

SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE

COLOMBIANO SUE CARIBE



Maestría en Educación

**INFLUENCIA DE CONTENIDOS HIPERMEDIA E HIPERTEXTOS EN EL
DESARROLLO DE LA LECTURA INFERENCIAL EN APRENDICES DE GRADO**

QUINTO DE LA I.E. ANTONIA SANTOS

Autores:

EDGAR RAMÓN PETRO CONTRERAS

ARMANDO RAFAEL RUÍZ ARTEAGA

DIRECTORA:

Dra. Isabel Sierra Pineda

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

2020

Dedicatoria

Esta tesis está dedicada a:

Nuestras familias: padres, hermanos, parejas e hijos, quienes con su amor, paciencia y esfuerzo nos han permitido llegar a cumplir hoy un sueño más, gracias por inculcar en nosotros el ejemplo de esfuerzo y valentía; de no temer a las adversidades y sobre todo por creer en nosotros.

A los niños y niñas de grado quinto de básica primaria del colegio Antonia Santos de Montería Córdoba, a sus padres por la receptividad y el cariño con el que trabajaron para que este proyecto se hiciera realidad.

Agradecimientos

Agradecemos especialmente a la Institución Educativa Antonia Santos por brindarnos los espacios y toda la colaboración para la ejecución de este proyecto, a SUE CARIBE, por su gran calidad educativa y maestros idóneos, a nuestra asesora la Dra. Isabel Sierra Pineda, por sus acertadas orientaciones, su paciencia y por acercarnos a los conocimientos necesarios para alcanzar esta meta.

A la Secretaría de Educación del municipio de Montería y a la Alcaldía Municipal por darnos la oportunidad de pertenecer a este programa de becas para la excelencia de los maestros monterianos.

Resumen

El objetivo principal de este trabajo de investigación, consistió en establecer la influencia de los contenidos hipermedia y de hipertexto en el desarrollo de la lectura inferencial, en específico, en sus diferentes dominios en estudiantes de básica primaria. La muestra participante fue de 58 estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Antonia Santos; las edades observadas fueron de 9 y 12 años. El alcance de este trabajo es de tipo descriptivo, el cual se consideró a través de un enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental. Los resultados muestran que la mediación con hipertextos e hipermedia influyeron en los niveles de lectura inferencial en los dominios lexical, referencial y argumentativo. Del mismo modo, se advirtió que no hubo mejoras en los dominios macroestructurales y lógicos, mostrándose, una limitante de las mediaciones implementadas en estos dos dominios competenciales de la lectura inferencial. Finalmente, se concluye que los contenidos hipermediáticos e hipertextuales podrían influir en la mejora de los niveles de lectura inferencial. Sin embargo, de acuerdo al objetivo planteado para la presente investigación, la mediación con hipertexto e hipermedia, no constituye una alternativa lo suficientemente significativa en términos estadísticos, para constituir una mediación con peso de método diferencial para mejorar los procesos de lectura inferencial en la población intervenida.

Palabras clave: Hipermedia, Hipertextos, Mediación, Lectura Inferencial.

Abstract

The main objective of this research work was to establish the influence of hypermedia and hypertext content in the development of specific inferential reading, in its different domains in primary school students. The participating sample was 58 fifth grade students of the Antonia Santos

Educational Institution. The ages observed were 9 and 12 years. The scope of this work is descriptive, which was considered through a quantitative approach with a quasi-experimental design. The results show that mediation with hypertexts and hypermedia influenced inferential reading levels in the lexical, referential and argumentative domains. Similarly, it was noted that there were no improvements in the macrostructural and logical domains, showing a limitation of the mediations implemented in these two competing domains of inferential reading. Finally, it is concluded that hypermedia tic and hypertextual contents could influence the improvement of inferential reading levels. However, it is recommended to take into account a larger population and establish better control of variables to verify if the influence is maintained

Keywords: Hypermedia, Hyper-texts, Mediation, Inferential Reading.

TABLA DE CONTENIDO

1.	Descripción del Problema.....	12
1.1	Antecedentes del problema	12
1.2	Formulación del problema	16
1.3	Objetivos	16
1.3.1	Objetivo general	16
1.3.2	Objetivos específicos.....	16
1.4	Justificación de la investigación	17
2.	Marco referencial.....	20
2.1	2.1 Antecedentes investigativos (Estado del arte).....	20
2.2	Marco teórico-conceptual.....	35
2.2.1	La lectura en la escuela	35
2.2.2	La lectura y el pensamiento crítico.....	36
2.2.3	La lectura, sus niveles y características	37
2.2.4	La lectura inferencial	40
2.2.5	Entorno tecnológico	42
2.2.6	Hipermedia e hipertexto	42
2.2.7	Didáctica	44
2.3	Variables de estudio	44
2.3.1	Mediación.....	45
2.3.2	Enseñanza y aprendizaje de la lectura	46
2.3.3	Niveles de lectura Inferencial (enunciativo, lexical, referencial, macro estructura, lógica y argumentativo).....	47
2.3.4	Hipermedia e hipertexto y su relación con la enseñanza de la lectura.....	51
3.	Metodología	53
3.1	Enfoque y tipo de investigación	53
3.2	Diseño metodológico	53
3.2.1	Muestra	55

3.2.2	Hipótesis	55
3.2.3	Técnicas e instrumentos de recogida de información	59
3.2.4	Instrumentos	59
3.2.5	Aplicación de los instrumentos	61
3.2.6	Gestión de contenidos de aprendizaje por los estudiantes con <i>Moodle</i> como entorno tecnológico.	61
3.2.7	Procedimiento	62
3.2.8	Operacionalización de variables.....	67
4.	Resultados	68
4.1	Análisis e interpretación de datos.....	68
4.1.1	Análisis de resultados Pretest Grupo Control - Postest Grupo Experimental	68
4.1.2	Análisis de resultados Pretest Grupo Experimental - Postest Grupo Experimental	74
5.	Discusión de los resultados	85
6.	Conclusiones y alcance de los resultados.....	88
7.	Referencias bibliográficas.....	92
8.	ANEXOS.....	100

LISTA DE TABLAS

	Pág
Tabla 1: Porcentaje de respuestas correctas Pre-Post	68
Tabla 2: Porcentajes de niveles de lectura pre - post	70
Tabla 3: Pretest y postest del nivel Enunciativo	71
Tabla 4: Pretest y postest del nivel Léxico	72
Tabla 5: Pretest y postest del nivel Referencial	72
Tabla 6: Pretest y postest del nivel Macro-estructural	73
Tabla 7: Pretest y postest del nivel Lógico	73
Tabla 8: Pretest y postest del nivel Argumentativo	74
Tabla 9: Porcentaje de respuestas correctas Pre – Post	74
Tabla 10: Porcentajes de niveles de lectura pre-post	77
Tabla 11: Pretest y postest del nivel Enunciativo	78
Tabla 12: Pretest y postest del nivel Léxico	79
Tabla 13: Pretest y postest del nivel Referencial	79
Tabla 14: pretest y postest del nivel Macro-estructural	80
Tabla 15: Pretest y postest del nivel Lógico	80
Tabla 16: Pretest y postest del nivel Argumentativo	81
Tabla 17: Prueba de Mann Whitney en el Pre, rangos medios	82
Tabla 18: Prueba de Mann Whitney en el Pre	82
Tabla 19: Prueba de Mann Whitney en el Post, rangos medios	83
Tabla 20: Prueba de Mann Whitney en el Post	84

LISTA DE ILUSTRACIONES

	Pág.
Ilustración 1: Porcentaje de respuestas correctas Pre-Post: Fuente de elaboración propia	68
Ilustración 2: Diagrama de la caja de la distribución de los totales de preguntas acertadas-grupo control. Fuente de elaboración propia.....	69
Ilustración 3: Porcentajes de niveles de lectura pre – post.....	70
Ilustración 4: Porcentaje de respuestas correctas Pre - Post. Fuente de elaboración propia.....	75
Ilustración 5: Diagrama de caja de la distribución de los totales de preguntas acertadas - Grupo experimental. Fuente de elaboración propia.....	76
Ilustración 6: Porcentajes de niveles de lectura pre – post. Fuente de elaboración propia.....	77

Introducción

la lectura es uno de los pilares más importantes en todo proceso educativo, la cual debe ir acompañada de una buena comprensión lectora, cuyo firme propósito, sea que el estudiante adquiera las actitudes y aptitudes necesarias que contribuyan a la formación integral de su conocimiento.

La comprensión lectora está presente en todos los niveles educativos y se le considera una actividad indispensable para el aprendizaje escolar, dado que, una gran cantidad de información que los estudiantes adquieren, discuten y utilizan en las aulas, surgen a partir de los textos escritos. Es por esto, que resulta necesario centrar la atención en fortalecer la comprensión de los estudiantes para así fortalecer las falencias que puedan presentar al momento de leer.

En un contexto caracterizado por los avances tecnológicos, capacidad de aprendizaje e innovación, la lectura se muestra como una herramienta fundamental para acceder a una cantidad ilimitada de información, procesarla, analizarla y adquirir conocimientos en distintos campos del saber. Así pues, la capacidad lectora juega un papel predominante en el desarrollo del pensamiento y la creatividad, además de lograr que las personas potencialicen sus habilidades, pero esta capacidad solo es posible si se logra que los niños desarrollen desde los primeros años de vida sus capacidades para leer, lo que los llevará a desplegar como estudiantes, sus capacidades para utilizar los conocimientos adquiridos.

En este sentido, es indudable la importancia de los padres como orientadores en la formación de los hábitos de lectura de los niños y niñas, no obstante, es la escuela quien juega un

papel importante en la adquisición de estas habilidades de lectura de diferentes tipos y contenidos, por ende, en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes para utilizar de mejor forma los conocimientos adquiridos, de tal manera que éstos logren resolver problemas de distinta naturaleza, además de exponer sus puntos de vista de manera argumentativa.

Así mismo, es deber de la escuela desarrollar en los estudiantes, especialmente los de básica primaria, la comprensión inferencial de textos escritos. De hecho, hoy día, la competencia lectora es uno de los ítems de mayor importancia dentro de las pruebas masivas de evaluación realizada por el Estado Colombiano, las cuales han puesto de manifiesto los problemas de interpretación textual de los niños y jóvenes en el sistema escolar básico. Esto queda evidenciado en los resultados de las pruebas SABER aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional MEN en el año 2016 a los estudiantes de grado quinto de la IE Antonia Santos de la ciudad de Montería, los cuales muestran que el 51% de los estudiantes no reconocen elementos implícitos de la situación comunicativa del texto; un 43% no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación y, por último, el 51% de los estudiantes no comparan textos de diferentes formatos y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido (MEN, 2017, p.2).

Ahora bien, gracias a las emergentes tecnologías de la información y las comunicaciones, Amaya, Gualdrón y Fernández (2017) indican que:

Los contextos que posibilitan la construcción de los conocimientos y la aprehensión de los significados se han modificado, tornándose dinámicos y cambiantes. Es así como en esta entramada de posibilidades se masifica y magnifica la escritura y lectura hipertextual, sugiriendo nuevas convenciones a la estructuración conceptual y la comprensión que posibilitan los textos escritos (p.41).

Por lo tanto, esta relación invita a la comprensión e interpretación pedagógica de los crecientes contextos de lectura hipermedia, donde, según Cañón y García (Como se citó en Amaya

et al, 2017) “hablar de lectura y escritura en un contexto de diversidad implica situar la reflexión en la relación con las tecnologías, en especial con la incorporación pedagógica de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).” (p.41).

Atendiendo a estas consideraciones, el presente estudio tiene por objetivo establecer la influencia de contenidos hipermedia e hipertextos en los dominios de lectura inferencial en aprendices de grado Quinto de la I.E. Antonia Santos.

1. Descripción del Problema.

1.1 Antecedentes del problema

La lectura se vuelve un eje fundamental para construir hombres con interés social, comprometidos, competitivos y productivos, capaces de enfrentarse a una sociedad globalizada. “Leer es desarrollar la racionalidad, que es dinámica y se ejerce en el hecho de razonar, mientras se dialoga con lo leído” (Bartolomé, 1999 pág. 39) La comprensión lectora es un problema de todos, hoy día los estudiantes en todos los niveles de educación deben tener la capacidad de analizar un texto leído, de tal modo que se pueda determinar el nivel de comprensión lectora en que este se encuentre. A diario se encuentran personas con poca capacidad para comprender un texto leído y precisamente porque cada vez se implementa menos el hábito de la lectura.

Es evidente que, en la actualidad el desarrollo de los países se base en los avances que tengan en tecnología, capacidad de aprendizaje e innovación. En este contexto, la lectura se muestra como una herramienta fundamental para acceder a la cantidad ilimitada de información, procesarla, analizarla y adquirir conocimientos en distintos campos del saber. Así pues, la capacidad lectora juega un papel importante en el desarrollo del pensamiento y la creatividad, además de lograr que las personas potencialicen sus habilidades.

En línea con lo anterior, es importante que los niños desarrollen desde los primeros años de vida sus capacidades para leer, esto los llevará a formar como estudiantes las capacidades para utilizar los conocimientos adquiridos.

En este sentido, es indisputable la importancia de los padres como orientadores en la formación del comportamiento lector en niños y niñas. A su vez, la escuela tiene un papel ejemplar en la adquisición de las habilidades de lectura de diferentes tipos y contenidos y, por ende, desarrollar las capacidades de los estudiantes para utilizar de mejor forma, los conocimientos adquiridos y así lograr resolver problemas de distinta naturaleza, además de sus puntos de vista de manera argumentativa.

Para ilustrar lo anterior, conviene traer a colación que, los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Antonia Santos, presentan dificultades en la comprensión inferencial de los textos escritos. Estas dificultades se vienen evidenciando desde que estos niños cursaban el grado tercero. Para sustentar lo anterior, en primer lugar, se toma el «Informe por colegio», publicado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) en el año 2017, y que tiene su origen en la sistematización de los resultados de las pruebas SABER aplicadas en el año 2016 a estos estudiantes. El informe muestra que:

- El 51% de los estudiantes no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.
- El 43% de los estudiantes no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (las relaciones emisor/destinatario están determinadas por las relaciones sociales de poder, de funciones y de status, con desafíos reales y por comportamientos culturales a partir de los cuales los interlocutores categorizan las situaciones de intervención verbal.)

- El 51% de los estudiantes no compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido (MEN, 2017, p.2).

Lo anterior, es corroborado en clases por el docente de grado, a través del desempeño de sus estudiantes en la comprensión de textos escritos, en donde encuentra que los resultados arrojados por dichas pruebas del MEN, son consistentes con lo observado en los diferentes ejercicios que implican la recuperación de información implícita en los textos propuestos para el desarrollo de las clases en las áreas de lenguaje, ciencias sociales y naturales, en las cuales a los estudiantes se les dificulta extraer sentido no explícito en los textos leídos, lo que deja en claro que presentan vacíos a la hora de identificar el propósito comunicativo del texto (dinámicas enunciativas), así como problemas en la identificación de las ideas principales y la unidad de sentido global del texto.

Ahora bien, estas dificultades evidenciadas, impiden que los estudiantes puedan llegar a dar respuesta a interrogantes que les exigen procesos lógico-deductivos que los lleven a redescubrir el significado de lo que leen para así mismo y, de esta forma, poder dar posibles soluciones ante situaciones o interrogantes planteados en clases o en la vida cotidiana.

De igual modo, es pertinente traer a colación lo expuesto por Landow (Como se citó en Amaya et al, 2017) quien indica que el hipertexto es una estrategia de escritura no lineal que faculta la lectura por fragmentos de texto, permitiendo al lector tomar su propio camino en el desarrollo de la misma y otorgando un papel más protagónico y de complicidad. Con base en lo anterior, y teniendo en cuenta que en la creciente telaraña de textos, gráficos y contenidos a los que están expuestos los usuarios de las herramientas tecnológicas, es posible relacionar al hipertexto como un modelo análogo a las estructuras mentales propuestas por las teorías semánticas.

Así, para Villalobos (Como se citó en Amaya et al, 2017)

Si la estructuración del hipertexto presenta características propias establecidas en los modelos de memoria semántica, debería ser tomada en cuenta a la hora de proponer lecturas hipertextuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos declarativos. La forma como se presenta al lector los conceptos y los contenidos podría modificar la comprensión y la estructuración semántica (p.42).

Por otra parte, existen estudios de la lectura hipertextual y su influencia en los procesos de construcción cognitiva, donde se ha encontrado que ésta es posible abordarla desde diferentes vértices.

