audio no fue muy buena.
 - No utilicé el audio.
 - Otra
4. ¿Qué opinas sobre las imágenes y animaciones en la lectura?
- Las imágenes daban idea de la lectura.
 - Me gustaron las animaciones porque traducían algunas palabras.
 - No me parecieron interesantes las imágenes.
 - Había muchas animaciones y me distraían de la lectura
 - Otra
5. ¿Utilizaste el diccionario virtual sugerido?
Contesta Sí o No y Por qué (Pregunta abierta).
-

Tabla 8

Intervención didáctica. Taller 3. Lectura: “Online and social media news”

Taller 3:	Lectura: “Online and social media news”	Fecha: junio 30 al 3 de julio de 2020
Objetivos de aprendizaje	Reflexionar sobre los beneficios y las desventajas de las noticias de los medios digitales. Utilizar el contexto para inferir el significado de las palabras.	
Estrategias de aprendizaje	Apertura	Presentación del taller, orientaciones para navegar a través del recurso, abrir las actividades, interactuar con una sopa de letras en la plataforma educativa <i>Educaplay</i> , localizar las pistas interactuar con una actividad de preguntas, resolver la evaluación.
	Pre-lectura	Ir a un link que lleva a la plataforma de <i>Educaplay</i> para identificar allí en una sopa de letras, ocho maneras de enterarse de las noticias. La actividad está diseñada a manera de juego, sin límite de tiempo para su resolución.
	Lectura	Lectura del texto: “ <i>Online and social media news</i> ” [Noticias en línea y en las redes sociales] . Leer sin usar el diccionario.
	Post-lectura	Responder, en una actividad interactiva, cuatro preguntas sobre las noticias en línea y en las redes sociales. Al dar click sobre cada pregunta se despliegan las opciones. Al dar click sobre la opción se despliega la información si es correcta o no.
	Evaluación	A través de <i>Google Forms</i> , se aplicó el test con 15 preguntas de opción múltiple con única respuesta. Cada pregunta con un valor de 1 punto para un total de 15. 1-5 puntos: A- 6-8 puntos: Básico A1 9-11 puntos: Básico A2 12-14 puntos: Independiente B1 15 puntos: Competente B+
Recursos	Conexión a Internet, computador, celular, aplicación de mensajería de WhatsApp, vídeo en Bandicam, presentación interactiva en <i>PowerPoint</i> , plataforma <i>Educaplay</i> , <i>Google Forms</i> .	
Encuesta sobre la lectura usando PowerPoint	Después de que el estudiante contesta el test, a continuación responde a cinco preguntas sobre el taller de lectura desarrollado. <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué problemas tuviste al enfrentarte a la lectura: “Online and social media news” en <i>PowerPoint</i>? <ul style="list-style-type: none"> • Algunas actividades son de práctica y no dan nota. • Hubiera sido mejor si se traducía totalmente la lectura y no sólo algunas frases o palabras. • Había muchas palabras desconocidas que no estaban traducidas. • Otros 2. Cuando respondiste a las preguntas del test, ¿qué tipo de palabras te dieron la clave? <ul style="list-style-type: none"> • Sustantivos (nombres, lugares) • Verbos (acciones) 	

-
- Adjetivos (palabras que describen)
 - Palabras parecidas al español
 - Palabras conocidas.
 - No tuve en cuenta las palabras clave.
 - Otra:
3. ¿Qué estrategias usaste para comprender el texto y poder inferir?
- Intenté localizar datos.
 - Intente encontrar información que no estaba en el texto.
 - Intenté identificar las ideas que el escritor transmite.
 - Encontré palabras clave que me dieron pistas para responder.
 - Deduje las respuestas basándome en la información del texto.
 - Me basé en mis conocimientos del inglés.
 - Tuve que traducir para comprender y responder.
 - No me esforcé por comprender y respondí al azar.
 - Respondí al azar porque no entendí las preguntas.
 - Otra:
4. ¿Cuál es tu opinión sobre la resolución del test?
- Es muy largo y con muchas preguntas.
 - Me pareció bien que contiene la parte exacta donde uno puede encontrar las respuestas.
 - Me sentí curioso por los resultados.
 - Me sentí preocupado por los resultados.
 - Otra:
5. ¿Qué fue lo que más te llamó la atención de la lectura en *PowerPoint*? Puedes mencionar aspectos técnicos o de la lectura como tal (Pregunta abierta).
-

Tabla 9

Intervención didáctica. Taller 4. Lectura: “What do carnivorous plants eat?”

Taller 4:	Lectura: “What do carnivorous plants eat?”	Fecha: julio 6 al 10 de 2020
Objetivos de aprendizaje	Conocer e informarse sobre algunos tipos de plantas carnívoras. Acudir a los conocimientos previos, a la deducción y la lectura de imágenes para inferir.	
	Apertura	Presentación del taller.
	Pre-lectura	Juego de reconocimiento de palabras relacionadas con la lectura. Con un click sobre la imagen se despliega el significado de cada palabra en inglés. Se acudió a cognatos.
	Lectura	Lectura del texto: “What do carnivorous plants eat?”. Se puede acudir a las pistas que hay en la lectura, dando click en la palabra resaltada se despliega la traducción directa o una imagen a modo de traducción. Contiene el respectivo audio en inglés.
	Post-lectura	Quiz interactivo de práctica, con cuatro preguntas y tres opciones de respuesta, para verificar la comprensión de lectura. Responder las preguntas dando un click sobre la opción correcta. Cualquiera sea la opción que se elija, aparece un mensaje que indica si es correcta o no.
	Evaluación	A través de <i>Google Forms</i> , se aplicó el test con 19 preguntas de opción múltiple con única respuesta. Cada pregunta con un valor de 1 punto para un total de 19. 1-9 puntos: A- 10-12 puntos: Básico A1 13-15 puntos: Básico A2 16-18 puntos: Independiente B1 19 puntos: Competente B+
Recursos	Conexión a Internet, computador, celular, aplicación de mensajería de WhatsApp, vídeo en Bandicam, presentación interactiva en <i>PowerPoint</i> y, <i>Google Forms</i> .	
Encuesta sobre la lectura usando <i>PowerPoint</i>	Después de que el estudiante contesta el test, a continuación responde a cinco preguntas sobre el taller de lectura desarrollado. <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuál es tu opinión sobre el texto: “What do carnivorous plants eat?” <ul style="list-style-type: none"> • Fue muy largo. • Trató un tema interesante. • Me gustó porque aprendí algo nuevo. • Desconocía el tema de las plantas carnívoras. • No fue un tema interesante para mí. • Otra 2. ¿Cómo te parecieron las animaciones? <ul style="list-style-type: none"> • Adecuadas al tema de las plantas carnívoras. 	