Así, según Martínez, Gómez & Sarria, (2015) se ha demostrado que el hipertexto contribuye en la motivación extrínseca de los lectores, por otro lado, para Waked (2016) está demostrado la efectividad del uso de las herramientas tecnológicas y el hipertexto para la enseñanza del español como segunda lengua, otros estudios como el de Amadiou, Lemarié, & Tricot, (Como se citó en Amaya et al, 2017) demostraron que la lectura hipertextual puede promover en los lectores la actividad inferencial y fomentar la promoción de procesos relacionales entre las partes del texto. Por otro lado, algunos estudios como los realizados por Andurell, Klois, Segers, & Verhoeve y Salmerón & García, (Como se citó en Amaya et al, 2017), demostraron que la lectura hipertextual contribuye a la memorización a corto plazo, así como a la comprensión textual frente a lectores que realizaron la lectura lineal.

Desde lo expuesto hasta este punto, es posible pensar en la lectura hipertextual como una forma de construir conocimiento, pues la organización de la información en un hipertexto posibilita la estructuración del significado y ayuda a la comprensión del texto, dado que la estructuración y jerarquización propuesta por el autor del hipertexto establece una organización y jerarquización previa que contribuye en la estructura semántica del lector. Además, la lectura lineal sugiere mayor

exigencia para el lector a la hora de organizar la estructura semántica y la comprensión, frente a la lectura hipertextual que coadyuva con el lector en este proceso.

En concordancia con lo anterior, el presente estudio pretende darle respuesta al siguiente interrogante ¿Qué influencia tienen los contenidos hipermedia e hipertextos en los dominios de lectura inferencial en aprendices de grado Quinto de la I.E. Antonia Santos de la ciudad de Montería?

1.2 Formulación del problema

¿Qué influencia tienen los contenidos hipermedia e hipertextos en los dominios de lectura inferencial en aprendices de grado Quinto de la I.E. Antonia Santos de la ciudad de Montería?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Establecer la influencia de contenidos hipermedia e hipertextos en los niveles de lectura inferencial en aprendices de grado Quinto de la I.E. Antonia Santos. Por medio de un pretest y un posttest, contrastando los resultados del grupo experimental y grupo control.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar los dominios de lectura inferencial en dos grupos de grado quinto de la I.E. Antonia Santos.
- Comparar los diferentes dominios de lectura inferencial en dos grupos de grado quinto de la I.E. Antonia Santos.
- Determinar si existen diferencias en los dos grupos antes y después de la aplicación didáctica tecnológica basada en hipermedia e hipertextos en la I.E. Antonia Santos.

1.4 Justificación de la investigación

La comunicación es un proceso que consiste en establecer secuencias complejas de símbolos con una intencionalidad definida, debe cumplir una serie de estándares sintácticos y semánticos que dan cuenta de su organización estructural y de sentido global; de la misma forma como se generan estas complejas cadenas de sentido por parte de un emisor, el receptor debe estar en condiciones suficientes de decodificarlas y comprenderlas en su real dimensión.

En este sentido, la comprensión de textos es la manera cómo las personas reciben e interpretan la información que encuentran a su alrededor y, en ocasiones, mucha de esta información no se encuentra a simple vista, sino que ésta sufre un proceso de re-significación en la cual el emisor se vale de estrategias comunicativas que le permiten no exponer directamente el sentido, sino dejarlo entre sombras, dejando ver un poco de misterio semántico, algo semejante a la expresión “decir sin decir”, este tipo de textos se pueden catalogar como de lectura inferencial.

De otro lado, la base social de las interacciones humanas es el lenguaje, por lo tanto, una comprensión adecuada de los procesos discursivos garantiza, de manera parcial, el éxito en las relaciones humanas y la capacidad de aprehender el conocimiento existente de manera consistente en las diversas ramas del saber humano, ya es decisión del individuo su inclinación hacia una rama específica, pero lo que se discute aquí, es que a mayor competencia lectora, mayores son las posibilidades de éxito académico.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el país es preocupante el bajo nivel de comprensión lectora. Más aún, se considera que el 47% de los jóvenes colombianos llegan a la educación superior con grandes falencias en los aspectos de fondo y de forma en los procesos de lectura y escritura (Semana, 2016). De hecho, existen estudios que concluyen que, los estudiantes del país tienen grandes dificultades para comprender lo que leen y que éstas dificultades las reflejan en su juicio poco crítico y su baja probabilidad de asumir debidamente el cambio de rol en su

comportamiento lector como estudiante de bachillerato y el que deben asumir como estudiantes universitarios.

Ahora bien, es indudable el avance del desarrollo tecnológico e innovador que existe en lo que se ha denominado las TIC. A tal punto, que hoy en día, se puede apreciar cómo de manera continua, los niños y jóvenes utilizan las herramientas tecnológicas en su vida cotidiana, a su vez, que hacen uso de los recursos multimedia para su recreación y ocio en un ambiente virtual, el cual les permite explorar múltiples espacios virtuales de diversos contenidos que le sirven de insumo para satisfacer sus inquietudes conceptuales, de comunicación y esparcimiento.

Por lo tanto, en un contexto, donde la adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias está cada vez más relacionada con las herramientas tecnológicas, se hace indispensable la vinculación de éstas al entorno escolar. Es así, como se facilita utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para generar una gran variedad de posibilidades en la creación de estrategias que enlacen las diferentes áreas del conocimiento a los procesos de enseñanza- aprendizaje, buscando dinamizarlos y facilitarlos.

Partiendo del análisis de dicha realidad, como docentes investigadores surge la preocupación de que el nivel de comprensión de lectura inferencial de los estudiantes del grado quinto de primaria no esté alcanzando unos niveles mínimos aceptables para su ingreso al grado sexto de bachillerato.

Es por la razón antes expuesta, que el presente estudio tiene por objetivo establecer la influencia de contenidos hipermedia e hipertextos en los niveles de lectura inferencial en aprendices de grado quinto de la I.E. Antonia Santos.

La intencionalidad detrás de dicho objetivo se centra en corroborar si una mediación pedagógica a través de tecnología puede contribuir a elevar a un nivel aceptable la capacidad de

comprensión inferencial en los estudiantes del grado quinto. Esto, dado que las TIC permiten un nivel de flexibilidad mayor frente al modo tradicional de trabajar los materiales de lectura en el aula de clases (soporte en papel), debido que no sólo se cuenta con textos escritos en una única secuencial, sino que se pueden alternar imágenes, archivos multimedia y diferentes modos que conforman una red que el estudiante puede navegar según sus intereses y la calidad de información que desee obtener, otorgándole así un control impensable en las estrategias tradicionales.

Así pues, la institución educativa Antonia Santos, serían los mayores beneficiados con el desarrollo de este estudio, dado que, se entregará el documento con sus respectivos resultados, para abordar las recomendaciones propuestas dentro el documento, así, demostrar que se realizó el estudio bajo todos los parámetros permitidos.

En línea con lo anterior, es de suma importancia mencionar que se contaron con todos los recursos necesarios para la elaboración de esta investigación: los permisos para la aplicación de las actividades en los estudiantes, la disponibilidad de las salas de informática, la atención y colaboración de los estudiantes. Por este motivo, esta investigación es útil e importante debido a que en la región se evidencian pocos estudios en el tema, esto permitirá que en próximas investigaciones encuentren una base clara para comenzar.

2. Marco referencial

2.1 2.1 Antecedentes investigativos (Estado del arte)

Con el objetivo de establecer los cimientos, fundamentos y delimitación del presente trabajo de investigación, es necesario dar una mirada hacia los distintos estudios e investigaciones que se han hecho en torno al fenómeno de comprensión lectora, específicamente a la lectura inferencial y la mediación tecnológica con respecto al uso de la multimedia y el hipertexto en escolares de básica primaria, y de este modo nutrir o fundamentar el objeto de investigación.

Si bien es cierto, el tema de la comprensión lectora es un problema local, las diversas investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional y local, reflejan que la realidad problemática es sintomática. Las investigaciones reunidas como antecedentes que a continuación se reseñan nos darán razones y viabilizarán este trabajo.

Por lo tanto, se presentan los antecedentes investigativos a nivel internacional, nacional y regional de la siguiente manera:

- **Internacional**

Arizaga, S. (2018), en su investigación titulada “Uso de tecnologías de información y comunicación en la comprensión lectora de los estudiantes del aula multigrado del IV ciclo de la Institución Educativa Rural N° 40102, Yura-Arequipa, 2017”, se estableció la relación que tiene el uso de las tecnologías de la información y comunicación con la comprensión lectora de los estudiantes del aula de grado cuarto, de la institución educativa rural. Por lo tanto, se concluyó que existe una relación significativa entre el uso de tecnologías de información y comunicación con la comprensión lectora en los estudiantes del aula de grado cuarto.

Continuando con el listado de antecedentes, es claro mencionar a Salmerón, L., García, A., & Vidal-Abarca, E. (2018), con su investigación “*The development of adolescents' comprehension-based Internet reading activities España*”, indicó que para una población de 558 estudiantes de los grados 7 a 10 realizó una serie de tareas de lectura de Internet basadas en la comprensión en un PC, mientras se registraron sus calificaciones de navegación y comprensión. También fueron evaluados en lectura, decodificación de palabras, frecuencia de lectura en internet y autoeficacia. Los análisis de regresión múltiple muestran que a medida que los estudiantes progresan en la escuela secundaria, su creciente base de conocimientos sobre diferentes dominios podría utilizarse para apoyar su navegación. El conocimiento de temas anteriores apoya la inhibición de los estudiantes de los hipervínculos irrelevantes para la tarea. El papel exacto del prior anterior. El desarrollo de habilidades de lectura en Internet está abierto para futuras investigaciones.

Por otro lado, para Shang, F. (2017), en su investigación titulada “*Exploring metacognitive strategies and hypermedia annotations on foreign language Reading China*”, mostraron cómo la estrategia metacognitiva y el acceso a las anotaciones de hipermedia facilitaron la comprensión lectora en estudiantes de inglés como lengua extranjera. El principal hallazgo de la investigación reveló que las estrategias más utilizadas fueron las estrategias de resolución de problemas, seguidas de las estrategias globales, mientras que las estrategias de apoyo fueron las menos utilizadas. Así mismo, sobre la base de nuevos resultados de investigación de pensamiento en voz alta, se discuten y presentan las futuras investigaciones.

Continuando con este listado se puede ver que para Garcia, M, Uechi, S y Icochea, K. (2016), en su investigación “Diferencias en la comprensión lectora de textos lineales y con hipervínculos en estudiantes de 5to grado en un colegio de Lima”, Se evidencia que su objetivo principal fue describir las diferencias en la comprensión lectora de la lectura lineal y con

hipervínculos en estudiantes de quinto grado de primaria de un colegio bilingüe privado de Lima. Por lo tanto, después de realizada las pruebas pertinentes se concluyó que existen diferencias significativas en la comprensión lectora de la lectura lineal y con hipervínculos.

También podemos apreciar en la investigación “Incorporación de las herramientas TICS para incrementar la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de primer ciclo de la facultad de derecho de una universidad privada de Lima”, escrita por Pulgar, M. (2016), donde se pudo apreciar que su objetivo principal fue explorar cómo mejoraría si los estudiantes universitarios utilizasen herramientas tecnológicas durante la lectura. De la cual se pudo concluir los estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima mejoraron la comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítico; en términos generales elevaron su comprensión lectora mediante el empleo de algunas herramientas tecnológicas presentes en el Aula Virtual de la Universidad.

Por otro lado, en la investigación “*Strategy training and mind-mapping facilitates children’s hypertext comprehension* Paises Bajos”, escrita por Fesel, S, Segers, E, de Leeuw, L, & Verhoeven, L. (2016), se observó como a un grupo de capacitación de 55 estudiantes de sexto grado se les enseñaron cuatro estrategias de lectura de hipertexto (planificación, monitoreo, evaluación y elaboración) a través del mapeo mental y el uso de una tarjeta de papel de solicitud. Un grupo control de 29 niños no recibió entrenamiento en estrategia. En la prueba posterior, el grupo de capacitación mostró puntajes más altos en un cuestionario de uso de estrategia auto-informado y puntajes de comprensión más altos en comparación con el grupo de control. La capacitación en estrategia de hipertexto en combinación con el mapeo mental apoya la comprensión de hipertexto de los niños.

Siguiendo en contexto con los antecedentes internacionales, se aprecia la investigación “*Novices’ need for exploration: Effects of goal specificity on hypertext navigation and comprehension España*”, elaborada por Jáñez, Á. & Rosales, J. (2016), en la cual se analizó los efectos de general, especificidad media e instrucciones específicas sobre la navegación de hipertexto y las puntuaciones de comprensión. A una población de estudiantes de pregrado (N = 45) se les aplica diferentes condiciones de hipertexto, donde los patrones de navegación se extrajeron a través de un análisis de conglomerados. Un análisis de varianza (ANOVA) no mostró diferencias significativas en los puntajes de comprensión en todas las condiciones, lo que respalda el hecho de que la comprensión del hipertexto se ve afectada directamente por las rutas de navegación. Se discuten las implicaciones para la investigación y la educación.

Así pues, para Gaimés, M. (2015), en su investigación “Hipermedia y su influencia en el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la institución educativa particular “San Guillermo de Vercelli” del distrito de Hunter”, se observó que la implementación de documentos electrónicos con hipertexto, como material de lectura debidamente regulada, contribuyen en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de la institución, Los documentos digitales con hipertexto, como material de lectura regulada, contribuyen sustancialmente en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de la institución educativa, Este resultado exitoso del grupo experimental se debe a que los estudiantes tuvieron la oportunidad de trabajar con documentos digitales con hipertexto cuyos contenidos álgidos pudieron ser explicados con mayor detalle a través de documentos hipertextuales.

También se tiene en cuenta la investigación “Lectura crítica hipertextual en la web 2.0 Costa Rica”, escrita por Galindo, M. (2015), en la cual lo importante fue mostrar que los estudiantes

interactúan, consumen, producen y comparten en una red que es al mismo tiempo una biblioteca de grandes dimensiones, un mercado global, una gran madeja de información interconectada en distintos formatos hipertextuales, un lugar público de encuentro y de relaciones entre personas que forman entidades sociales, como conclusión del estudio se determina que: leer en el contexto web 2.0 hace necesaria una serie de habilidades que incluyan actividades de lectura hipertextual y crítica. La adaptación a los cambios que el contexto web 2.0 determina en la educación, lleva consigo la exigencia de reflexión de la práctica docente, a partir de la evaluación de las habilidades transversales consideradas en el currículo universitario.

Para Soria, A. (2015), en su investigación “Estudio de los efectos del formato hipertextual en la comprensión lectora y la memoria textual en niños de educación primaria”, indico que su objetivo principal fue estudiar los efectos que el formato hipertextual puede tener sobre la comprensión de un texto y su posterior recuerdo. Del cual después de analizar los resultados se obtuvo que el nivel de competencia lectora anterior se correlaciona de forma creciente con la puntuación obtenida en la primera fase de la prueba de comprensión lectora y memoria del contenido textual, de manera que, cuanto más alta es la competencia lectora anterior del alumno, más elevada es su puntuación en comprensión lectora y memoria textual a corto plazo.

Por otro lado, para García, L (2014), en su investigación titulada “La evaluación de la comprensión lectora: propuesta de mejora a partir del análisis de textos y actividades, Palencia, España”, se planteó como objetivo dar a conocer y exponer los fundamentos teóricos y científicos de la comprensión lectora y de su evaluación y realizar una propuesta de intervención didáctica sobre la evaluación de la comprensión lectora. El cual permitió concluir que la división metodológica de antes, durante y después de la lectura ayudada a sistematizar el análisis, valoración y propuesta, y a su vez responde a las fases presentes en la evaluación. Se aprendió a valorar la

importancia de la motivación y la necesidad de partir del conocimiento del mundo del alumno en la fase antes de la lectura.

Además, para Jañez, A. (2014), en su investigación “Efectos de las instrucciones de lectura sobre la comprensión y navegación de hipertextos en sujetos con bajo conocimiento de dominio”, se basó en analizar los efectos de las instrucciones de lectura en la comprensión y en la navegación de hipertextos. Como resultado definitivo se obtuvo que sugieren que los sujetos con bajo conocimiento de dominio utilizan una estrategia de lectura básica independientemente de las instrucciones, logrando ser más estratégicos sólo cuando se utilizan estrategias de lectura muy específicas.

Para finalizar con esta categoría de investigaciones internacionales, se cita a Aquino, E. (2013), el cual en su investigación “Influencia del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el aprendizaje presencial de los estudiantes de la Sección Maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2008” manifestó que estudiar la influencia del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aprendizaje presencial en los estudiantes de la Sección Maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Como resultado se evidenció que el empleo de las Tecnologías de la Información según la percepción de los estudiantes encuestados, se expresa en forma predominantemente en un nivel medio. Igualmente, predomina el nivel medio en cuanto al aprendizaje.

Por otro lado Ayala Villanueva (2016), en la investigación titulada “el uso del *Moodle* y su influencia en el rendimiento académico de ofimática del ciclo de computación e informática de los estudiantes del I.E.S.T.P “*TELESUP*”, ATE, 2016 “(Lima-Perú) tuvo como objetivo general determinar la influencia del uso de Moodle en el rendimiento académico de ofimática, en los

estudiantes del I ciclo de computación e informática de la I.E.S.T.P “TELESUP”, Ate, 2016. Fue una investigación aplicada de diseño cuasi experimental, con dos grupos, uno control y otro experimental, según los resultados los estudiantes del grupo experimental obtuvieron mejores resultados en sus puntajes de rendimiento académico de ofimática (Promedio =15.85) después del empleo del entorno virtual Moodle respecto a los estudiantes del grupo de control (Promedio =12.76).

Los antecedentes anteriores son de gran relevancia para este trabajo investigativo, puesto que, se trabaja con población de primaria, y como las TICs influyen en la lectura inferencial a través de la hipermedia y el hipertexto en los estudiantes, como de manera positiva y de manera negativa las investigaciones arrojan resultados, que son indispensables para el desarrollo de este trabajo.

Para esto se retoman los estudios realizados por Arizaga, S. (2018), cuya población son estudiantes de cuarto grado, Garcia, M, Uechi, S e Icochea, K. (2016), trabajaron con estudiantes de quinto grado, Soria, A. (2015), su población objeto de estudio, se centró en estudiantes de básica primaria, estas son las más relevantes, puesto que su población se asemeja con la que se está trabajando dentro de este estudio. Sin embargo, al ser escuelas, colegios y universidades fuera del país, los estatutos educativos varían, y lo importante para esta investigación es que se puede realizar la comparativa, en base a la edad cronológica y la experiencia pueda ser replicable de manera tanto local como nacional.

- **Nacional**

Para Muñoz, L, Posada, L y Torres, V. (2019), en su investigación “Estrategias docentes para la lectura crítica de la información que circula en la red social Facebook, Bogota” se propuso

caracterizar las estrategias docentes para fortalecer la lectura crítica de la red social Facebook por medio del identificar, describir y luego definir una estrategia docente que responda a esta problemática. Por lo tanto se pudo evidenciar la necesidad de fortalecer la lectura crítica desde la escuela empleando elementos reales que respondan a intereses de los estudiantes, por medio de diversos formatos y textos como memes, fotografías, *stickers*, emoticones, apuntando a identificar intencionalidades y veracidad de las publicaciones, mediante el desarrollo de un trabajo centrado en ocho líneas que apuntan a elementos claves para desenvolverse y leer críticamente la información publicada en la red social.

Así mismo, en la investigación titulada “Implementación de un software educativo hipermedial "Leo y Escribo" como apoyo en el aprendizaje de la lectoescritura del grado cuarto de primaria de la Sede Educativa Rural Monte Tarra del municipio de Hacarí, norte de Santander”, escrita por López, L y López, D. (2017), se propuso como un material didáctico como apoyo en la lectoescritura en el grado cuarto de primaria de la sede educativa Monte Tarra del Centro Educativo. Por lo tanto, se concluyó que en el momento de la implementación del software los investigadores confirmaron que el desarrollo de estos programas permite la buena atención en los estudiantes.

Continuando con esta categoría, la investigación “Proceso de comprensión lectora mediada por TIC, en los estudiantes del grado segundo del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Antonio Roldan Betancur, del municipio de Briceño” escrita por Sucerquia, M & López, L. (2016), donde se pretendió desarrollar un proyecto con el propósito de conocer las principales causas de la baja comprensión lectora y la apatía a la lectura en los estudiantes de la institución Educativa Antonio Roldán Betancur. Se obtuvo la siguiente conclusión, la construcción del lenguaje escrito es un proceso que el niño tiene que vivir de manera personal. El docente tendrá que conocer este proceso para ofrecer oportunidades que les permitan descubrir por sí mismos la

función social del lenguaje, las relaciones entre palabras, fonemas, grafías, a partir de textos producidos e interpretados por los propios niños.

Así mismo para González, L. (2018), en su investigación “Tecnologías de información y comunicación en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes de 6º de la Institución Educativa la Candelaria. Medellín, 2016.”, se expuso que era necesario determinar la relación que existe entre las variables: Tecnologías de información y comunicación y habilidades comunicativas, dando así resultados que demuestran que existe una baja y positiva correlación entre las variables, demostrando que las tecnologías de información y comunicación están directamente relacionadas con las habilidades comunicativas.

Por otro lado, para López, K. (2016), en su investigación “Prácticas de lectura digital de estudiantes universitarios”, buscaba analizar las prácticas de lectura digital de estudiantes universitarios y la manera como estas prácticas son orientadas por los docentes e instituciones de educación superior. Por tal motivo se evidencia que los alumnos se enfrentan constantemente a la lectura digital, pero las prácticas que llevan a cabo no siempre les permiten alcanzar buenos resultados.

También, para Ochoa, J, Mesa, S, Pedraza, Y, & Caro, E. (2016), en su tesis titulada “La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora”, se identifica como surgió de la reflexión sobre los resultados obtenidos en competencia lectora, por los estudiantes de grados 3º y 5º de la Institución Educativa Colegio de Sugamuxi, Boyacá. Por lo cual surge entonces como prioridad, dar inicio a una pronta intervención con estrategias de comprensión que desarrollen en los estudiantes la capacidad para hacer inferencias e interpretaciones a partir de las ideas implícitas y explícitas del texto, y conduzcan a obtener mejores resultados en las pruebas de conocimientos.

Por otra parte, en la investigación “Estrategias didácticas mediadas por TIC para potenciar la lectura en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa de Entreríos, Medellín”, realizada por Betancur, J. (2016), radica en desarrollar estrategias mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para, que amplíen las competencias lectoras en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Entreríos, de esta manera se concluye que la mayoría de los estudiantes antes de la intervención del proyecto le daban un uso netamente recreativo a los medios tecnológicos con los cuales contaban y los presentes en la institución, de igual manera hace falta capacitar al personal docente de todos grados haciendo énfasis en los grados inferiores para el manejo adecuado de los recursos tecnológicos.

Continuando con el listado se presenta la investigación realizada por Valencia, M (2016), titulada “Estrategias para potenciar el nivel literal de la comprensión lectora, con apoyo de TIC; una alternativa para el aprendizaje significativo en segundo grado de educación primaria”, la cual se basó en potenciar el nivel literal de la comprensión lectora y el aprendizaje significativo en los estudiantes de grado 2°. de la I. E. Fray Julio Tobón de EL Carmen de Viboral (Antioquia), desde la asignatura de Ciencias Naturales, por medio de la mejora, la aplicación y el seguimiento de “estrategias didácticas interactivas que estén mediadas o apoyadas en las TIC”. Por lo tanto, el estudio permitió definir que, los niños y las niñas son los más llamados a interactuar en el mundo digital, ya que alcanzan las habilidades necesarias para su uso, pero por lo menos en la I.E. en cuestión, aunque se aplican actividades interactivas con fines educativos, las alternativas y los recursos técnicos son escasos con criterios poco claros para facilitar un aprendizaje estratégico y significativo.

También se cuenta con la investigación titulada “Las comunidades de aprendizaje en la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales, Manizales”, realizada por Villa, V. (2015), la cual tuvo como objetivo principal el contribuir a la didáctica de la lectura crítica

en la educación media utilizando algunos medios y tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Dando como resultado desarrollar procesos investigativos que aprovechen el valor didáctico de las TIC y el carácter social del aprendizaje que promueven, en el fortalecimiento de una alfabetización digital crítica de los ciudadanos mediante modelos y estrategias innovadoras.

Así mismo, en la búsqueda de antecedentes nacionales se rescató la escrita por Castellanos, L (2015), la cual se tituló “Influencia de ambientes computacionales de aprendizaje basados en lectura interactiva en el desarrollo de los niveles de comprensión literal e inferencial de textos expositivos, Bogota”, esta se basó en determinar la incidencia de las estrategias de lectura del modelo interactivo, en la comprensión literal e inferencial de textos de carácter científico en ambientes computacionales. Por lo tanto, se concluyó que el uso de estrategias de lectura propias del modelo interactivo en textos expositivos de carácter científico, genera efectos positivos en el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura, especialmente en la formación de inferencias complejas, en entornos computacionales y no computacionales.

Si bien, es importante mencionar la tesis “Incorporación de recursos multimedia como estrategia didáctica para optimizar el proceso de comprensión lectora en básica primaria, Zipaquirá, Cundinamarca”, realizada por Martínez, B. (2014), la cual busco analizar los efectos de la incorporación de recursos multimedia como estrategia didáctica en el desarrollo del proceso de comprensión lectora, la cual mostro que los hallazgos más significativos reflejaban, que el uso de recursos multimedia genera una alta motivación hacia la lectura, mejora los resultados en pruebas de comprensión lectora y estimula la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Por consiguiente, para Guzmán, E. (2014), en su estudio “Influencia de las TIC en la comprensión lectora de estudiantes de primer grado del colegio la candelaria, Bogotá”, planteó la necesidad de usar las TIC como apoyo pedagógico, después de realizar el desarrollo de la parte metodológica se evidencio que estos recursos son todavía un tanto desconocidos para los procesos

pedagógicos en el aula. Por otro lado, se puede observar en el artículo que los docentes conocen las TIC y su potencial, pero no las ponen en marcha de forma adecuada.

Para Sánchez, D. (2013), en su estudio “Lineamientos para una didáctica de la lectura hipertextual”, se evidenció que el trabajo formula la base para la consolidación de una didáctica de lectura hipertextual. Se plantea una metodología hermenéutica desde del análisis documental, que se aproxima hacia la teoría fundada. Este trabajo consta de varias fases: exploratoria, donde se establece el estado en el que se encuentra la enseñanza de la lectura de hipertexto en la ciudad de Ibagué, de interpretación de resultados y elaboración de categorías de análisis. Posteriormente, se realizó una revisión teórica y análisis de la información. Finalmente, se elabora una didáctica para la lectura hipertextual. Se concluye que el hipertexto, orientado de manera correcta, según las necesidades educativas de los estudiantes, permitirá un desarrollo de los niveles de lectura apropiados.

Para finalizar con esta categoría de antecedentes nacionales, se tiene en cuenta el estudio “Primeros apuntes para una historia de la literatura digital en Colombia desde 1990 hasta el 2012”, elaborado por Corredor, A. (2012), en el cual mostraron que en el país que la literatura digital colombiana es de poco abordaje, es decir, de formación reciente. Esto se debe principalmente a que no existe una producción relativamente continua, dado que se evidencia una escasez de lectores de hipertextos narrativos. Por otro lado, se ofrecen los videojuegos como una alternativa, dado que cuentan con la mayor cantidad de recaudos a nivel mundial, a través de sus diversos canales de distribución (ventas físicas, compras digitales, compras dentro del juego, entre otras). Así mismo, se propone para futuras investigaciones que se potencie este tipo de escritura interactiva y multilínea, dado que este documento ofrece únicamente un panorama desde 1990 hasta 2012.

Por otra parte Isaura Rojas Sánchez en su investigación “plataforma *Moodle* y su influencia en la actitud hacia el aprendizaje virtual en estudiantes de la facultad de estudios a distancia -

universidad pedagógica y tecnológica de Colombia, 2015”, que tuvo como objetivo, determinar la influencia del uso de la plataforma *Moodle* sobre la actitud hacia el aprendizaje virtual de los estudiantes del área de TIC y AVA de los estudios a distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, año 2015.

Que fue un tipo de investigación aplicada de diseño experimental de nivel cuasiexperimental, con un tamaño de la muestra de 46 estudiantes, la técnica fue la encuesta y el instrumento el cuestionario, para el contraste de hipótesis se utilizó la Prueba U Mann Whitney, de enfoque cuantitativo. A través de los valores obtenidos en el pretest y el postest, se encontró que existe una diferencia significativa, por tanto, existió influencia del uso de la plataforma *Moodle* sobre la actitud hacia el aprendizaje virtual de los estudiantes (valor de $Z = - 5,805$ y $p = 0,000$); de forma similar en cada una de las dimensiones: uso de los materiales (valor de $Z = - 5,575$ y $p = 0,000$), apoya al sistema de tutoría (valor de $Z = - 5,570$ y $p = 0,000$), y uso del entorno tecnológico (valor de $Z = - 5,462$ y $p = 0,000$).

Los antecedentes anteriores, son importantes para el desarrollo de esta investigación, puesto que en ellos se evidencia la importancia del desarrollo de los contenidos de hipermedia e hipertexto en el desarrollo de la lectura inferencial, así pues, las más cercanas en contenido son las escritas por, López, L y López, D. (2017), los cuales trabajaron con escolares de grado cuarto, Sucerquia, M & López, L. (2016) y Valencia, M (2016), su población fueron estudiantes del grado segundo, Betancur, J. (2016), su estudio se realizó en alumnos de grado quinto, Martínez, B. (2014) quienes se enfocaron en básica primaria, Guzmán, E. (2014), estudio realizado en escolares de primer grado. Estos estudios son diferentes en el método de aplicación de los datos, dado que no se realiza un pretest, como se realizó en este trabajo investigativo.

El motivo por el que se tuvieron en cuenta en los antecedentes investigativos es porque, estos trabajaron con la población de primaria, población similar con la que se está trabajando dentro de este estudio, además de que, al estar hablando de Instituciones Educativas de Colombia, a diferencia de las internacionales, se tiene una ventaja significativa a la hora de conocer los estatutos educativos que se rigen dentro de nuestro país.

- **Regional**

Comenzando con esta categoría se evidencia la tesis escrita por Benavides, V, Pérez, L & Vargas, E. (2016), titulada “Práctica pedagógica de los estudiantes de quinto grado mediada por recursos educativos digitales para promover la comprensión lectora literal e inferencial, Barranquilla”, en la cual se analizó que fue una investigación cualitativa, la cual ha sido aplicada para el uso de recursos educativos digitales como mediadores en el proceso de comprensión literal e inferencial, en un estudio de caso de estudiantes de Quinto grado de Básica primaria de la Institución Educativa Isabel de la Trinidad “ISATRI”, donde se ha recolectado las opiniones de los niños en cuanto a las posibles relaciones entre la práctica pedagógica mediada por los recursos educativos digitales y su comprensión lectora. Las técnicas usadas son la observación, entrevista, grupo focal y análisis documental. Dichas técnicas se encuentran respaldadas por instrumentos tales como cuestionario de diagnóstico, guía de entrevista y registro documental de actividades. Se concluye que los usos de los recursos educativos digitales fortalecen en los alumnos las competencias comunicativas y tecnológicas básicas. Así mismo, las TIC generan mayor confianza en sí mismos e incrementa el nivel de motivación frente a las actividades académicas.

Y después de realizar una ardua búsqueda se tiene en cuenta la investigación titulada “La lectura hipermedial y su incidencia en la comprensión lectora en estudiantes universitarios”, escrita

por Trillos, J. (2013), donde se estudió 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. Por lo tanto, se concluyó que se pudo establecer que existe una directa e innegable relación entre el aumento de las deficiencias en comprensión y recordación lectora de los estudiantes de Comunicación Social y la lectura hipermedial como factor desencadenante de esas deficiencias.

Son importantes las investigaciones a nivel regional tales como la realizada por Benavides, V, Pérez, L & Vargas, E. (2016), porque su investigación tomó como población a estudiantes de quinto grado de primaria, asemejándose más al tema de nuestro objeto de estudio. Así mismo, también es importante tener en cuenta la investigación realizada por Trillos, J. (2013), dado que trabaja con estudiantes, que no son escolares, sino universitarios. Ambos trabajos se basan en la lectura crítica en estudiantes.

Además, se evidencia notoriamente en la búsqueda de antecedentes investigativos, que en la región no se cuenta con estudios suficientes sobre ésta temática específica, lo que hace que la investigación que se está desarrollando tenga trascendencia, y las conclusiones y recomendaciones que arroje pueden servir para futuras investigaciones, que tomen como punto de partida estos resultados.

2.2 Marco teórico-conceptual

2.2.1 La lectura en la escuela

A la lectura se les confiere importancia a dos niveles: individual y social. Una persona que lee correctamente tiene mayor facilidad para acceder a una cultura y de esta manera al conocimiento, así pues, una sociedad que lee tiene ventajas culturales, políticas y económicas. De este modo, puede decirse que la lectura, es la única actividad que constituye, al mismo tiempo materia de instrucción e instrumento para el aprendizaje. Por ello, uno de los múltiples retos que la escuela debe cumplir es hacer que todos sus alumnos lean correctamente y descubran a la lectura como medio para lograr otros aprendizajes (Solé, 2000).