-
- Las animaciones atraparon mi atención e hicieron que comprendiera la lectura.
 - Fueron llamativas aunque no me aportaron a la comprensión de la lectura.
 - No era necesario poner tantas animaciones.
 - Otra
3. En cuanto a los vídeos en la lectura
 - Aunque fueron muy cortos, hicieron más interesante la lectura.
 - Me hubiera gustado que pusieran más vídeos de las plantas carnívoras.
 - Algunos no me funcionaron porque trabajé la lectura en el celular.
 - Otra
4. ¿Qué ayuda usaste para entender la lectura?
 - Diccionario físico.
 - Diccionario virtual.
 - Traductor.
 - No usé ninguna ayuda, intenté comprender la lectura sin diccionarios.
5. Menciona al menos un problema que tuviste al leer el texto: “What do carnivorous plants eat? Puede ser del manejo de las herramientas o de la lectura como tal (Pregunta abierta).
-

Tabla 10

Intervención didáctica. Taller 5. Lectura: “The Little prince”

Taller 5: Post-test	Lectura: “The Little Prince”.	Fecha: julio 13 al 16 de 2020
Objetivos de aprendizaje	Determinar el nivel de comprensión de lectura en inglés. Establecer si ha habido mejora en el nivel de comprensión de lectura en inglés.	
Estrategias de aprendizaje	Apertura	Presentación del taller, orientaciones para navegar a través del recurso, localizar las pistas, resolver la evaluación y contestar preguntas sobre la lectura y el uso del recurso como tal.
	Pre-lectura	A través de una actividad interactiva se introducen en inglés, cuatro palabras relacionadas con la lectura. Se debe hacer click en el botón para que la ruleta gire y nuevamente click en el botón para que se detenga. La flecha señala cada vez una palabra diferente. Con ayuda de las imágenes que acompañan a la actividad, se deduce el significado de las palabras que aparecen en la ruleta.
	Lectura	Lectura del texto: “The little prince”[El principito]. Leer el texto. Hacer click en las palabras resaltadas para conocer el significado, tener en cuenta las imágenes que hacen parte del mismo. Escuchar el audio que acompaña a la lectura.
	Post-lectura	Actividad interactiva de 4 preguntas y respuestas de opción múltiple relacionadas con la lectura. Al hacer click en las respuestas le señala si son correctas o no.
	Evaluación	A través de <i>Google Forms</i> , se aplicó el post-test con 20 preguntas de opción múltiple con única respuestas. Cada pregunta con un valor de 1 puntos para un total de 20. 1-9 puntos: A- 10-11 puntos: Básico A1 12-13 puntos: Básico A2 14-15 puntos: Independiente B1 16-20 puntos: Competente B+
Recursos	Conexión a Internet, computador, celular, aplicación de mensajería de WhatsApp, vídeo en Bandicam, presentación interactiva en <i>PowerPoint</i> , <i>Google Forms</i> .	
Preguntas sobre la lectura usando <i>PowerPoint</i>	Después de que el estudiante contesta el test, a continuación responde a cinco preguntas sobre el taller de lectura desarrollado. 1. ¿Cómo te pareció la lectura: “The little prince”? <ul style="list-style-type: none"> • Buena • Muy buena • Me gustaría leerla completa • No me gustó • Otra 2. En cuanto a las animaciones.	

-
- Estuvieron acordes a la lectura.
 - Hacían entretenida la lectura.
 - Me ayudaron a comprender un poco más.
 - Me pareció que no eran necesarias tantas animaciones.
 - Otra
3. Como recurso educativo, ¿qué crees que le hizo falta a esta lectura? o ¿Qué le sobró? (Pregunta abierta).
 4. Leer en inglés, te ayuda a tener más vocabulario (Pregunta abierta).
 5. Con tus propias palabras, evalúa cómo fue para ti todo el proceso de leer “The Little prince” en la presentación en Power point. (Pregunta abierta).
-

Anexo 4. Taller 1. Pre-test. Lectura: “Beauty ideals around the world”

Objetivo: Determinar el nivel de lectura de inglés a estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Sol de Oriente.

Tipo de texto: Descriptivo

“Beauty ideals around the world”**Figura 16**

A woman from Kayan community [mujer de la comunidad Kayan]



Nota. <https://cutt.ly/9Ug750u>.

When talking about beauty you should accept new ideas. What you consider beautiful or attractive, could be offensive, unusual or even ugly for another person. There is not a final true beauty because you cannot compare different types and concepts of beauty. Not everybody has the same ideals. We are different, so is beauty.

In Ethiopia for example, the women of the Karo community have to wear scars on their chest and stomachs to be considered beautiful and attract a husband. The scarring process starts when they are little girls and when a woman finishes the process, she can get married and have children.

For a man in the Maori community from New Zealand to be considered a warrior, and therefore, more attractive to women from their tribe, they have to wear traditional tattoos on their bodies, especially on their faces.

In Myanmar, in South-East Asia, in the Kayan community, they consider a woman beautiful according to the number of rings she wears around her neck. All women start to wear rings at the age of 5 and their neck is absolutely transformed by the heavy rings. As they grow older and taller, they have to wear more rings which gives them an elongated neck appearance.

In Mauritania in West Africa, being skinny (very thin) is definitely not a sign of beauty. There a beautiful woman has to have curves... big curves. Young girls have to eat a lot of food and get fat. Then they can be considered beautiful and get a husband.

In America and Europe, the standards are different. A beautiful person (man or woman) has to be skinny, tall, good looking, perfect teeth and perfect clothes. Some people do not feel beautiful so they spend a lot of money on plastic surgery, hair extensions, hair colour, gyms, diet and cosmetics. However, many other people do not have to do these things to feel beautiful.