Así pues, para Thorne (Como se citó en Cubas, 2007) la lectura es concebida como un proceso activo y complejo de construcción de significado. En efecto, el proceso de lectura es visto como un procesamiento multinivel, constituido por subprocesos simultáneos e interactuantes. Más aún, según Claux y La Rosa (Como se citó en Cubas, 2007) en este proceso activo se produce la interacción del lector con el texto, cada uno con características definidas y, al interactuar, se establece entre ellos una relación de significado. Así, el proceso lector completo o las inferencias se basan en comprender por medio de las relaciones y asociaciones el significado global del texto (Santiago, Castillo & Ruíz, 2005).

Ahora bien, aún hoy en día, algunas personas creen que cuando el niño es capaz de reconocer las palabras ya sabe leer. Más aún, según Schumacher (Como se citó en Zapata, 2008) se sigue enseñando a leer sin tomar en cuenta que la lectura implica comprensión del texto.

Sin duda, el reconocimiento de palabras constituye una etapa clave del proceso de lectura, ya que, de no lograrse, no se podrá pasar a las siguientes etapas, no obstante, sino hay comprensión

no se podrá dar el aprendizaje a través de la lectura, ésta, constituye una etapa en la que el lector debe ser capaz de dirigir su lectura de acuerdo a sus objetivos, convirtiéndose así en un lector más independiente.

Por lo anterior, MEN (2005) considera que los profesores deben de crear nuevos métodos y pedagogías que se ajusten a las dinámicas del mundo contemporáneo. Así mismo, se les debe permitir que decidan por sí mismo que leer, de esta forma, se compromete con su aprendizaje y se les permite tener control de este.

2.2.2 La lectura y el pensamiento crítico

Con la finalidad de entender mejor los beneficios de la lectura, es necesario que se identifiquen los problemas o rezagos a los que se enfrentan los estudiantes en la aplicación de estas habilidades. Es así, como en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Como se citó en Flores, 2016), un promedio del 37% de los estudiantes informó que no leían por placer. En promedio, en los países de la OCDE, el 72% de los alumnos socioeconómicamente aventajados (los alumnos de la cuarta parte superior del índice PISA de situación económica, social y cultural en el país evaluado) informó que lee diariamente por placer mientras que sólo el 56% de los alumnos desaventajados señalaron lo mismo.

No obstante, los resultados históricos de Colombia en la prueba de lectura año 2015, evidencian que, en comparación con el promedio de los países de Latinoamérica, el promedio de los países miembros de la OCDE y el promedio de los países asociados a la OCDE muestran que el puntaje promedio pasó de 385 a 425 puntos, lo cual representa un aumento de 40 puntos y ubica al país en el cuarto lugar entre los países que más mejoraron su desempeño Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017). Estos resultados muestran que Colombia está en una posición comparable

a la de los países de Latinoamérica y los países asociados a la OCDE. Estos son países en vía de desarrollo que tienen condiciones socioeconómicas y culturales más parecidas a este país.

Ahora bien, de acuerdo con la OCDE, la lectura por placer está asociada a la competencia lectora. Por ejemplo, *Programme for International Student Assessment (PISA)* (Como se citó en Flores, 2016), encuentra que una diferencia crucial entre los estudiantes que tienen un buen rendimiento en la evaluación de lectura y los que tienen un mal rendimiento reside en el hecho de que lean diariamente por placer, en lugar de cuánto tiempo dediquen a leer. En promedio, los alumnos que leen diariamente por placer tienen una puntuación superior a un año y medio de escolarización a los que no lo hacen.

En ese sentido, la lectura en todos los niveles académicos es necesaria para el óptimo aprovechamiento de los alumnos, así como para el mejoramiento de su desempeño intelectual y cognitivo en todos los aspectos de la vida. En efecto, las exigencias del siglo XXI y de un mundo globalizado demanda habilidades como el pensamiento crítico, el cual es necesario para una lectura analítica y académicamente aceptable. “Se sabe del impacto que se tiene cuando se enseña, promueve y nutre el pensamiento crítico” (Flores, 2016).

2.2.3 La lectura, sus niveles y características

La lectura es una actividad muy importante en todos los niveles de la educación, pues, gran parte de la información que el alumno obtiene y se utiliza en el salón de clases, se encuentra en los textos escritos. No obstante, esta ha sido descuidada, especialmente en la enseñanza media y superior, porque hasta hace muy poco se pensaba que el lector era un ser pasivo que únicamente debía decodificar el mensaje que emitía el autor, destreza que se aprende en los primeros años de la educación básica. De hecho, la enseñanza de la lectura en las aulas se desarrolla en plazos muy

limitados de tiempo, lo que conduce a que la lectura se propicie en forma mecánica y anteponiendo la velocidad a la comprensión profunda.

Por su parte, Argudín y Luna (2013) consideran que:

Los estudiantes al carecer de estrategias suelen encarar todos los textos del mismo modo, sin tomar en cuenta las diversas características del lenguaje, formatos, géneros y contenidos y, por lo tanto, los diferentes grados de dificultad que presentan las diferentes lecturas. Es así, como los estudiantes al enfrentar la lectura, por lo general se percatan de que su comprensión es muy limitada y que no pueden extraer la información que necesitan porque no saben cómo identificar, distinguir, seleccionar y clasificar los contenidos. Por tanto, los estudiantes piensan que si aprenden a leer con rapidez resolverán sus problemas. Lo cierto es que los estudiantes se sienten defraudados en todos sus esfuerzos e intentan memorizar la información, en lugar de comprenderla y evaluarla, por ello, gran parte de los estudiantes presenta un aprendizaje deficiente (p.24).

En este orden de ideas, existen unos niveles de lectura por los que puede pasar el lector, de manera indistinta, a medida que recorre un texto. Debe resaltarse que, no hay necesariamente una gradación de ellas, una no es mejor que otra, porque cumplen funciones diferentes. Por tanto, al estudiante hay que hacerle expresar las diferencias y posibilidades de cada una, porque hay una exigencia distinta en el tipo de proceso cognitivo que se hace para pasar de la una a la otra. Estos niveles de lecturas son:

2.2.3.1 Lectura de tipo literal

Este tipo de lectura lee la superficie del texto, lo que está explícito; realiza una comprensión local de sus componentes. Según el Ministerio de Educación, es una primera entrada al texto en la que se privilegia la función del lenguaje que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto “su significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un

párrafo. También permite identificar las relaciones entre los componentes de una oración o de un párrafo. Tiene que ver con la comprensión de un párrafo, una oración, un término dentro de una oración, otras. (MEN, 2003, p.2)

2.2.3.2 Lectura de tipo Inferencial.

La lectura de tipo inferencial, pretende que se realicen inferencias entendidas como la capacidad de obtener información o sacar conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. Supone una comprensión global de los significados del texto. Tiene que ver con lo indicado por el MEN (2003):

El reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto. Coherencia y cohesión. Saberes del lector. Identificación del tipo de texto: narrativo, argumentativo, explicativo. Identificación del propósito. Identificación de la estructura. Identificación de la función lógica de un componente del texto (p.2)

- **Lectura de tipo crítico-intertextual.**

Este tipo de lectura pretende que el lector tome distancia del contenido del texto y asuma una posición al respecto. Supone entonces la elaboración de un punto de vista. Según el MEN (2003), para hacer esta lectura crítica es necesario hacer una:

Identificación de las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos; reconocimiento de las características del contexto que están implícitas en el contenido del texto y establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros (p.2).

- **Evaluación de los niveles de lectura.**

La comprensión lectora es una competencia, el reconocer en qué nivel de lectura o de comprensión lectora se encuentran los estudiantes, implica que en la evaluación de esta competencia se midan todos los niveles, y no circunscribirse a un solo nivel. Al respecto, diversos autores Arroyo, Morales, Silva, Canales, & Carpio; Backhoff, Sánchez, Peón, & Andrade; Irigoyen, Acuña, & Jiménez; Llorens et al (Como se citó en Guevara, Guerra, Delgado & Flores, 2014) han expresado una serie de críticas a las pruebas de comprensión lectora que suelen aplicarse a los estudiantes en distintos escenarios escolares.

Sus principales argumentos se relacionan con el hecho de que, en su mayoría, son pruebas de opción múltiple, por lo que la evaluación de la comprensión lectora se circunscribe a un tipo o nivel de la misma. Una prueba de opción múltiple evalúa, regularmente, un nivel de comprensión literal (Guevara, et al, 2014). Así mismo, Bazán, Castañeda, Macotela y López (Como se citó en Guevara et al, 2014) señalan que la elaboración y uso de instrumentos para la evaluación de desempeños deben dirigirse de tal manera que los instrumentos recojan evidencias confiables acerca de las propiedades y atributos definidos teóricamente, y que es necesario evaluar el grado de dominio en actividades de lectura, incluyendo suposiciones, inferencias y deducciones.

2.2.4 La lectura inferencial

El concepto de inferencia se torna muy amplio desde la diversidad de las perspectivas científicas que se han ocupado de ella. Según Cisneros, Olave y Rojas (2010) puede afirmarse que,

En general, los recorridos teóricos parten de una problemática común: el hombre se sabe sujeto comprendedor de textos, pero desconoce la mayoría de los procesos específicos que le permiten alcanzar esa comprensión. Frente a la conciencia de lo ignorado y la búsqueda teórica y experimental de las operaciones mentales que intervienen en la comprensión lectora, la inferencia

viene a ser un centro articulador o una base mental a partir de la cual se construyen los demás procesos complejos: previo a la elaboración conceptual se presenta la reconstrucción de lo no explicitado en el texto, el dato ausente que el lector es capaz de recomponer a partir de la relación entre saberes internos y externos (p.16).

En este sentido, se debe entender el nivel inferencial cuando un lector está en capacidad de dar cuenta de qué fue lo que el autor quiso comunicar, podrá interpretarlo en un nivel inferencial. Esto no quiere decir que sea un proceso lineal en el que primero se comprende lo que el autor dice y luego se interpreta lo que quiso decir.

Es un proceso en el cual el lector siempre se está moviendo entre los diferentes niveles de comprensión. El lector, gracias a su competencia y conocimiento lingüístico lee de corrido y, sin necesidad de detenerse a meditar sobre qué dice el autor, va interpretando el texto en los tres niveles.

Solamente cuando se enfrenta a una dificultad para entender lo que dice el autor, el lector se ve obligado a concentrarse en el nivel de comprensión literal, sin combinarlo con los otros dos niveles. En ese momento utiliza conscientemente alguna estrategia para comprender una palabra o una oración.

Veamos cómo funciona lo que se acaba de decir: Cuando el lector se encuentra con una palabra que no comprende, conscientemente trabaja alguna de las estrategias para extraer su significado (nivel literal). Una vez que se aproxima al significado de esa palabra, vuelve a la lectura y a la comprensión global del texto, haciendo inferencias y valorando lo que el texto dice. Puede suceder también que el lector se encuentre con una oración que no comprende a la primera vez que la lee. Entonces, se concentra conscientemente en utilizar alguna estrategia para entender esa

oración (nivel literal). Pero cuando puede expresar la idea del autor en forma clara, vuelve al nivel de interpretación del texto, combinando los tres niveles.

Comprender un texto en el nivel inferencial significa interpretar todo aquello que el autor quiere comunicar, pero que en algunas ocasiones no lo dice o escribe explícitamente. Sin embargo, a partir de lo que sí dice el autor, un lector puede entender eso que el autor “quiso comunicar”. Esto quiere decir, que el autor da pistas sobre otras ideas que no aparecen explícitas en el texto, a través de lo que expresa en su discurso: El autor comunica estas ideas en forma indirecta. El lector, como actor de la comprensión inferencial, debe tomar los elementos que aparecen explícitos en el texto, establecer relaciones entre ellos para, finalmente, inferir o extraer esas ideas que el autor no plasmó explícitamente, pero que sí quiso comunicar. (Cisneros, Olave y Rojas, 2010).

2.2.5 Entorno tecnológico

Las tecnologías de la información y las comunicaciones han alcanzado su máxima difusión en no más de quince años, cuando surge Internet, las comunicaciones móviles o el entretenimiento digital. A pesar de su juventud, estas tecnologías han venido para quedarse en nuestras vidas, y no para jugar un papel secundario, sino para incrustarse en nuestras vidas para ampliar y modificar nuestra visión del mundo y las cosas. La elevada penetración en el uso de estas tecnologías y especialmente la intensidad en su uso ponen de manifiesto que estas tecnologías son útiles y atractivas para las personas, la sociedad y la empresa; no en vano, estas tecnologías satisfacen necesidades primarias del ser humano y las organizaciones como la comunicación, el manejo de información o la difusión del conocimiento.

2.2.6 Hipermedia e hipertexto

La expresión “hipermedia” meramente amplía la noción de texto hipertextual al incluir información visual, sonora, animación y otras formas de información. Si el hipertexto era la

habilidad de usar palabras para acceder de una página a otra, el hipermedia representa lo mismo, pero entre cualquier tipo de mensaje. Así se puede ir de una imagen a un sonido, de un sonido a un texto, o de un texto a un vídeo. Las combinaciones son muchas. La clave está en que cualquier elemento de la página es susceptible de conducir al internauta a otro lugar donde informarse más, tanto con detenimiento como en extensión.

Lo primordial de la hipermedia es que esta puede ofrecer conocimientos que se interconectan entre sí, para que el estudiante pueda aprenderlo mientras realiza una exploración en la web. Así pues, la característica fundamental de la hipermedia radica en su flexibilidad en la adaptación a las diferentes necesidades que se está buscando, mejorando así el aprendizaje.

Por otra parte, el hipertexto es aquel al que se puede acceder por medio de una interface la cual permite que se haga un seguimiento a los textos, puede ser entendido como un lenguaje no secuencial, que invita al lector a elegir. Se trata de una serie de bloques de texto/información conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario. El hipertexto pasa a representar a un medio informático que relaciona información tanto verbal como no verbal (Gómez, 2008). Por lo tanto, el uno de los usos más relevantes que tiene el hipertexto es el que se refleja dentro del internet, ya que este sirve para navegar a través del mundo de la web.

De tal manera que el hipertexto constituye una forma de presentar textos, de manera no lineal, y que demuestra cómo es parecido a la forma en que trabaja el cerebro, por medio de este hipertexto los estudiantes exploran y conocen las bases del conocimiento que se encuentra fuera de lo convencional, el cual estimula la búsqueda de lectura, teniendo en cuenta que es más interesante cuando este lleva gráficos, dibujos, diagramas, para que sea más agradable la lectura en los estudiantes así pues se convierte en hipermedia.

A modo de conclusión, un tipo de información relacionado con las creaciones hipermedia es aquél en el que el elemento protagonista es el texto y los enlaces se establecen partiendo de ciertas palabras o frases que conducen a otras secciones o partes del documento, que en este caso se califica como hipertexto. El hipertexto es un caso particular degenerado de hipermedia. Del mismo modo podemos considerar la hipermedia como una combinación del hipertexto y la multimedia (Gómez, 2008).

2.2.7 Didáctica

- **Definiciones:**

a) La didáctica es la disciplina de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje.

b) Definida en relación con su contenido, la didáctica es el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje de las materias de los programas, teniendo en vista sus objetivos educativos (De Mattos, 1983).

2.3 Variables de estudio

Las siguientes variables son atributos o características manifiestas del fenómeno objeto de estudio, en este caso, la influencia que tiene la intervención didáctico - tecnológica basado en hipermedia e hipertextos en los dominios de lectura inferencial. Estas representan los conceptos que se usan en el proceso investigativo para ir respondiendo o explicando el problema planteado inicialmente.

2.3.1 Mediación

La mediación se constituye en estrategia pedagógica. Esto es así, por cuanto en el aprendizaje mediado como estrategia pedagógica, según Feuerstein (Como se citó Gómez 2007) la persona aprende de dos formas:

Por exposición directa a los estímulos y a través de un mediador humano que se interpone entre el sujeto y los estímulos; el mediador complementa la exposición directa a los estímulos. Cuanto más se beneficia el educando del aprendizaje mediado, mayor capacidad tiene de beneficiarse de sus experiencias vitales y de la exposición directa. Esto ocurre porque el aprendizaje mediado es el que ocasiona el desarrollo de muchos de los prerrequisitos de los procesos de pensamiento. (Citado en, p.197).

Por otra parte, Gómez (2007) conceptúa que la mediación es una interacción en la que el mediador cambia y afecta un sistema de estímulos en intensidad, orden de presentación, orientación, énfasis. Así mismo expone Gómez (2008).

Se sabe que una mediación es óptima si asegura la efectividad del proceso de aprendizaje. El mediador selecciona los estímulos y las experiencias, organiza y enmarca las experiencias en el tiempo y en el espacio, prevé una frecuencia suficiente de los estímulos, relaciona acontecimientos previos y futuros, favorece la autorregulación, propicia la interpretación y atribución de significado, motiva y genera interés. La experiencia nos ha enseñado que el ritmo de nuestros aprendizajes crece en cantidad y calidad cuando viene de las manos de buenos y expertos maestros mediadores. Los criterios de mediación que constituyen las formas y estilos concretos de interacción que orientan las conductas del mediador en el proceso educativo son tomadas en conjunto, pues constituyen un aporte para la elaboración de estrategias pedagógicas, estas son: intencionalidad y reciprocidad; trascendencia; significado;

sentimiento de capacidad; regulación y control de la conducta; conducta compartida; individualización y diferenciación psicológica; búsqueda, planificación y logro de objetivos; cambio, búsqueda de novedad y complejidad; buscar alternativas optimistas; conocimiento del ser humano como entidad cambiante y sentimiento de pertenencia a una cultura (p. 198).

2.3.2 Enseñanza y aprendizaje de la lectura

La lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce como un proceso de cooperación textual. En palabras de Santiago, Castillo y Morales (2007) esta búsqueda y construcción de significado implica que el lector

Efectúe una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación) en las que pone en juego sus conocimientos, intereses y estrategias, con los aspectos que proporciona el texto, en unas circunstancias determinadas. De esta forma, la lectura se torna en una interacción entre el lector, texto y contexto (p.28).

En ese mismo sentido, el saber leer supone, desde la perspectiva del sujeto lector, la activación de conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales; ahora bien, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, desde la óptica del docente, implica decidir de estos conocimientos cuáles va a privilegiar y, en consecuencia, qué tipos de contenidos va a trabajar en el aula (Santiago et al., 2007, p.31). Partiendo de lo anterior, existen planteamientos que asumen como contenidos escolares en la enseñanza de la lectura las estrategias cognitivas y metacognitivas. Las primeras se refieren al conocimiento de los aspectos relacionados con los procesos mentales que conlleva aprender; por su parte, las segundas se refieren a cómo controlarlos. Así pues, para

Gaskins y Torne (Como se citó en Santiago et al., 2007) “las cognitivas ayudan a los estudiantes a lograr las metas de su empresa cognitiva, las estrategias metacognitivas les ofrecen información sobre el avance hacia sus metas” (p.32).

En este orden de ideas, las estrategias cognitivas están asociadas a los procesos mentales que supone la realización de una actividad cognitiva, Según Santiago et al. (2007) estos son:

Centrar la atención, recoger información, ensayar, recordar, analizar, elaborar-generar, organizar-integrar, evaluar, monitorear. Por su parte, las estrategias metacognitivas están relacionadas con el control de estos procesos mentales, de forma que éstas tienen que ver con planificar, supervisar y evaluar la tarea (p.32).

2.3.3 Niveles de lectura Inferencial (enunciativo, lexical, referencial, macro estructura, lógica y argumentativo).

La comprensión de textos se debe realizar en tres niveles de lectura: literal, inferencial y analógico. Para Pineda y Lemus (2005):

El nivel literal se basa en seis procesos básicos de pensamiento: observación, comparación, relajación, clasificación, ordenamiento y clasificación jerárquica) y en la aplicación de esquemas mentales para el logro de la representación de la información dada en los textos. El lector conoce lo que dice el texto sin interpretarlo (p.5).

Por su parte, en el nivel inferencial, el lector debe ser capaz de obtener datos a partir de lo leído y obtener sus propias conclusiones. Esto se logra a partir de la codificación de palabras claves y del establecimiento de combinaciones selectivas de estas (Pineda y Lemus, 2005, p.5).

En el tercer nivel analógico, el lector debe saber cómo relacionar la información obtenida en las lecturas anteriores con el contenido de las nuevas lecturas; es decir, el lector deberá

yuxtaponer cierta información codificada e inferida hacia el ámbito nuevo que le ofrecen otros textos. (Pineda y Lemus, 2005, p.5).

Los tres niveles de lectura propuestos conducen a una lectura crítica, en la medida en que el lector desarrolle sus capacidades lectoras, este aclarará sus representaciones mentales relacionadas con las características y condiciones que deberá tener un escrito.

A continuación, se pasará a describir cada uno de los seis dominios del nivel de lectura inferencial.

- **Enunciativo**

Esta consiste en que el lector pueda descubrir las diferencias en las relaciones discursivas, por tal motivo se habla de las relaciones que aparecen en los discursos, la manera como las personas construyen y muestran las diversas maneras de expresión que toma el discurso (Chagüendo, 2017).

Por otro lado, para Bustamante, Gallego & Mira (2018) plantean que la inferencia de tipo enunciativa:

Se refieren a las conexiones que se pueden establecer entre el contexto plasmado en el escrito y el conocimiento que quien lee tiene del mismo. En este mismo sentido, la inferencia enunciativa establece una relación directa entre el lector, el mensaje o intención comunicativa y el lector, que a su vez tiene una apreciación frente al texto y la manera como lo interpreta. (p. 14).

- **Macroestructural**

Según Cisneros, Olave y Rojas (2010) “El concepto de macroestructura puede hacer referencia tanto al tema global del texto como a temas locales que se desarrollan a lo largo de él” (p. 166). De acuerdo a lo dicho por el autor se dice entonces que esta inferencia corresponde a aquellas ideas principales y las secundarias que tienen los textos, teniendo en cuenta la forma en como el lector las interpreta según sea su intención.

Esta potencia a un nivel de lectura crítico y de manera argumentativa, lo cual permite que los lectores puedan rescatar la información útil del texto, de esta manera obtener un aprovechamiento total del texto.

- **Lexical**

Para Coady (1995) la inferencia lexical es aquella que da:

Las formas de palabras que un lector reconoce de forma automática e instantánea pueden considerarse como portales de acceso a esquemas. En efecto, las formas de palabras activan una red de conocimiento ya existente que luego interactuará con otras palabras / esquemas, permitiendo al lector llegar a una comprensión del significado general del texto dado. Lo importante de esta visión es que la teoría de esquemas puede ahora ser visto como verdaderamente interactivo, conectando (ambos) estructuras de conocimiento de arriba hacia abajo y formas de palabra de abajo hacia arriba (basadas en texto) (p.11)

Teniendo en cuenta lo dicho con anterioridad muchas de las técnicas que se utilizan para enseñar pueden ser insignificantes por que no ayudan en los procesos de aprendizaje lector, pues no contribuyen a articular el léxico dominado con el nuevo léxico, así como con sus respectivos

esquemas y conceptos previos los cuales son fundamentales para lograr adquirir el dominio inferencial de lectura.

- **Referencial**

Según Khalek (2005) Este tipo de nivel se refiere a la comprensión que se hace de las relaciones que se conectan entre palabras, frases, párrafos y en general a todo el texto. Estableciendo así relaciones entre un elemento de una propuesta con otro ya mencionado en otra propuesta. Dando así la certeza de que lo que se comunica es verdadero y se puede comprobar, en este nivel predominan los sustantivos y los verbos que son comunes sobre todo en textos informativos o con predominancia descriptiva.

- **Argumentativo**

Para Según Habermas (Como se citó en Sánchez, 2016) el nivel argumentativo es el discurso en el cual, los sujetos, son capaces de comprender, analizar y adicionalmente argumentar, dependiendo de sus necesidades de comunicación.

Por lo tanto, si se habla de argumentar, se hace referencia a la capacidad de aportar razones para defender una postura, opinión o idea, para convencer a quienes hagan parte de la discusión, que su postura es indicada o no, haciéndolos que piensen de una manera determinada.

Así pues, la argumentación se utiliza para desarrollar temas que están sujetos a debates o a discusión, cuyo objetivo primordial radica en ofrecer información completa a los receptores, y así poderlos persuadir en su razonamiento.

- **Lógico**

Según Sánchez (2000) indica que es un proceso de raciocinio que requiere del juicio crítico del lector para poder defender su punto de vista sobre la información que éste tiene acerca del texto, además esto le sirve para identificar errores o brechas que se encuentran dentro del mismo. Por lo tanto, este nivel ayuda a realizar un estudio detallado de la lectura para poder entrar a debatir sobre lo bueno y lo malo que hay dentro del texto, así pues, defender las posturas que se tienen sobre el mismo.

2.3.4 Hipermedia e hipertexto y su relación con la enseñanza de la lectura.

Para muchos la finalidad de introducir las TIC en el aula de clases tiene como propósito, familiarizar al lector con algunos procedimientos didácticos destinados a la construcción de la competencia literaria para los estudiantes mediante lecturas graduadas, logrando así, facilitar la lectura de libros originales o ensayos y atraer la atención del alumnado para alcanzar a desarrollar algunas destrezas como las competencias léxico-gramaticales, discursivas e interculturales (Khelladi, 2017). En efecto, en la actualidad, es posible ver en el campo educativo el aprovechamiento de los recursos tecnológicos para utilizar los textos informativos mediante la literatura hipertextual.

En este sentido, debe resaltarse que los textos fragmentados que componen el hipertexto rompen con la linealidad que regía como principio ordenador el mundo de lo impreso. Apertura, infinitud, descentramiento, autonomía y libertad son algunas de las características principales que pueden atribuírsele al hipertexto en contraste con el texto (Álvarez y González, 2015). De hecho, es esta libertad que tiene el lector, la que permite superar los modos de construcción del conocimiento atribuido al texto tradicional.

Por tanto, “es posible suponer que se puede lograr un incremento de los niveles de comprensión lectora en los educandos mediante lecturas hipertextuales, pues éstas despiertan el interés de los estudiantes y los motivan a leer y obtener así un mejor rendimiento (Álvarez y González, 2015, párr. 9).

Ahora bien, la hipertextualidad le plantea una serie de posibilidades a los entornos de aprendizaje. Lo anterior se sustenta en que el hipertexto es de naturaleza asociativa, de ahí su capacidad para unir aquello que estaba separado, lo que representa una oportunidad para romper con el trabajo aislado, característico de las prácticas del campo educativo, para Álvarez y González (2015)

Es este mismo carácter interactivo del hipertexto, el cual brinda a los estudiantes la oportunidad de realizar un papel más activo ante la lectura, volcándolos a la configuración de relaciones y asociaciones, lo que lo hace un instrumento de aprendizaje y ya no de mera enseñanza del texto” (párr.8-9).

3. Metodología

3.1 Enfoque y tipo de investigación

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, en el cual y de acuerdo a Del Canto y Silva (2013) se empleó la recolección de datos para comprobar la validez de una hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para así poder establecer patrones de comportamiento. Además, es un cuasiexperimento, pues, se generó una situación para tratar de explicar cómo afectaba a quienes participaban en ella (grupo experimental), en comparación con quienes no lo hacían (grupo control) y los sujetos no se asignaron al azar a los grupos ni se emparejaron, sino que dichos grupos ya estaban conformados antes del experimento, tomándose la totalidad de sus miembros sin que la presencia del investigador afectara los resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.2 Diseño metodológico

La investigación estuvo conformada por un pretest y un posttest aplicados al grupo control y experimental, con el fin de evaluar la influencia que tiene la intervención didáctico –tecnológica basado en hipermedia e hipertextos en los dominios de lectura inferencial en comparación con las clases tradicionales. La metodología implementada sigue el diseño de la **Tabla 1**

Tabla 1. Representación Del Diseño Cuasiexperimental Implementado en la presente investigación.

Grupo	Pretest	Tratamiento	Postest
Grupo 1 (GC)	Q ₁	W	Q ₂
Grupo 2 (GE)	Q ₁	X	Q ₂

Nota. GC: Grupo control, GE: Grupo experimental, Q₁: Pretest aplicado a los grupos control y experimental, Q₂: Postest aplicado a los grupos control y experimental, W: Clases tradicionales, X: Aplicación de la intervención didáctica –tecnológica basadas en hipermedia e hipertextos. Fuente: Flórez, A. (2018).

Adicional a los resultados obtenidos con el pretest y el postest y, con el fin tener una mayor aproximación a la realidad, se tuvieron en cuenta las observaciones hechas por los investigadores y las opiniones de los estudiantes ante la estrategia lúdica, en las clases tradicionales y con la aplicación del instrumento. Lo anterior y de acuerdo a Hernández *et al.* (2014), es importante pues los resultados cualitativos son una fuente auxiliar fundamental para dar una interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos que inicialmente se obtengan, sirviendo para profundizar en éstos; además, teniendo en cuenta la complejidad de los procesos educativos, resulta relevante abordar las investigaciones desde diferentes facetas que permitan dar una explicación integral de los fenómenos evidenciados en la presente investigación.

3.2.1 Muestra

La muestra conforma 58 estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Antonia Santos de Montería, la cual está compuesta por niños y niñas con edades que oscilan entre los 9 y 12 años; de estrato socioeconómico de nivel 1.

La muestra se distribuyó en dos grupos de 29 estudiantes. La división del grupo se hizo en virtud del diseño del estudio el cual es cuasiexperimental. La distribución de los grupos se definió como sigue:

- Grupo 1: Constituido por los estudiantes de grado 5B, cuenta con 29 estudiantes y será denominado grupo experimental, debido a que será afectado por el tratamiento.
- Grupo 2: Constituido por los estudiantes de grado 5C, al igual que el grupo experimental, cuenta con 29 estudiantes y se definirá como el grupo control, es decir, no se llevará a cabo ningún tratamiento.

3.2.2 Hipótesis

3.2.2.1 *Hipótesis nula*

La intervención tecnológica apoyada en contenidos hipertextos e hipermedia NO aporta al fortalecimiento de las competencias lectoras de nivel inferencias, en estudiantes de grado 5°- B de educación básica primaria de la Institución Educativa Antonia Santos.

3.2.2.2 *Hipótesis alternativa*

La intervención tecnológica apoyada en contenidos hipertextos e hipermedia SÍ aporta al fortalecimiento de las competencias lectoras de nivel inferencias, en estudiantes de grado 5°- B de educación básica primaria de la Institución Educativa Antonia Santos.

A continuación listamos la sistematización de hipótesis a considerar dentro de nuestro estudio:

Hipótesis intragrupo	
Hipótesis nula:	La intervención tecnológica apoyada en contenidos hipertextos e hipermedia NO genera diferencias significativas en el nivel de lectura inferencial, al comparar pretest y postest en el grupo intervenido experimentalmente.
Hipótesis alternativa	La intervención tecnológica apoyada en contenidos hipertextos e hipermedia SI genera diferencias significativas en el nivel de lectura inferencial, al comparar pretest y postest en el grupo intervenido experimentalmente.
Hipótesis derivadas intragrupo.	
Dominios del nivel inferencial	Hipótesis nulas
Enunciativo	La intervención tecnológica apoyada en contenidos hipertextos e hipermedia NO genera diferencias significativas, al comparar pretest y postest en el grupo intervenido experimentalmente en el dominio enunciativo.
Léxico	La intervención tecnológica apoyada en contenidos hipertextos e hipermedia NO genera diferencias significativas, al comparar pretest y postest en el grupo intervenido experimentalmente en el dominio el léxico.
Referencial	La intervención tecnológica apoyada en contenidos hipertextos e hipermedia NO genera diferencias significativas, al comparar pretest y postest en el grupo intervenido experimentalmente en el dominio referencial.
Macro-estructural	La intervención tecnológica apoyada en contenidos hipertextos e hipermedia NO genera diferencias significativas, al comparar pretest y postest en el grupo intervenido experimentalmente en el dominio macro-estructural
Lógico	La intervención tecnológica apoyada en contenidos hipertextos e hipermedia NO genera diferencias significativas, al comparar pretest y postest en el grupo intervenido experimentalmente en el dominio lógico.
Argumentativo	La intervención tecnológica apoyada en contenidos hipertextos e hipermedia NO genera diferencias significativas, al comparar pretest y postest en el grupo intervenido experimentalmente en el dominio argumentativo.
Dominios del nivel inferencial	Hipótesis alternativas
Enunciativo	La intervención tecnológica apoyada en contenidos hipertextos e hipermedia SI genera diferencias significativas, al comparar pretest y postest en el grupo intervenido experimentalmente en el dominio enunciativo.
Léxico	La intervención tecnológica apoyada en contenidos hipertextos e hipermedia SI genera diferencias significativas, al comparar pretest y postest en el grupo intervenido experimentalmente en el dominio el léxico.

Referencial	La intervención tecnológica apoyada en contenidos hipertextos e hipermedia SI genera diferencias significativas, al comparar pretest y postest en el grupo intervenido experimentalmente en el dominio referencial.
Macro-estructural	La intervención tecnológica apoyada en contenidos hipertextos e hipermedia SI genera diferencias significativas, al comparar pretest y postest en el grupo intervenido experimentalmente en el dominio macro-estructural
Lógico	La intervención tecnológica apoyada en contenidos hipertextos e hipermedia SI genera diferencias significativas, al comparar pretest y postest en el grupo intervenido experimentalmente en el dominio lógico.
Argumentativo	La intervención tecnológica apoyada en contenidos hipertextos e hipermedia SI genera diferencias significativas, al comparar pretest y postest en el grupo intervenido experimentalmente en el dominio argumentativo.