Everyone has a different opinion about what makes someone beautiful. But it's important to remember that the person you are on the inside is more important than how you look. As we say in English, 'beauty is only skin deep!'.

Anexo 5. Matriz de preguntas del pre-test: “beauty ideals around the world”

Para efectos de codificación y análisis, la respuesta correcta para todas las preguntas es la opción a.

Preguntas	Respuestas correctas	Respuestas de estudiantes	Tipo de inferencia
1. Why you cannot compare different types of beauty?	a. Because we are all different. b. Because what you consider beautiful could be ugly for another person. c. Because there is not an only concept about beauty.	E1, E4 E2, E3, E5	Retroactiva: Ajusta los conceptos que lee de forma automática a su lengua materna.
2. According to the text,	a. The concept of beauty depends on the ideals of beauty of each one. b. Not everybody is beautiful. c. Some people are ugly.	E1, E2, E3, E4, E5	Lógica: Reconoce elementos racionales y obvios en la lectura.
3. A man of the Karo community can get married	a. When a woman wears scars on her chest and stomach. b. when a woman starts the scarring process. c. when the girl finishes the scarring process.	E2 E4 E1, E3, E5	Proyectiva: Predice información derivada de lo que está en el texto.
4. Women in the Karo community	a. They will never have children if they don't wear scars. b. Have to cut their skin to look good. c. Sometimes they cut their skin	E2, E3 E1, E4 E5	Lógica: Deductiva, va de lo particular a lo general.
5. In the Karo community	a. Only women wear scars on their bodies. b. Men want to get married and have children. c. Woman are beautiful don't matter if they don't wear scars.	E1, E2, E3 E4 E5	Retroactiva: Explicativa.
6. For women in the Maori community a man is a warrior	a. If he has tattoos on his face. b. If he is attractive.	E1, E2, E3, E4	Proyectiva: Extiende la información explícita del texto.

		c. If he fights with another man.	E5	
7. In the Maori community		a. Warriors have to modify their bodies with tattoos. b. Men are warriors. c. Men have to wear tattoos.	E1 E4, E5 E2, E3	Lógica: Se basa en sus conocimientos asertivos.
8. If a man in the Maori community has tattoos,		a. He is a warrior. b. He can get married. c. He is the boss.	E1, E2, E3, E4 E5	Retroactiva: Ajusta los conceptos que lee de forma automática a su lengua materna.
9. Women in the Kayan community have longer necks		a. Because they have to wear rings around five years old. b. Because they have an unusual beauty. c. Because they have heavy rings around their necks.	E5 E1, E2, E3, E4	Retroactiva: Explicativa.
10. In the Kayan community		a. Men don't wear rings. b. Rings affect necks women. c. All women wear rings.	E1, E2, E3, E4, E5	Proyectiva: Predice información derivada de lo que está leyendo.
11. In the Kayan community		a. Older women wear more rings than young women. b. Women wear a ring every year. c. Women like wearing rings.	E3 E4, E5 E1, E2	Lógica: Reconoce elementos racionales y obvios en la lectura.
12. In Mauritania if a woman is very thin, she is considered		a. Unattractive. b. Beautiful. c. Large.	E1, E2, E4, E5 E3	Lógica: Se basa en sus conocimientos asertivos.
13. In Mauritania, young girls		a. Can't get a husband if they are slim. b. Eat a lot. c. Have big curves.	E1, E2, E3 E4, E5	Proyectiva: Predice información derivada de lo que está leyendo
14. In Mauritania		a. Women are fat. b. Young girls are beautiful. c. Women like eat food.	E1, E2, E3 E4, E5	Retroactiva: Mantiene la coherencia local del mensaje.
15. In America and in Europe people are beautiful		a. If they have perfect bodies and perfect clothes. b. If they have much money. c. If they go to the gym.	E1, E2, E3 E4, E5	Retroactiva: Ajusta los conceptos que lee de forma automática a su lengua materna.

16. In America and in Europe	<p>a. Some people think it's not necessary spend money for feeling beautiful.</p> <p>b. Money is better than beauty.</p> <p>c. Beauty is more important than have money.</p>	<p>E1, E4</p> <p>E2, E3, E5</p>	<p>Proyectiva: Extiende la información explícita del texto.</p>
17. In America and in Europe	<p>a. The concept of beauty is different from some communities in other places of the world.</p> <p>b. If you have money, you are beautiful.</p> <p>c. Most people do not feel beautiful.</p>	<p>E1, E2, E3, E5</p> <p>E4</p>	<p>Lógica: Inductiva. Va de lo particular a lo general.</p>
18. The beauty's concept depends on	<p>a. Each culture on the world.</p> <p>b. Your body and your look.</p> <p>c. Your own opinion.</p>	<p>E3</p> <p>E1, E5</p> <p>E2, E4</p>	<p>Lógica: Se basa en sus conocimientos asertivos.</p>
19. What does 'Beauty is only skin deep' mean?	<p>a. What's inside you, make you beautiful.</p> <p>b. It's important to have beautiful skin.</p> <p>c. What's outside you, make you beautiful.</p>	<p>E2, E3</p> <p>E1, E5</p> <p>E4</p>	<p>Retroactiva: Explicativa.</p>
20. In some communities	<p>a. Women and men do strange things to look beautiful.</p> <p>b. Women do things to be pretty and attract a husband.</p> <p>c. Women only want get married.</p>	<p>E2, E3</p> <p>E1, E2</p> <p>E5</p>	<p>Proyectiva: Busca intención escondida o el punto de vista del autor.</p>

Anexo 6. Taller 2. Lectura: “My future”

Objetivo: Identificar palabras clave.

Tipo de texto: Narrativo descriptivo

“My future”**Figura 17**

A girl thinking about her future [Niña pensando en su futuro]



Nota. <https://cutt.ly/AUg3odq>.

A few years ago, when I was in 8th grade, I worried a lot about my future. Every day, I thought “What am I going to do when I leave School?” I didn’t feel excited about the future – I just felt very scared. One reason was that at that time I found school difficult. I usually studied hard and listened in class (well, I thought so), but my teachers never seemed to be very happy with my work – or with me.