Hipótesis intergrupo.	
Hipótesis nula:	No hay diferencias significativas en el nivel inferencial de lectura al comparar el grupo intervenido con contenidos hipertextos e hipermedia (experimental) con el grupo no intervenido (control).
Hipótesis alternativa	SI hay diferencias significativas en el nivel inferencial de lectura al comparar el grupo intervenido con contenidos hipertextos e hipermedia (experimental) con el grupo no intervenido (control).
Hipótesis derivadas intergrupo.	
Dominios del nivel inferencial	Hipótesis nulas
Enunciativo	No hay diferencias significativas en el dominio enunciativo al comparar el grupo intervenido con contenidos hipertextos e hipermedia (experimental) con el grupo no intervenido (control).
Léxico	No hay diferencias significativas en el dominio léxico al comparar el grupo intervenido con contenidos hipertextos e hipermedia (experimental) con el grupo no intervenido (control).
Referencial	No hay diferencias significativas en el dominio referencial al comparar el grupo intervenido con contenidos hipertextos e hipermedia (experimental) con el grupo no intervenido (control).
Macro-estructural	No hay diferencias significativas en el dominio macro-estructural al comparar el grupo intervenido con contenidos hipertextos e hipermedia (experimental) con el grupo no intervenido (control).
Lógico	No hay diferencias significativas en el dominio lógico al comparar el grupo intervenido con contenidos hipertextos e hipermedia (experimental) con el grupo no intervenido (control).

Argumentativo	No hay diferencias significativas en el dominio argumentativo al comparar el grupo intervenido con contenidos hipertextos e hipermedia (experimental) con el grupo no intervenido (control).
Dominios del nivel inferencial	Hipótesis alternativas
Enunciativo	SI hay diferencias significativas en el dominio enunciativo al comparar el grupo intervenido con contenidos hipertextos e hipermedia (experimental) con el grupo no intervenido (control).
Léxico	SI hay diferencias significativas en el dominio léxico al comparar el grupo intervenido con contenidos hipertextos e hipermedia (experimental) con el grupo no intervenido (control).
Referencial	SI hay diferencias significativas en el dominio referencial al comparar el grupo intervenido con contenidos hipertextos e hipermedia (experimental) con el grupo no intervenido (control).
Macro-estructural	SI hay diferencias significativas en el dominio macro-estructural al comparar el grupo intervenido con contenidos hipertextos e hipermedia (experimental) con el grupo no intervenido (control).
Lógico	SI hay diferencias significativas en el dominio lógico al comparar el grupo intervenido con contenidos hipertextos e hipermedia (experimental) con el grupo no intervenido (control).
Argumentativo	SI hay diferencias significativas en el dominio argumentativo al comparar el grupo intervenido con contenidos hipertextos e hipermedia (experimental) con el grupo no intervenido (control).

3.2.3 Técnicas e instrumentos de recogida de información

La presente investigación hizo uso de la técnica de test, aplicado en dos momentos (test-postest). En cuanto al instrumento, se privilegió un instrumento del tipo categórico con presencia de dos lecturas y seis preguntas asociadas a los dominios de la lectura inferencial (enunciativo, léxico, macro estructural, lógico y argumentativo).

3.2.4 Instrumentos

Se trata de dos instrumentos con los cual se pretende identificar el nivel inferencial en la lectura. Los instrumentos están basados en dos lecturas y doce preguntas con las cuales se indaga sobre cada uno de los dominios relativos al nivel inferencial de lectura. Cada pregunta relacionada con un respectivo dominio dispone de tres posibles respuestas, siendo una de ellas la acertada. Cada una de las preguntas aborda de manera directa una determinada dimensión que conforma el dominio inferencial a partir de seis dimensiones (enunciativas, lexicales, referenciales, macro-estructural, lógicas y argumentativas).

Dichos instrumentos sufrieron un proceso de pilotaje en un grupo distinto a los que conforman la muestra de este estudio y fueron revisados y validados antes de su aplicación por dos jurados expertos en el tema. En el capítulo Anexos se presentan los instrumentos y las fichas de validación de los mismos.

3.2.4.1 Técnicas de análisis de resultados de las pruebas

Se utilizó la prueba de *Shapiro-Wilk*, debido a la cantidad de datos, dado que, estos son inferiores a 40, ésta es usada para determinar si las variables cuantitativas cumplen una distribución normal ($p=0,1694 > 0.05$, para el grupo control y $p=0,1694 > 0.05$ para el grupo experimental). Se encontró que las variables describían una distribución no normal. Teniendo en cuenta que el

número muestral es inferior a 40, no podemos asumir para esta población el principio de normalidad, por ende, todos los análisis se realizaron mediante pruebas no paramétricas

Puesto que, sólo tenemos dos tratamientos, es decir, un grupo control y un experimental, tanto Chi cuadrado, con o sin corrección de Yates, o eventualmente la prueba exacta de *Fisher*, no pueden aplicarse cuando se tienen que evaluar muestras pareadas, o sea, muestras en las que cada observación tiene su homóloga en la otra muestra, o un mismo individuo se somete primero a un tratamiento, y luego a otro, y finalmente se comparan los resultados entre ambos. En estos casos, puede aplicarse la Prueba de *McNemar*, esta consiste en demostrar que solamente los pares cuyos miembros se comportan de forma diferente en los dos tratamientos aplicados contribuyen a la diferencia entre ambos comportamientos, por lo que esto es lo que se emplea en la citada prueba, que solamente emplea las parejas discordantes entre ambas evaluaciones. Para verificar si hubo diferencia o no en los resultados del examen del grupo control con tan solo aplicarles las clases habituales se realizará dicha prueba, para cada nivel de lectura inferencial; de igual manera para establecer si hubo diferencia o no en los resultados del examen del grupo experimental pero esta vez aplicando el contenido hipertextual e hipermedia para cada nivel de lectura inferencial.

Se usa la prueba U de *Mann-Whitney* usada en nuestro estudio es una prueba no paramétrica aplicada a dos muestras independientes, por el hecho de tener dos muestras, es decir, una versión no paramétrica de la habitual prueba "t" de *Student*.

Se realizará la prueba de *Mann Whitney* para probar si hay diferencias significativas en los grupos control y experimental entre cada nivel de lectura crítica tanto en el pretest como en el postest, tomando como variable de interés el total de preguntas acertadas, teniendo para ambos análisis una p-valor significativo menor a 0,05.

3.2.5 Aplicación de los instrumentos

La aplicación de los instrumentos se realizó para cada grupo por separado haciendo uso de la técnica test/posttest. Los análisis se llevaron a cabo por cada grupo por separado con el fin de establecer cambios antes y después tanto para el grupo tratado, como para el grupo control.

Se deja en claro que se dispuso de un día y una hora específica, así como de un tiempo determinado para la aplicación de los test en ambos grupos con el fin de garantizar la igualdad de condiciones.

3.2.6 Gestión de contenidos de aprendizaje por los estudiantes con *Moodle* como entorno tecnológico.

En el presente estudio se aplica la herramienta *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular)*, es una herramienta fundamentada en el constructivismo y que a diferencia de lo que generalmente se hace, que es que la usen los profesores para proponer contenidos e interacciones a los estudiantes en modelos *elearning*. En este proyecto se aplica como una mediación *blended learning*, entorno tecnológico mixto de trabajo en clase y en tiempo independiente, para que los estudiantes gestionaran contenidos que pudieran representar valor agregado a su aprendizaje en este caso de la lectura y escritura en ambientes hipermedia e hipertexto.

Las experiencias con dicha plataforma en el mundo dan cuenta de la incidencia positiva que ha tenido su uso, tanto en profesores como en estudiantes. Pues, la plataforma entre otras cosas puede utilizarse en el diseño de la mayoría de las actividades autorregulatorias, principalmente en las relacionadas con la promoción de la autoevaluación.

Moodle se caracteriza como una aplicación web de tipo Ambiente Educativo Virtual, para el aprendizaje diseñada para proporcionarles a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados. Además, se

pueden descargar programas o documentos necesarios para los estudiantes, hasta poder evaluar las diferentes tareas de los alumnos o realizar exámenes online. También es una herramienta ideal para gestionar la organización de las comunidades educativas y permitir la comunicación y el trabajo en red entre sus distintos integrantes y con otros centros.

Sus características más importantes son:

- La plataforma es gratuita y de fácil acceso para su utilización.
- Promueve una pedagogía constructivista social (colaboración, actividades, reflexión crítica de los estudiantes).
- Ofrece una serie de actividades para los cursos: consulta, tarea, diálogo, chat, foro, glosario, wiki, cuestionario, reunión.
- Tiene una interfaz de navegación sencilla, ligera y eficiente.

Moodle fue creado por Martín Dougiamas, quien fue administrador de *WebCT* en la Universidad Tecnológica de Curtin. Su diseño se basa en las ideas del constructivismo (1974) en pedagogía que afirman que el conocimiento se construye en la mente del estudiante.

3.2.7 Procedimiento

Descripción de la intervención

1. Se seleccionó el instrumento de evaluación el cual esta descrito en el apartado.
2. Se aplicó el instrumento de lectura inferencial, la lectura 1 titulada “la espada en la piedra del rey Arturo”, la cual se puede apreciar en el apartado 8. Después de realizada la lectura, se plantearon algunas preguntas, las cuales los estudiantes debían responder, según lo leído, estas preguntas iban orientadas a el nivel

enunciativo de la dimensión inferencial de comprensión lectora y la evaluación de las relaciones léxicas de la dimensión inferencias de la comprensión lectora

3. Siguiendo con el procedimiento se aplicó la lectura 2, que se puede apreciar en el apartado 8, titulada “úselo y tírelo, el mundo del fin del milenio visto desde una ecología latinoamericana”, al igual que en el punto anterior después de realizar la respectiva lectura del texto, se le informo a los estudiantes que debían responder a unas preguntas, las cuales estaban orientadas a evaluar las relaciones referenciales (relaciones entre ideas al interior de un texto), también a las relaciones macro textuales (selección y jerarquización de ideas en el cuerpo de un texto), continuando con evaluar las relaciones lógicas y las relaciones argumentativas entre las ideas expuestas en un texto.
4. A los estudiantes en la semana 1 de la intervención, se les ofreció una capacitación inicial de como es el uso de la plataforma *Moodle*, así pues, dejando que los mismos estudiantes fueran los administradores del contenido que se subía al ambiente tecnológico.
5. Se enseñó a los alumnos, en el tema de como poder subir el material a la plataforma, teniendo en cuenta los distintos recursos multimedia como lo son los videos, imágenes en hipervínculo, entre otras.
6. Se realizaron creaciones de foros, como recurso para la profundización de la información y así generar opiniones y debates sobre los temas que surjan cada semana, los cuales fueron propuestos por los mismos estudiantes.
7. Dentro del espacio virtual, en el ambiente tecnológico los estudiantes crearon e hicieron uso de mapas mentales sobre los temas expuestos cada semana.

8. Así mismo, dentro de la plataforma Moodle los estudiantes pudieron crear y a su vez realizar distintas tareas en base a los temas que se proponían durante la semana, en el transcurso de la intervención.
9. Actividad de interés semana 1, musical soy luna: canción "todo puede cambiar". al finalizar de ver el musical se plantearon unas preguntas para que los estudiantes respondieran, de las cuales se podían observar, el tipo de situación literal y la situación inferencial.
10. En la semana 2 se socializo y se revisó el material propuesto en la semana 1 de intervención.
11. En la semana 3 se realizó un foro sobre lo que las personas deben de llevar a un día de campo, este tema fue propuesto por los estudiantes, titulada por ellos "Lo que quiero hacer en vacaciones", después se desarrollaron unas preguntas donde se podía evidenciar, el tipo de situación literal y la situación inferencial.
12. Siguiendo en línea, para la semana 4 se realizó la actividad de socialización del tema propuesto la semana anterior, y se procedió a realizar las correcciones pertinentes.
13. El tema de la semana 5, los estudiantes crearon su propio glosario y generaron hipervínculos a partir del tema elegido por ellos, el cual fue la bibliografía de un cantante.
14. La actividad de la semana 6, fue propuesta por los estudiantes sobre el tema de "redes sociales". en esta se involucraron textos, videos, páginas web e inferencias acerca del tema, después de realizada la actividad se les planteo algunas preguntas donde se podía observar, la situación inferencial y la situación crítica. Así pues, durante el desarrollo de la actividad los estudiantes se vieron enfrentados a buscar

distintas fuentes de información de carácter hipermedial e hipertextual, generando posiciones frente al uso de las redes sociales.

15. Para la semana 7, los estudiantes deberían llegar a una lluvia de ideas, con temas de su interés, para ser discutidas en clase y así poder seleccionar el tema de la siguiente semana.
16. En la actividad de la semana 8 se propuso como tema “Las profesiones”, en la cual se involucraron imágenes, videos, dibujos creados por ellos mismos, con el fin de darle manejo a la plataforma Moodle y así promover la búsqueda de información en diferentes fuentes tanto de tipo hipertextual como hipermedial, generando pensamientos críticos en cuanto a las diferentes opiniones de profesiones que les interesaban a los niños.
17. En la semana 9 se revisó el material planteado por los estudiantes, y se socializo las diferentes profesiones, adicionales a la que los alumnos escogieron para subir a la plataforma.
18. Continuando, en la semana 10, los alumnos escogieron como tema los equipos de futbol y su jugador destacado, el equipo escogido por los niños fue el Real Madrid, y el jugador fue Cristiano Ronaldo, por lo cual los estudiantes realizaron una búsqueda de literatura e imágenes, para armar la biografía de su equipo de preferencia y su jugador estrella, compartiéndolo en la plataforma *Moodle*.
19. Finalizando la intervención en las semanas 11 y 12, se realizó la retroalimentación de lo enseñado, y lo aprendido dentro del aula virtual en los estudiantes, escuchando de ellos mismos como les había parecido la experiencia, de lo cual se obtuvieron respuestas positivas que demostraban un nivel de comprensión de lectura de nivel inferencial significativo.

20. Para finalizar la semana 12 se dispuso la aplicación de la prueba postest, la cual consta al igual que la prueba pretest, de dos lecturas generadoras diferentes a las anteriores al igual que 12 preguntas distintas pero con la misma intencionalidad. Ambas pruebas, así como sus respectivas fichas de validación se pueden encontrar en el capítulo Anexos.

3.2.8 Operacionalización de variables

Nombre de la Variable	Definición de la Variable	Subvariables	Indicadores	Instrumentos de recolección de información
<p>-Estrategias de lectura y escritura hipertextual en entornos tecnológicos. (variable independiente)</p> <p>- Niveles de desempeño de los estudiantes en lectura inferencial (variable dependiente)</p>	<p>-Procesos didácticos previamente organizados, variados y flexibles que apuntan al desarrollo de la lectura y la escritura hipertextual en entornos tecnológicos.</p> <p>-Trata del desempeño en términos de recuperación y decodificación de información no explícita en el texto y que requiere de habilidades de pensamiento de orden superior que le permitan al estudiante construir significados a partir de información no dada por el autor pero que se puede anticipar o deducir de los datos o pistas halladas en el texto y contexto.</p>	<p>-Estrategias de lectura hipertextual en ambientes tecnológicos.</p> <p>- Entornos tecnológicos.</p> <p>-Evaluación de desempeños en lectura inferencial, a través de talleres de comprensión textual aplicados durante la intervención y pruebas pre y post-tests</p>	<p>-Frecuencia de uso de las estrategias hipertextuales y de hipermedia (sitios web, evaluaciones <i>online</i>, contenido digital interactivo, etc.) durante la intervención.</p> <p>- Número de actividades desarrolladas durante la intervención didáctica.</p> <p>- Índice de recuperación de información implícita, relaciones léxicas, relaciones referenciales al interior de un texto, relaciones lógicas y relaciones argumentativas, durante el pre-test y post-test.</p>	<p>- Pre-test</p> <p>-Observación</p> <p>- Talleres de comprensión de textos escritos.</p> <p>- Post-test</p>

4. Resultados

4.1 Análisis e interpretación de datos

4.1.1 Análisis de resultados Pretest Grupo Control - Postest Grupo Experimental

Para el análisis de los resultados, los estudiantes del grupo experimental recibieron el tratamiento con el fin de evaluar la influencia que tiene la intervención didáctico –tecnológica basado en hipermedia e hipertextos en los dominios de lectura.

Para analizar a continuación los resultados de las intervenciones aplicadas al grupo control y el experimental para la variable dependiente, se realiza la descripción de acuerdo en las dimensiones que se explican en la metodología del trabajo.