When I think back to those times now, I remember that sometimes I didn’t concentrate very well and I also handed in work too late. This went on for most of the year, but then near the end of the year something happened. I suddenly knew what my dream job was. I love animals and I decided that I wanted to become a vet! To do that I had to go to a good university. And to go to a good university, I had to get good marks and do well in my exams.

From 9th grade onwards I worked very hard every day in class. I studied for hours at home and my parents even told me to work less! At the end of that year, I won a prize for my good marks. My family were so proud of me and I felt great. But then, I started to worry again. I thought “What will happen if I don’t get good results next year?” and “If I didn’t go to university, what would I do?”. Everyone told me that I just had to do my best and to stop worrying. So that’s exactly what I did!

I often think back to 8th grade when I was so scared. Now I feel much more confident and I’m looking forward to the future!

Anexo 7. Matriz de preguntas de la lectura: “My future”

Para efectos de codificación y análisis, la respuesta correcta para todas las preguntas es la opción **a**.

Pregunta	Respuesta	Respuestas de estudiantes	Tipo de inferencia
1. When Anna was in 8th grade	a. She is always worried about her future. b. She never worried about her future. c. She rarely worried about her future.	E1, E2, E3, E4, E5	Proyectiva: Proyecta mucho más de lo que se lee en el texto, relaciona “a lot” con “always”
2. Anna was worried in 8th grade about her future	a. Because she didn't know what she was going to do when she left school. b. Because she felt excited. c. Because she felt scared.	E1, E4, E5 E2, E3	Retroactiva: Explica por qué está preocupada por el futuro en esa época de su vida.
3. At that time...	a. School was not easy for her. b. School was excited for her. c. School was scared for her.	E1, E2, E3, E4, E5	Proyectiva: Usa la información del texto para proyectar algo más de lo que lee.
4. If she had studied hard in the eighth grade,	a. her teachers would have been happy. b. her parents would have been happy. c. her friends would have been happy	E2, E4 E1, E3, 35	Lógica: Deductiva, va de lo particular a lo general.
5. Why Anna didn't study hard?	a. Because she did not concentrate and did not deliver his work on time. b. Because she was scared. c. Because she was worried.	E1, E2, E3, E4 E5	Retroactiva: Supone la búsqueda de los antecedentes.
6. What was her ambition?	a. To be a vet. b. To go to university c. To get good marks	E2, E3, E5 E1, E4	Proyectiva: Extiende la información explícita del texto.
7. To achieve her dream job she needed...	a. To get good marks. b. To go to a good university.	E2 E3, E4, E5	Lógica: Deductiva. Va de lo general a lo particular.

	c. To love animals.	E1	
8. Anna	a. Studied harder in 9 th grade than 8 th grade. b. Studied for hours. c. Worked less!	E1, E2, E3, E5 E4	Proyectiva: Predice información derivada de lo que está leyendo.
9. Why did Anna's parents tell her to work less?	a. Because she studied too much in class and at home. b. Because she worked at home. c. Because she wanted to win a prize.	E1, E2, E4 E3, E5	Retroactiva: Explicativa.
10. Anna won a prize, so	a. Her family felt happy! b. Her family weren't proud! c. She felt worried!	E1, E2, E3, E4 E5	Lógica: Similitud entre las palabras "proud" y "happy".
11. What did worry Anna in the ninth grade?	a. No get good results on tenth grade. b. Get good results next year. c. Go to university.	E2, E3 E1, E4, E5	Proyectiva: Elabora una respuesta usando información de los leído.
12. Anna stopped worrying when...	a. She did things as well as she could. b. Everyone told her what to do. c. She went to university.	E3 E1, E2, E5 E4	Proyectiva: Usa la información del texto y proyecta más de lo que lee.
13. Now Anna feels	a. Optimistic. b. Scared. c. Worried.	E2, E3 E2, E5 E1	Lógica: Relaciona las palabras "confident" y "optimistic".
14. Now Anna is...	a. Feeling happy about something in the future. b. Studying in 10th grade. c. Studying at university.	E1, E3 E2, E4, E5	Retroactiva: Ajusta los conceptos que lee de forma automática a su lengua materna.

Anexo 8. Taller 3. Lectura: “Online and social media news”

Objetivo: Utilizar el contexto para inferir el significado de las palabras.

Tipo de texto: Argumentativo.

“Online and social media news”

Figura 18

Samsung mobile phone [Celular Samsung]



Nota. <https://cutt.ly/BUg4ZIE>.

Many of us these days get our news online or through social media. **There are many advantages of this. First, we can get news ‘in real time’.** Eye witnesses can post information online about an event as it happens, using their smart phones to take photos or videos. We also have 24-hour online news services which keep us constantly updated.

Secondly, we can get news wherever we are using a smartphone or *tablet*. We can read it on the bus or the train at any time of day or night. Thirdly, we have a lot more information at our fingertips from many different sources, international as well as national. This means we have a better understanding of what is going on in the world as a whole. Reading different reports on the same news story also means we get a more balanced view of events.

On the other hand, there are also disadvantages. First, sources are not always reliable and there are many stories that are not completely true. It is sometimes difficult to know what to believe. Secondly, a lot of news shared on social media is not serious news, for example celebrity gossip. If people spend their time reading this, they have less time to spend on real news stories.

Finally, the Internet has been bad for newspaper publishers because people are reading their news for free, instead of paying for newspapers. One simple truth, however, is that we are living in the Information Age, and the way we receive and give information is constantly changing.

Anexo 9. Matriz de preguntas de la lectura: “Online and social media news”

Para efectos de codificación y análisis, la respuesta correcta para todas las preguntas es la opción **a**.