Tabla 1: Porcentaje de respuestas correctas Pretest-Postest

	Pretest	Postest
porcentaje de preguntas resueltas	37,6%	47,1%

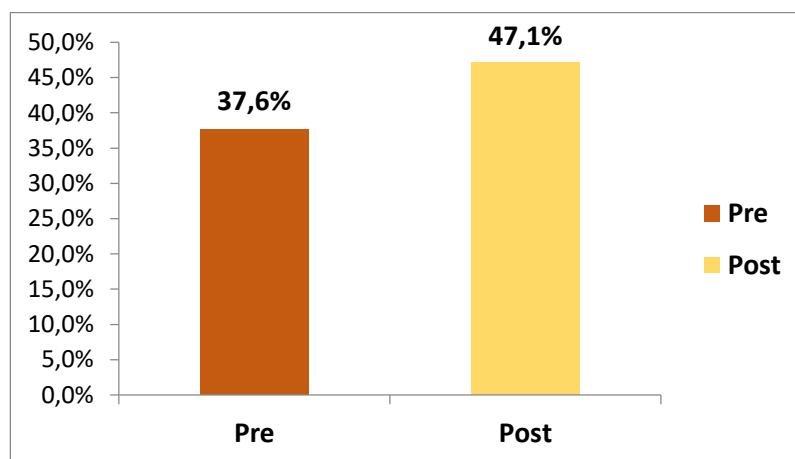


Ilustración 1: Porcentaje de respuestas correctas Pretest-Postest: Fuente de elaboración propia

La **Tabla 1** y la **Ilustración 1** muestran el cambio en los resultados de la prueba (Pretest/Postest) para el grupo control el cual no fue sometido al tratamiento, mostrando un leve cambio en el porcentaje de las preguntas acertadas, es decir, el grupo que no tuvo tratamiento logró un aumento del 10% aproximadamente en el porcentaje de preguntas acertadas.

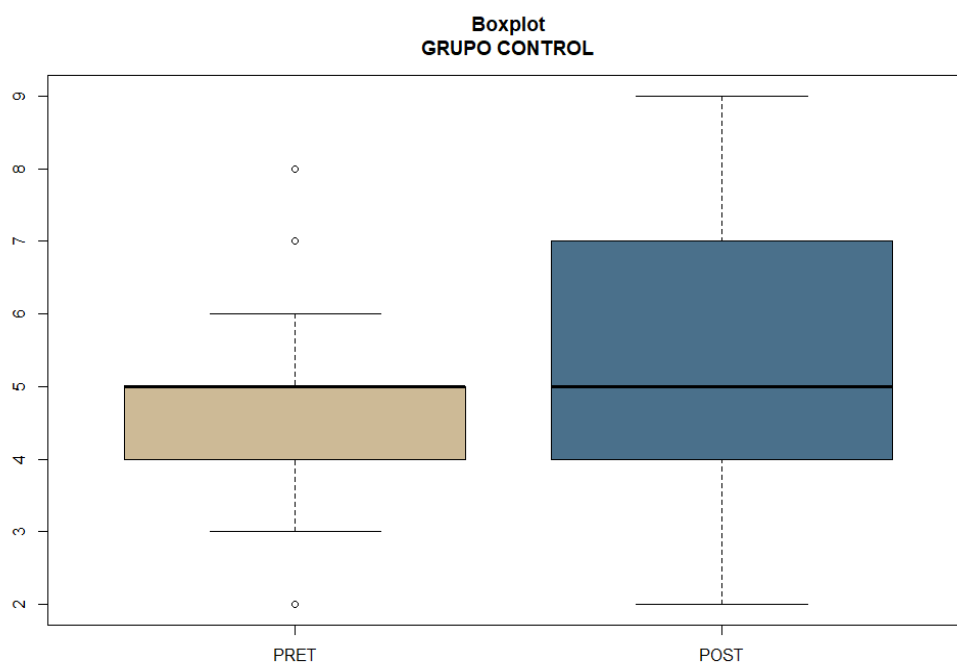


Ilustración 2: Diagrama de la caja de la distribución de los totales de preguntas acertadas-grupo control. Fuente de elaboración propia

El diagrama de cajas (ver **Ilustración 2**) muestra el cambio en la distribución de las preguntas acertadas de los estudiantes, al inicio (Pretest) y al final (Postest) del experimento, reiterando lo mencionado anteriormente donde el grupo control continuando con sus clases de manera normal tuvo cierto cambio puesto que al inicio del experimento la mayoría de los estudiantes contestaron entre 4 y 5 preguntas correctamente. Se obtuvo una mediana de 5, una media de 4.5 preguntas acertadas y la desviación estándar de 1.5, con un valor máximo de 8 preguntas respondidas correctamente, luego de haber pasado por el proceso de las clases habituales

la mediana se mantuvo, la media es de 5.65 preguntas acertadas, una desviación estándar de 1.81 y un valor máximo de 9 preguntas acertadas.

Tabla 2: Porcentajes de niveles de lectura Pretest - Postest

Nivel	Pretest	Postest
Enunciativo	62,1%	65,5%
Léxico	20,7%	37,9%
Referencial	32,8%	43,1%
Macro-estructural	39,7%	48,3%
Lógico	24,1%	37,9%
Argumentativo	46,6%	50,0%

En la **Tabla 2** se muestran los porcentajes de los niveles de lectura inferencial antes (Pretest) y después (Postest) del experimento para el grupo control; los resultados para los niveles muestran un aumento en el porcentaje de preguntas acertadas ya que para este grupo no se le aplicó el tratamiento. Para observar de manera ilustrativa se realizará el grafico de barras (**Ilustración 3**).

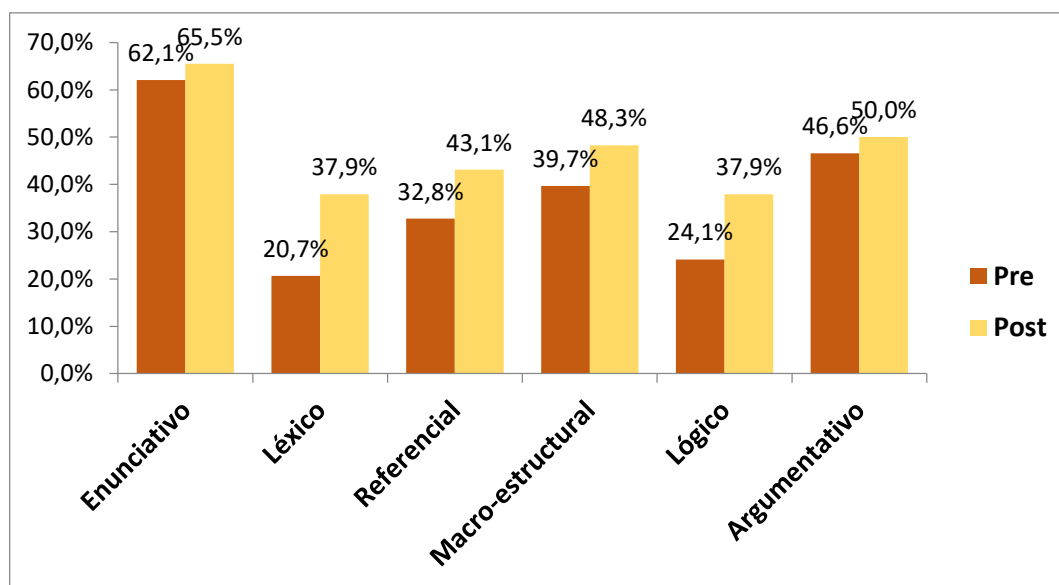


Ilustración 3: Porcentajes de niveles de lectura Pretest – Postest

En la **Ilustración 3** se observa el comportamiento Pretest/Postest. Indicando que las clases habituales tuvieron mayor resultado en los niveles Léxico y Lógico con un aumento en el

porcentaje mayor al 13%, para el resto de los niveles la influencia de las clases habituales no hubo un cambio mayor del 10%.

Prueba para establecer diferencia o no en los niveles de lectura inferencial

Para verificar si hubo diferencia o no en los resultados del examen del grupo control con tan solo aplicarles las clases habituales se realizará una prueba de McNemar para cada nivel de lectura inferencial.

De este modo se le construyó la tabla para cada nivel de modo que se realizó el conteo de los estudiantes que habían obtenido 0 respuestas correctas al principio y después de haber cursado las clases de manera habitual obtuvieron el mismo resultado o sus respuestas aumentaron a una o dos; de igual manera se contaron los estudiantes que al inicio respondieron correctamente una o dos preguntas y si después de haber cursado las clases normales su rendimiento bajo o se mantuvo, es decir, obtuvieron 0 respuestas correctas o se mantuvieron en una o dos respuestas correctas.

Tabla 3: Pretest y Postest del nivel Enunciativo

Antes\Después	0	≥ 1	Total
0	2	2	4
≥ 1	0	25	25
Total	2	27	29

Los resultados para el nivel enunciativo (ver **Tabla 3**) muestran que la gran mayoría de los estudiantes se mantuvieron o respondieron una o dos respuestas correctas, el p-valor de la prueba arrojado es de 0.4795 el cual es mucho mayor que el valor $\alpha = 0.05$, por lo tanto, las clases habituales no generaron un cambio en los resultados del nivel Enunciativo.

Tabla 4: Pretest y Postest del nivel Léxico

Antes\Después	0	≥ 1	Total
0	13	6	19
≥ 1	0	10	10
Total	13	16	29

Para el nivel Léxico la tabla arroja (ver **Tabla 4**) que aproximadamente un 44% de los estudiantes antes y después de las clases habituales no respondieron acertadamente ninguna de las preguntas y solo un 34.5% se mantuvo o pudo responder 1 o 2 preguntas correctamente, el p-valor de la prueba arrojado es de 0.0412 el cual es menor que el valor $\alpha=0.05$, por lo tanto, las clases habituales generaron un cambio en los resultados del nivel Léxico.

Tabla 5: Pretest y Postest del nivel Referencial

Antes\Después	0	≥ 1	Total
0	10	4	14
≥ 1	0	15	15
Total	10	19	29

Para el nivel Referencial la tabla arroja (ver **Tabla 5**) que aproximadamente un 34.5% de los estudiantes antes y después de las clases habituales no respondieron acertadamente ninguna de las preguntas y solo un 51.7% se mantuvo o pudo responder 1 o 2 preguntas correctamente, el p-valor de la prueba arrojado es de 0.1336 el cual es mayor que el valor $\alpha = 0.05$, por lo tanto, las clases habituales no generaron un cambio en los resultados del nivel Referencial.

Tabla 6: Pretest y Postest del nivel Macro-estructural

Antes\Después	0	≥ 1	Total
0	8	4	12
≥ 1	0	17	17
Total	8	21	29

Para el nivel Macro-estructural la tabla arroja (ver **Tabla 6**) que aproximadamente un 27.6% de los estudiantes antes y después de las clases habituales no respondieron acertadamente ninguna de las preguntas y el 58.6% se mantuvo o pudo responder 1 o 2 preguntas correctamente, el p-valor de la prueba arrojado es de 0.1336 el cual es mayor que el valor $\alpha = 0.05$, por lo tanto, las clases habituales no generaron un cambio en los resultados del nivel Macro-estructural.

Tabla 7: Pretest y Postest del nivel Lógico

Antes\Después	0	≥ 1	Total
0	6	2	8
≥ 1	8	13	21
Total	14	15	29

Para el nivel Lógico la tabla muestra (ver **Tabla 7**) que aproximadamente la mitad (48.3%) de los estudiantes antes y después de las clases habituales no respondieron acertadamente ninguna de las preguntas y el 41.4% se mantuvo o pudo responder 1 o 2 preguntas correctamente, el p-valor de la prueba arrojado es de 0.1138 el cual es mayor que el valor $\alpha = 0.05$, por lo tanto, las clases habituales no generaron un cambio en los resultados del nivel Lógico. Lo que indica que 8 de los 21 estudiantes que al principio respondió una o dos preguntas, después de las clases fallaron en ambas.

Tabla 8: Pretest y Posttest del nivel Argumentativo

Antes\Después	0	≥ 1	Total
0	8	0	8
≥ 1	0	21	21
Total	8	21	29

Para el nivel Argumentativo se observa en la tabla (ver **Tabla 8**) que el 27.6% de los estudiantes antes y después de las clases habituales no respondieron acertadamente ninguna de las preguntas y el 72.4% se mantuvo o pudo responder 1 o 2 preguntas correctamente, el p-valor de la prueba arrojado es de 1 aproximadamente el cual es mucho mayor que el valor $\alpha = 0.05$, por lo tanto, las clases habituales no generaron un cambio en los resultados del nivel Argumentativo.

4.1.2 Análisis de resultados Pretest Grupo Experimental - Posttest Grupo Experimental

Al analizar los resultados de las preguntas al grupo experimental después de tener las derivaciones del Pretest se observa en la **Ilustración 4** que el grupo control (Pretest) y el grupo experimental (Posttest) hubo una pequeña diferencia.

Tabla 9: Porcentaje de respuestas correctas grupo experimental Pretest – Posttest

	Pretest	Posttest
porcentaje de preguntas resueltas	43,97%	54,89%

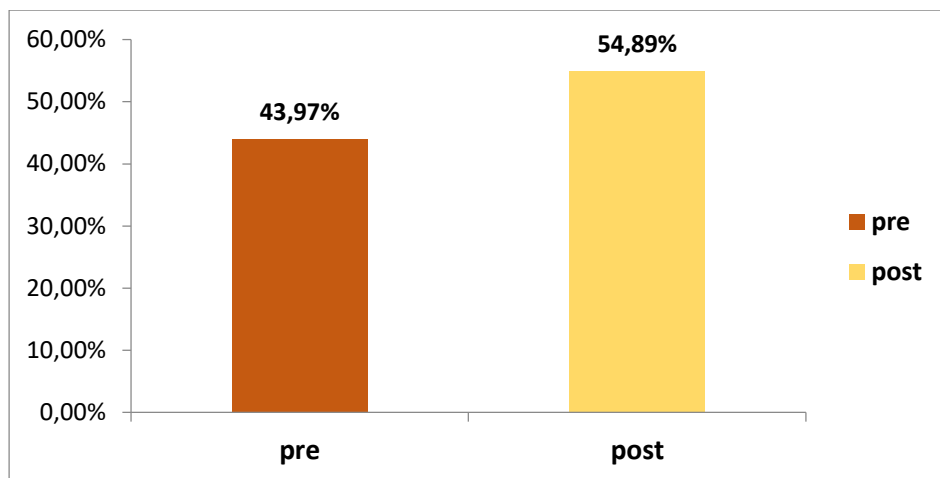


Ilustración 4: Porcentaje de respuestas correctas Pretest - Postest. Fuente de elaboración propia

Al igual que en el análisis descriptivo del grupo control la **Tabla 9** y la **Ilustración 4** muestran el cambio en los resultados de la prueba (Pretest/Postest) para el grupo experimental el cual fue sometido al tratamiento con contenidos hipertextuales e hipermedia, mostrando un cambio un poco más favorable en el porcentaje de las preguntas acertadas en comparación con el grupo control, es decir, al incluir los contenidos hipertextuales e hipermedia se logró un aumento del 11% aproximadamente en el porcentaje de preguntas acertadas para el nivel de lectura inferencial.

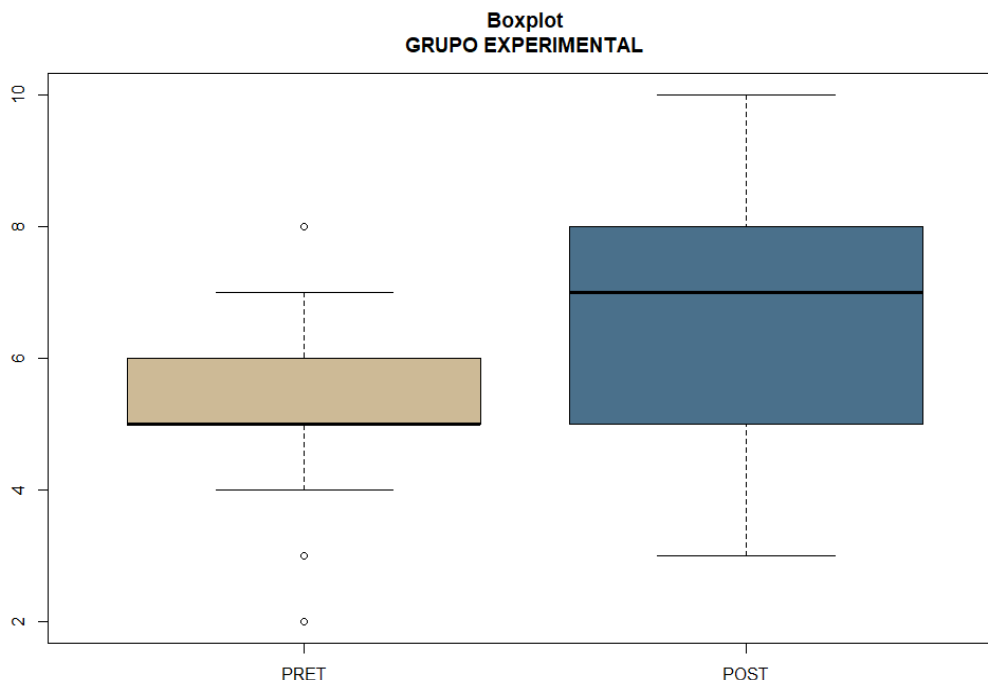


Ilustración 5: Diagrama de caja de la distribución de los totales de preguntas acertadas - Grupo experimental. Fuente de elaboración propia.