Pregunta	Respuesta	Respuestas de estudiantes	Tipo de inferencia
1. How do we find out about the news today?	a. On Internet, on social media. b. On smartphones and videos. c. On newspapers, on tablets.	E1, E2, E3, E4, E5	Retroactiva Explica cómo nos enteramos de las noticias hoy en día.
2. What does the expression “in real time” refer to?	a. The news can be streamed live from the same place where it occurs. b. The online news are real. c. The online news have many advantages.	E1, E2, E3, E5 E4	Proyectiva: Predice información derivada de lo que se está leyendo en ese momento
3. Online or social media news can be posted by	a. A person who sees some act or thing and can record it with a mobile. b. A video recorder. c. An smartphone with a cam.	E1, E2, E3, E4 E5	Proyectiva: Usa la información del texto para proyectar algo más de lo que lee.
4. How long are online news services available?	a. All day. b. I don't know that information. c. News doesn't have defined time.	E2, E3, E5 E4 E1	Lógica Inductiva, va de lo general a lo particular.
5. According to the author	a. Not all people get the news through the Internet. b. We need Internet for getting news. c. Some people read online news.	E3, E5 E1, E2, E4	Proyectiva: Busca la intención escondida del autor.
6. According to the text: If we have a smartphone,	a. we will receive news online and on social media no matter the time or where we are.	E1, E2, E3, E4, E5	Proyectiva: Predice información del texto.

	b. we will need Wi-Fi to find out social media news.		
	c. we will chat online.		
7. An advantage of getting news on line or through social media is...	a. Receiving news from anywhere in the world.	E1, E2, E3, E5	Lógica: Inductiva. Va de lo particular a lo general.
	b. We can use a smartphone or a tablet.		
	c. Reading on the bus.	E4	
8. Why do we have a better understanding of what is going on in the world through online or social media news?	a. Because we can get information from many sources.	E2, E3, E5	Retroactiva: Explica por qué tenemos un mejor entendimiento del mundo a través de las noticias en línea.
	b. Because the world is a hole.		
	c. Because online news are national and international.	E1, E4	
9. When a story is not completely true on social media news, so	a. It is a fake news.	E1, E2, E3, E5	Proyectiva: Extiende la información explícita del texto.
	b. It is a reliable news.		
	c. It is a serious news.	E4	
10. According to the text, celebrity gossip	a. Is not a serious news.	E1, E2, E3, E5	Retroactiva: Acude a la evocación para inferir.
	b. Is news.		
	c. News is news.	E4	
11. People prefer	a. reading not serious news to real ones.	E3	Lógica: Analógica. Similitud relevante entre dos objetos.
	b. Spending their time reading news.		
	c. Reading Real news stories.	E1, E2, E4, E5	
12. Why has the Internet been bad for newspaper publishers?	a. because people are not buying newspapers.	E1, E3, E5	Retroactiva: Explica por qué el Internet has sido malo para los editores de periódicos.
	b. because people are paying for newspapers.	E2, E5	
	c. because people are reading newspapers.		
13. The expression: “we are living in the Information Age” refers to...	a. We are in a time where information is important.	E2, E4	Proyectiva: Extiende la información explícita del texto.
	b. We spend more time with our computers and smartphones.		
	c. Internet and social media are the most important in this age.	E1, E3, E5	

14. What is the writer trying to do in this article?	a. Give his opinion about online and social media news.	E2, E3	Proyectiva: Busca la intención escondida del autor.
	b. Tell people how to use social media.	E1, E4	
	c. Warn people about the dangers of social media.	E5	

15. What can a reader find out from this text?	a. What the writer thinks about social media today.	E1, E2, E3	Proyectiva: Busca el punto de vista del autor.
	b. How to post news stories as they happen.		
	c. Where to find information about the news.	E4, E5	

Anexo 10. Taller 4. Lectura: “What do carnivorous plants eat?”

Objetivo: Acudir a los conocimientos previos y a la deducción y la lectura de imágenes para inferir.

Tipo de texto: Expositivo.

“What do carnivorous plants eat?”**Figura 19**

Carnivorous plant [Planta carnívora]



Nota. <https://cutt.ly/sUg7UAf>.

It's a known fact that some dinosaurs ate only plants, and some dinosaurs ate only meat. Dinosaurs that ate only meat are called carnivores. Did you know that some plants are carnivores too? Several types of plants eat animals, so they are called carnivorous plants. How could a plant eat an animal?

Pitcher plants

One type of carnivorous plant looks like a small pitcher. It's even called a pitcher plant. This plant is able to collect water to help it digest its food. Some pitcher plants live off of animal droppings. Different kinds of pitcher plants have different diets. Not all carnivorous plants eat waste. Almost all carnivorous plants eat insects. Ants are especially easy for pitcher plants to catch.

When ants smell the sweet nectar in the plants, they can't resist it! Pitcher plant nectar is wet and slippery. The ants slide and fall down into the pitcher, and then the plant closes its lid. Before long, the ants drown, and the plant begins digesting them. Pitcher plants also have digestive systems, just like humans and animals. Like human stomachs, the plants also have digestive liquids.

Some pitcher plants don't look like pitchers or even plants. Some pitcher plants have bright colours, so they look like pretty decorations. These plants eat moths, wasps, beetles, ants, flies and butterflies. Pitcher plants may start out small, but they as grow, the pitchers get bigger. Some of them can even catch and eat a mouse! Some types of pitcher plants are called monkey cups. They collect lots of water, and their prey drown in it. Monkeys sometimes drink out of these plants. Another kind of carnivorous plants are Cobra lilies. They look like snakes. They trap insects in their leaves and digest them, but they don't catch water. The roots are so strong Cobra lilies can even survive to a fire!

Venus flytrap

Other carnivorous plants are called fly-catchers, like the Venus flytraps. Venus flytraps are the most well-known type of carnivorous plants. They catch insects in their small mouths. When a bug is caught, the traps close like jaws. So, the insect can't escape. Even though Venus flytraps' jaws are small, they can catch bugs that are larger. Sometimes they catch other things. Some people have seen Venus flytraps catch small lizards or frogs. Venus flytrap can seem terrifying. People should not be afraid of this plant.

Sundew

Some other kinds of carnivorous plants are actually beautiful. Their leaves can be colourful and fun, so the plants may look harmless. One pretty carnivorous plant is called the sundew because its leaves have drops on them. Just like the other carnivorous plants, sundews make sweet nectar to catch insects. The drops of the sundew are made of gluey substances. Each leaf of the sundew has many sticky spikes that grab the bugs once they approach. Sometimes the leaves of sundew catch more than one bug at a time. For example, a simple plant may catch three dragonflies at once. The sundew folds its leaves over the dragonflies to make sure they don't escape.

Anexo 11. Matriz de preguntas de la lectura: “What do carnivorous plants eat?”

Para efectos de codificación y análisis, la respuesta correcta para todas las preguntas es la opción **a**.

Pregunta	Respuesta	Respuestas de estudiantes	Tipo de inferencia
1. What is the relationship between dinosaurs and carnivorous plants?	a. Some dinosaurs and some plants eat meat. b. Some dinosaurs are carnivorous. c. Some dinosaurs eat plants.	E2, E4, E5 E1, E3	Retroactiva Acude a la evocación para inferir
2. Pitcher plants collect water	a. because of the leaves shape. b. because they are big. c. because plants need water to live.	E2, E4 E1 E3, E5	Lógica: Deductiva. Va de lo general a lo particular.
3. Some pitcher plants	a. Eat animal waste. b. Eat dinosaurs. c. Eat plants.	E1, E2, E3, E5 E4	Proyectiva: Extiende la información explícita del texto.
4. How do pitcher plants attract insects?	a. by their nectar. b. by their smell. c. By their leaves.	E2, E3, E5 E4 E1	Retroactiva: Explica cómo son atraídos los insectos por la planta jarra.
5. When an ant enters in a pitcher plant	a. it can no longer leave. b. The plant closes its lid. c. It swims in the plant.	E1 E2, E3, E4, E5	Proyectiva: Predice información derivada de lo que está leyendo.
6. In the text, the expression “just like” refers to	a. The fact that pitcher plants have digestive systems similar to humans and animals. b. Don't look like pitchers or even plants. c. They look like pretty decorations.	E2, E3, E5 E4 E1	Lógica: Reconoce elementos obvios en la lectura.
7. Although pitcher plants look like decorations...	a. These plants are still deadly to any insect that search for food. b. You can decorate your garden with them. c. They are dangerous.	E2, E4, E5 E1, E3	Proyectiva: Predice información derivada de lo que se está leyendo.
8. If some pitcher plants get bigger,	a. They will be able to catch bigger animals, not just insects.	E2, E3, E4, E5	Retroactiva: Explica que las plantas jarran

	b. They can collect more water.	E1	también pueden comer animales.
	c. They can be used as cups.		
9. The term “Monkey cups” refers to	a. A nickname of some pitcher plants.	E2, E3	Lógica Inductiva, va de lo general a lo particular.
	b. Monkeys like cups.	E1	
	c. Monkeys like drinking water.	E4, E5	
10. Monkey cups and Cobra lilies are interested in	a. Bugs.	E3, E5	Retroactiva: Acude a la evocación para inferir.
	b. Humans.		
	c. Monkeys and snakes.	E1, E2, E4	
11. According to the text: The Cobra lilies...	a. Could never bite a human.	E1, E2, E3	Proyectiva: Predice información del texto.
	b. Catch humans.		
	c. They are snakes.	E4, E5	
12. Do Venus flytraps only catch flies?	a. No. Venus flytraps catch many types of bugs.	E2, E3, E4, E5	Lógica: Inductiva. Va de lo particular a lo general.
	b. I'm not sure.	E1	
	c. Definitely yes.		
13. How do you think a Venus fly trap would digest a frog?	a. Very slowly.	E2, E3, E4, E5	Proyectiva: Elaborativa. Se realiza con base a lo leído en el texto, y relacionado con un contexto exterior al del autor.
	b. Very fast.	E1	
	c. No idea.		
14. Why does a Venus flytrap can catch bugs that are larger?	a. Because it has strong jaws.	E2, E3	Retroactiva: Explica por qué las Venus atrapa moscas capturan a insectos más grandes.
	b. Because it is hungry!		
	c. Because the frog is weak.	E4, E5 E1	
15. The expression: “The plants may look harmless” refers to	a. Sundews are not harmless to bugs.	E2	Proyectiva: Extiende la información explícita en el texto.
	b. Sundews are colourful.	E4, E5	
	c. Sundews are pretty.	E1, E3	
16. Sweet nectar and gluey substances are	a. to attract and capture insects.	E1, E2, E3, E4	Lógica: Hay un razonamiento formal con cierto grado de certeza.
	b. Sticky traps.	E5	
	c. Delicious substances to insects.		
17. An advantage of having carnivorous plants in your garden is...	a. They would eat all the insects and bugs.	E2, E3, E4, E5	Proyectiva: Predice información derivada de lo que se está leyendo.
	b. You will have unique plants.		
	c. They are different plants.	E1	
18. Why do the insects wouldn't suspect carnivorous plants are ready to devour them?	a. Because sometimes they look like gentle-looking flowers.	E1, E2, E3, E5	Retroactiva: Explica por qué los insectos no sospechan que las plantas los pueden devorar.
	b. Because insects don't think.		

	c. Because plants don't eat meat.	E4	
19. What do carnivorous plants have in common?	a. They eat insects and small animals for food. b. They are beautiful. c. They are like flowers.	E2, E3, E5 E1, E4	Lógica: Inductiva. Va lo particular a lo general.

Anexo. 12. Taller 5. Post-test. Lectura: “The Little prince”

Objetivo: Establecer si ha habido mejora en el nivel de comprensión de lectura en inglés.

Tipo de texto: Narrativo

“The Little prince”**Figura 20**

Cover of The Little Prince [Portada del Principito]



Nota. <https://cutt.ly/FUg6vum>.

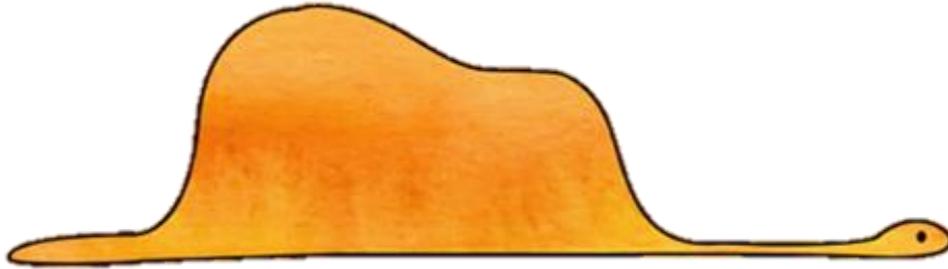
Once when I was six years old, I saw a magnificent picture in a book, called True Stories from Nature, about the primeval forest. It was a picture of a boa constrictor in the act of swallowing an animal. Here is a copy of the drawing.

In the book it said: “Boa constrictors swallow their prey whole, without chewing it. After that they are not able to move, and they sleep through the six months that they need for digestion”.

I pondered deeply, then, over the adventures of the jungle. And after some work with a coloured pencil I succeeded in making my first drawing. It looked something like this:

Figura 21

A boa digesting an elephant [Una boa digiriendo un elephante]



Nota. <https://cutt.ly/XUhqfGv>.

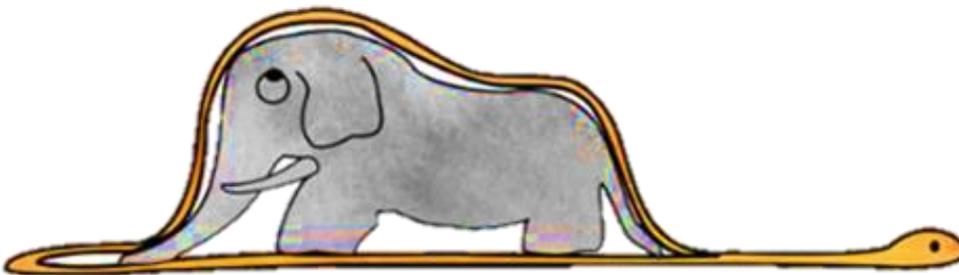
I showed my masterpiece to the grown-ups, and asked them whether the drawing frightened them. But they answered: “Frighten? Why should anyone be frightened by a hat?”.

My drawing was not a picture of a hat. It was a picture of a boa constrictor digesting an elephant. But since the grown-ups were not able to understand it, I made another drawing: I drew the inside of a boa constrictor, so that the grown-ups could see it clearly.

They always need to have things explained. My Drawing Number Two looked like this:

Figura 22

An elephant inside a boa constrictor [Un elefante dentro de una boa constrictor]



Nota. <https://cutt.ly/XUhqfGv>.

The grown-up’s response, this time, was to advise me to lay aside my drawings of boa constrictors, whether from the inside or the outside, and devote myself instead to geography, history, arithmetic, and grammar. That is why, at the age of six, I gave up what might have been a magnificent career as a painter. I had been disheartened by the failure of my Drawing Number

Two. Grown-ups never understand anything by themselves, and its tiresome for children to be always and forever explaining things to them.

So, then I chose another profession, and learned to pilot airplanes. I have flown a little over all parts of the world; and it is true that geography has been very useful to me. At a glance I can distinguish China from Arizona. If one gets lost in the night, such knowledge is valuable.

So, I lived my life alone, without anyone that I could really talk to, until I had an accident with my plane in the desert of Sahara, six years ago. Something was broken in my engine. And as I had with me neither a mechanic nor any passengers, I set myself to attempt the difficult repairs all alone.

The first night, then, I went to sleep on the sand, a thousand miles from any human habitation. I was more isolated than a shipwrecked sailor on a raft in the middle of the ocean. Thus, you can imagine my amazement, at sunrise, when I was awakened by an odd little voice. It said:

If you, please draw me a sheep!”.

“What!”

“Draw me a sheep!”

I jumped to my feet, completely thunderstruck. I blinked my eyes hard. I looked carefully all around me. And I saw a most extraordinary small person, who stood there examining me.

Here you may see the best portrait that, later, I was able to make of him. But my drawing is certainly very much less charming than its model.

Figura 23

The little prince [El principito]



Nota. <https://cutt.ly/AUhORzq>.

That, however, is not my fault the grown-ups discouraged me in my painter 's career when I was six years old, and I never learned to draw anything, except boas from the outside and boas from the inside.

Remember, I had crashed in the desert a thousand miles from any inhabited region. And yet my little man seemed neither to be straying uncertainly among the sands, nor to be fainting from fatigue or hunger or thirsty or fear. Nothing about him gave any suggestion of a child lost in the middle of the desert.

I said to him:

“But what are you doing here?”

And in answer he repeated:

“If you please draw me a sheep...”

Absurd as it might seem to me, a thousand miles from any human habitation and in danger of death, I took out of my pocket a sheet of paper and my fountain-pen.

I told the Little chap that I did not know how to draw. He answered me:

“That doesn't matter. Draw me a sheep.”

But I had never drawn a sheep. So, I drew for him one of the two pictures I had drawn so often. It was that of the boa constrictor from the outside. And I was astounded to hear the Little fellow greet it with,

“No, no, no! I do not want an elephant inside a boa constrictor. A boa constrictor is a very dangerous creature, and an elephant is very cumbersome. Where I live, everything is very small. What I need is a sheep. Draw me a sheep.”

So, then I made a drawing.

Figura 24

A drawing of a sheep [Dibujo de una oveja]



Nota. <https://cutt.ly/FUhSYK3>.

He looked at it carefully, then he said:

“No. This sheep is already very sickly. Make me another.”

So, I made another drawing.

Figura 25

A ram [Un carnero]



Nota. <https://cutt.ly/FUhSYK3>.

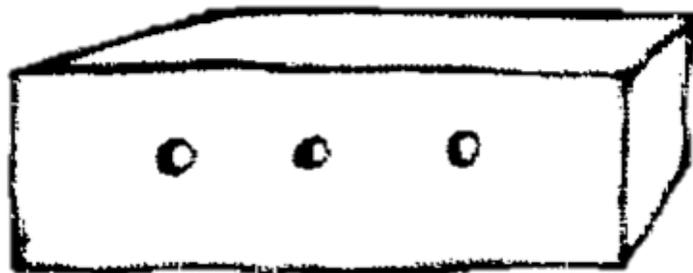
My friend smiled gently and indulgently. “You see yourself,” he said, “that is not a sheep. This is a ram. It has horns”.

So, then I did my drawing over once more. But it was rejected too.

By this time my patience was exhausted, because I was in a hurry to start taking my engine apart. So, I tossed off this drawing.

Figura 26

A box [Una caja]



Nota. <https://cutt.ly/OUhApIs>.

And I threw out an explanation with it.

“This is only his box. The sheep you asked for is inside.”

I was very surprised to see a light break over the face of my young judge:

“That is exactly the way I wanted it! Do you think that this sheep will have to have a great deal of grass?”

“Why?”.

“Because where I live everything is very small...”.

“There will surely be enough grass for him,” I said. “It is a very small sheep that I have given you.”

He bent his head over the drawing.

“Not so small that -look! He was gone to sleep...”

And that is how I made the acquaintance of the Little Prince.

Anexo 13. Matriz de preguntas del post-test

Para efectos de codificación y análisis, la respuesta correcta para todas las preguntas es la opción a.

Pregunta	Respuesta	Respuestas de estudiantes	Tipo de inferencia
1. Who is telling the story?	a. The pilot. b. The Little Prince c. It is not clear.	E1, E3 E4 E2, E5	Lógica: Deductiva. Va de lo general a lo particular.
2. The sentence: "Boa constrictors swallow their prey whole, without chewing it." refers to:	a. A narration. b. A description c. An explanation	E4 E1, E3, E5 E2	Proyectiva Extiende la información explícita del texto.
3. Why did the narrator make his first drawing?	a. Because he remembered the boa constrictor swallowing a prey. b. Because he liked drawing. c. Because he wanted to be a painter.	E2, E3, E4 E1, E5	Retroactiva: Explica por qué hizo su primer dibujo.
4. When the adults tell the boy "why should they be frightened by a hat?", this means	a. Adults did not understand the drawing. b. Adults were not afraid of a drawing. c. Adults were not afraid of a hat.	E1, E2, E3, E4, E5	Proyectiva: Elaborativa. Da respuesta usando información de lo leído.
5. Why did the little child make another drawing.	a. In order to adults see that the boa can digest a whole elephant. b. He liked drawing big elephants. c. Because the another drawing was bad.	E2, E3, E5 E4 E1	Proyectiva: Extiende la información explícita del texto.
6. When adults advice the boy not to draw boa constrictors and devote his time to other subjects...	a. The boy thinks that he is not a good drawer. b. The boy thinks that he is a good painter. c. The boy devote to geography, history, arithmetic and grammar.	E1, E2, E3, E4, E5	Lógica. Deductiva. Va de lo general a lo particular.

7. The expression: “Grown-ups never understand anything by themselves”, refers to	a. The boy’s thinking about adults. b. The adults are not children. c. Adults are complicated.	E1 E5 E2, E3, E4	Proyectiva: Muestra el punto de vista del autor.
8. Why is geography useful to the narrator?	a. Because it helps him to recognize any place in the world. b. Because he can distinguish any place in the night. c. Because he is a pilot	E2, E3 E5 E1, E4	Retroactiva: Explica la razón por qué la geografía le sirve para ser piloto.
9. When the pilot says: “I lived my life alone..” refers to	a. The pilot lives a life without relationships. b. The pilot lives sad. c. The pilot lives a life with friends.	E2, E3, E5 E1 E4	Lógica: Inductiva, va de lo general a lo particular.
10. The accident was in...	a. A distant and desolated place. b. A nearby and crowded place. c. A warm place.	E1, E2, E3 E4, E5	Retroactiva: Ajusta los conceptos que lee de forma automática a su lengua materna, como con las palabras: “desert” y “desolated”.
11. The pilot didn’t have a mechanic, so he would have	a. Lot of troubles for fixing the plane. b. Nothing would happen. c. Nobody knows.	E1, E2, E3, E4 E5	Proyectiva: Predice información del texto.
12. When the pilot said: “I was more isolated than a shipwrecked sailor”...	a. He is comparing himself to a castaway in the sea. b. He is on the ocean. c. He is talking about a sailor.	E1, E2, E3, E4, E5 	Retroactiva: Explica un significado.
13. How does the pilot know the little prince?	a. The little Prince suddenly appeared. b. The little Prince was in the desert. c. The little Prince helped to fix the plane.	E1, E2, E3 E4, E5 	Proyectiva: Elaborativa. Recurre a información extratextual.
14. What did the little Prince want?	a. The drawing of a sheep. b. Some water. c. Meet the pilot.	E1, E2, E3, E4, E5 	Lógica: Reconoce elementos obvios en la lectura.
15. The expressions: “completely	a. The pilot was surprised by the	E1, E2, E3, E4, E5	Retroactiva: Explica significados.

thunderstruck”, and “blinked my eyes” refer to:	appearance of a child in the desert.		
	b. The pilot didn’t what to do.		
	c. The pilot opened his eyes.		
16. According to the drawing, the little Prince	a. Appears to be in good condition.	E1, E3, E4, E5	Proyectiva: Extiende la información explícita del texto.
	b. Was well dressed.	E2	
	c. Appears to be in not good condition.		
17. Was the little Prince lost?	a. According to the pilot, no.	E2, E5	Lógica: Reconoce elementos racionales y obvios en la lectura.
	b. According to the pilot, yes.	E1, E3	
	c. It’s possible.	E4	
18. Why was the pilot amazed?	a. Because the little Prince was able to understand the drawing of the boa.	E1, E2	Retroactiva: Supone la búsqueda de antecedentes, en este caso el antecedente es que ningún adulto comprendió el dibujo de la boa digiriendo a un elefante y el Principito si lo entendió.
	b. The little Prince did not like the drawing.	E5	
	c. The little Prince liked the drawing.	E3, E4	
19. Why is the little Prince delighted with the box?	a. Because he thinks that inside it, there is a small sheep.	E1, E2, E3	Lógica: Deductiva. Va de lo general a lo particular.
	b. Because he likes boxes.		
	c. Because he thinks it is small.	E4, E5	
20. According to the text...	a. The little prince is able to see the essential aspects of each drawing.	E1, E2, E5	Proyectiva: Muestra la intención escondida del autor.
	b. The little prince was in the Sahara Desert.		
	c. The little prince wants a sheep.	E3, E4	