Como es de esperar en el diagrama de cajas (ver **Ilustración 5**) donde muestra el cambio en la distribución de las preguntas acertadas de los estudiantes, al inicio (Pretest) y al final (Postest) del experimento, pero esta vez el grupo experimental fue sometido al tratamiento el cual fue la aplicación de contenido hipertextual e hipermedia en sus clases, mostrando que antes de aplicar el tratamiento los estudiantes mostraron una concentración de respuestas correctas entre 4 y 7. Se obtuvo una mediana de 5, una media de 5.3 preguntas acertadas y la desviación estándar de 1.3, con un valor máximo de 8 preguntas respondidas correctamente, luego de haber pasado por el contenido hipertextual e hipermedia, es decir haber aplicado el tratamiento, la mediana paso a 7 respuestas acertadas, una media de 6.6 respuestas acertadas, una desviación estándar de 1.7 y un valor máximo de 10 preguntas respondidas correctamente.

Tabla 10: Porcentajes de niveles de lectura Pretest-Postest

Nivel	Pretest	Postest
Enunciativo	58,6%	67,2%
Léxico	43,1%	50,0%
Referencial	43,1%	50,0%
Macro-estructural	50,0%	53,4%
Lógico	29,3%	48,3%
Argumentativo	39,7%	60,3%

En la **Tabla 10** se muestran los porcentajes de los niveles de lectura inferencial antes (Pretest) y después (Postest) del experimento para el grupo experimental; los resultados para los niveles también muestran cierto aumento en el porcentaje de preguntas respondidas correctamente ya que para este grupo se aplicó el tratamiento, es decir, inclusión del contenido hipertextual e hipermedia.

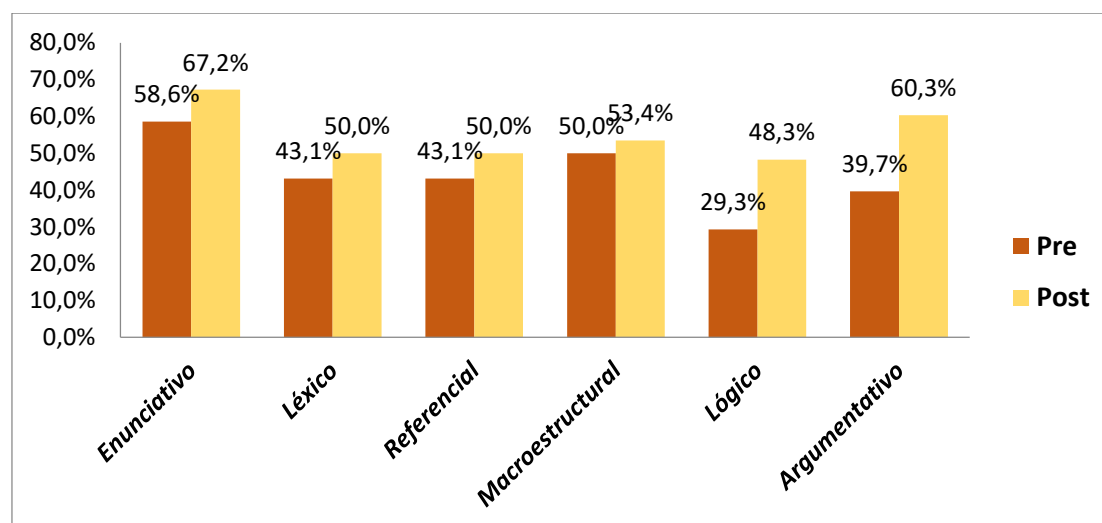


Ilustración 6: Porcentajes de niveles de lectura Pretest – Postest. Fuente de elaboración propia

Se observa el comportamiento Pretest/Postest. Indicando que la inclusión del contenido hipertextual e hipermedia tuvieron mayor resultado en los niveles Lógico y Argumentativo con un aumento en el porcentaje del 19% y 20.6% respectivamente, para el resto de los niveles la

influencia de las clases habituales no superó el 10%, y tuvo poca influencia en el nivel Macro-estructural.

Prueba para establecer diferencia o no en los niveles de lectura inferencial

De igual manera para establecer si hubo diferencia o no en los resultados del examen del grupo experimental pero esta vez aplicando el contenido hipertextual e hipermedia en su formación se realizará una prueba de McNemar para cada nivel de lectura inferencial.

Así mismo la construcción de las tablas cruzadas para cada nivel se realizó el conteo de los estudiantes que habían obtenido 0 respuestas correctas al principio y después de haber aplicado el tratamiento obtuvieron el mismo resultado o si las respuestas aumentaron a una o dos; de igual manera se contaron los estudiantes que al inicio respondieron correctamente una o dos preguntas y si después de haber cursado las clases con los contenidos hipertextuales e hipermedia su rendimiento bajo o se mantuvo, es decir, obtuvieron 0 respuestas correctas o se mantuvieron en una o dos respuestas correctas.

Tabla 11: Pretest y Postest del nivel Enunciativo

Antes\Después	0	≥ 1	Total
0	2	1	3
≥ 1	3	23	26
Total	5	24	29

Los resultados para el nivel Enunciativo (ver **Tabla 11**) muestran que la gran mayoría de los estudiantes se mantuvieron o respondieron una o dos respuestas correctas (79.31%), es decir que de los 26 estudiantes que habían respondido 1 o 2 preguntas correctamente 3 de ellos después de haber aplicado el tratamiento no respondieron si quiera una pregunta correctamente. el p-valor de la prueba arrojado es de 1 el cual es mucho mayor que el valor $\alpha = 0.05$, por lo tanto, la

aplicación de los contenidos hipertextuales e hipermedia no generaron un cambio en los resultados del nivel enunciativo, esto debido a como se conformó la tabla cruzada.

Tabla 12: Pretest y Postest del nivel Léxico

Antes\Después	0	≥ 1	Total
0	8	1	9
≥ 1	0	20	20
Total	8	21	29

Para el nivel Léxico la tabla arroja (ver **Tabla 12**) que aproximadamente un 27.6% de los estudiantes antes y después de la aplicación del tratamiento no respondieron acertadamente ninguna de las preguntas y un 68.96% se mantuvo o pudo responder 1 o 2 preguntas correctamente, es decir, que de los 20 estudiantes que al principio respondieron 1 o 2 preguntas, los mismos se mantuvieron. El p-valor de la prueba arrojado es de 1 el cual es mucho mayor que el valor $\alpha = 0.05$, por lo tanto, la aplicación de los contenidos hipertextuales e hipermedia no generaron un cambio en los resultados del nivel Léxico.

Tabla 13: Pretest y Postest del nivel Referencial

Antes\Después	0	≥ 1	Total
0	8	1	9
≥ 1	0	20	20
Total	8	21	29

Al igual que en el nivel Léxico para el nivel Referencial la tabla arroja (ver **Tabla 13**) que aproximadamente un 27.6% de los estudiantes antes y después de la aplicación del tratamiento no respondieron acertadamente ninguna de las preguntas y un 68.96% se mantuvo o pudo responder 1 o 2 preguntas correctamente, es decir, que de los 20 estudiantes que al principio respondieron 1 o 2 preguntas, los mismos se mantuvieron. El p-valor de la prueba arrojado es de 1 el cual es mucho

mayor que el valor $\alpha = 0.05$, por lo tanto, la aplicación de los contenidos hipertextuales e hipermedia no generaron un cambio en los resultados del nivel Referencial.

Tabla 14: pretest y Postest del nivel Macro-estructural

Antes\Después	0	≥ 1	Total
0	5	1	6
≥ 1	0	23	23
Total	5	24	29

Para el nivel Macro-estructural la tabla muestra (ver tabla 14) que un 17.24% de los estudiantes antes y después de las clases habituales no respondieron acertadamente ninguna de las preguntas, esto es, de los 6 que no respondieron ninguna pregunta en el pretest, solo uno pudo responder 1 o 2 preguntas correctamente después de haber aplicado el tratamiento y el 79.31% se mantuvo o pudo responder 1 o 2 preguntas correctamente, el p-valor de la prueba arrojado es de 1 el cual es mucho mayor que el valor $\alpha = 0.05$, por lo tanto, la aplicación de los contenidos hipertextuales e hipermedia no generaron un cambio en los resultados del nivel Macro-estructural.

Tabla 15: Pretest y Postest del nivel Lógico

Antes\Después	0	≥ 1	Total
0	6	8	14
≥ 1	0	15	15
Total	6	23	29

Para el nivel Lógico la tabla muestra (ver tabla 15) que aproximadamente un 20.7% de los estudiantes antes y después de la aplicación del tratamiento no respondieron acertadamente ninguna de las preguntas, es decir, que de los 14 estudiantes que al principio no respondieron ninguna pregunta correctamente 6 se mantuvieron así; el 51.72% se mantuvo o pudo responder 1 o 2 preguntas correctamente, el p-valor de la prueba arrojado es de 0.0133 el cual es menor que

el valor $\alpha = 0.05$, por lo tanto, la aplicación de los contenidos hipertextuales e hipermedia generaron un cambio en los resultados del nivel Lógico.

Tabla 16: Pretest y Postest del nivel Argumentativo

Antes\Después	0	≥ 1	Total
0	6	7	13
≥ 1	0	16	16
Total	6	23	29

Para el nivel Argumentativo se observa en la tabla (ver tabla 16) que el 20.7% de los estudiantes antes y después de la aplicación del tratamiento no respondieron acertadamente ninguna de las preguntas, es decir, que de los 13 estudiantes que al principio no contesto ninguna pregunta acertadamente, 6 se mantuvieron sin responder alguna pregunta correctamente después del tratamiento y el 55.17% se mantuvo o pudo responder 1 o 2 preguntas correctamente. El p-valor de la prueba arrojado es de 0.02334 el cual es menor que el valor $\alpha = 0.05$, por lo tanto, las clases habituales generaron un cambio en los resultados del nivel Argumentativo.

Prueba para establecer diferencia o no en los niveles de lectura inferencial en el Pretest y Postest.

Se realizará la prueba de Mann Whitney para probar si hay diferencias significativas en los grupos control y experimental entre cada nivel de lectura crítica tanto en el pre como en el Postest, tomando como variable de interés el total de preguntas acertadas.

PRETEST

A continuación, se resumirán las pruebas en dos tablas, una con los rangos medios y otra solo los respectivos p-valores de las pruebas.

Tabla 17: Prueba de Mann Whitney en el Pretest, rangos medios

PRETEST		
Nivel de lectura	Grupo control	Grupo experimental
Enunciativo	30.48	28.52
Léxica	24.33	34.67
Referencial	27.09	31.91
Macroestructural	27.12	31.88
Lógica	28.1	30.9
Argumentativo	31.12	27.88

En la **Tabla 17** se observa que hay una leve mejora en el grupo experimental excepto en el nivel de lectura enunciativo y argumentativo, donde el rango medio del nivel Enunciativo de 30.48 es mayor al del grupo experimental con 28.52, pero de acuerdo a los resultados se establece que no existe una gran diferencia entre los grupos control y experimental.

Tabla 18: Prueba de Mann Whitney en el Pretest

Pretest	
Nivel de lectura	P-valor
Enunciativo	0.6403
Léxico	0.01225
Referencial	0.2604
Macroestructural	0.2275
Lógico	0.5556
Argumentativo	0.4219

Con una confianza del 95% se concluye que no hay diferencias significativas entre los niveles de lectura inferencial en entre los grupos control y experimental en el Pretest, excepto en el nivel Léxica ya que el p-valor es menor que el nivel de significancia $\alpha=0.05$.

POSTEST

A continuación, se resumirán las pruebas en dos tablas, una con los rangos medios y otra solo los respectivos p-valores de las pruebas.

Tabla 19: Prueba de Mann Whitney en el Postest, rangos medios

Postest		
Nivel de lectura	Grupo control	Grupo experimental
Enunciativo	28.57	30.43
Léxica	26.97	32.03
Referencial	28.05	30.95
Macroestructural	28.36	30.64
Lógica	26.98	32.02
Argumentativo	27.33	31.67

En la **Tabla 19** se observa una que hay una leve mejoría en el grupo experimental en todos los niveles de lectura, para esto vemos el p-valor de cada nivel (ver **Tabla 20**).

Tabla 20: Prueba de Mann Whitney en el Postest

Postest	
Nivel de lectura	P-valor
Enunciativo	0.6516
Léxico	0.2346
Referencial	0.5386
Macro-estructural	0.6817
Lógico	0.2145
Argumentativo	0.318

Con una confianza del 95% se concluye que no hay diferencias significativas entre los niveles de lectura inferencial en entre los grupos control y experimental en el Postest, ya que el p-valor es mayor que el nivel de significancia $\alpha=0.05$.

Por lo cual, se concluye que estadísticamente los resultados obtenidos en el grupo experimental al final del tratamiento, no generan una diferencia significativa en los resultados del examen que se le aplicó a los estudiantes con respecto a los estudiantes del grupo control. Sin embargo, al momento de aplicarles la metodología se nota una influencia favorable en los niveles lexical, lógico y argumentativo observados en el análisis descriptivo, lo que podría llevar a plantear una leve mejora lograda con la mediación sin llegar a constituir una diferencia significativa. De tal manera, de acuerdo a los resultados obtenidos, se puede aceptar la hipótesis nula, la cual plantea que las mediaciones con hipertextos e hipermedia, no constituyen una diferencia metodológica en relación al método habitual de enseñanza y desarrollo de la lectura inferencial.

5. Discusión de los resultados

En la presente investigación se indagó por la influencia que puede tener los textos en formato de hipermedia y de hipertexto en la lectura inferencial de estudiantes de grado quinto de una institución de educación pública. Los análisis mostraron que sí existe una influencia positiva en la mayoría de los dominios constitutivos de lo que se comprende por lectura inferencial, aunque dicha diferencia no constituye una diferencia significativa en términos estadísticos. Esto implica, que el tratamiento a través de la mediación con textos hipermedia, no constituyen una diferencia en términos de mediación para el desarrollo de la competencia o dominio inferencial de lectura.

Pese a los hallazgos poco favorables, los cambios de manera individual observados en cada una de las dimensiones que constituyen la dimensión inferencial de lectura, se pueden contrastar con otras investigaciones, como la liderada por Soria (2015) en España, quien indagó por las relaciones entre el hipertexto y su influencia en la comprensión textual en educación primaria. En esta investigación se encontró, que los formatos soportados en hipertexto e hipermedia, parecen favorecer la comprensión lectora sobre todo en lo relacionado en la memoria textual.

El encontrar una relación entre la mediación soportada en formato hipertextuales y la lectura, permite afirmar que los formatos soportados en hipermedia e hipertexto al ser puestos como mediación pedagógica favorecen los desarrollos de la formación lectora, como de hecho se pudo corroborar en la presente investigación en la que se encontraron relaciones de influencia entre los formatos hipermediales y hipertextuales y el mejoramiento de diferentes dominios relativos a la lectura inferencial.

Así mismo, la mejora en la lectura que se observó con la implementación de formatos soportados en hipermedia e hipertexto, son contrastables con los hallados por Valencia (2016) quien indagó por las relaciones entre el nivel literal de lectura y el uso de mediación TIC. En esta investigación Valencia (2016) encontró que la mediación TIC mejora de manera sustancial el

dominio de interpretación de textual. La influencia de la mediación tecnológica resultó positiva en esta investigación, lo que sirve para corroborar y dar soporte a los resultados hallados en la presente investigación en la que la mediación tecnológica, mostró tener influencias positivas en diferentes dominios de lectura inferencial.

En otra investigación realizada por García (2014) se encontraron influencias positivas para la evaluación de la comprensión lectora y el apoyo mediado por textos digitales. En esta investigación se encontró, una influencia en el dominio de la macro estructura textual. Este resultado es sugerente, ya que en la presente investigación se encontró, que el dominio macro estructural en la lectura inferencial no resultó influenciado. Este resultado permite advertir diferencias entre los modos de mediación y la influencia que éstas tienen en el desarrollo de la competencia lectura a nivel inferencial. No obstante, habría que estimar otras variables como las culturales y la manera cómo se implementó la mediación.

Días, Guardo y Junco (2015) investigaron por la influencia que las TIC tienen en la comprensión lectora. Las investigadoras llegaron a resultados muy similares a los encontrados en la presente investigación, en los que se corroboró una influencia positiva entre la mediación soportada en la tecnología de textos digitales y el desarrollo de dominio argumentativo.

Guzmán (2014) encontró que existen influencias entre la mediación TIC y la comprensión lectora. En esta investigación se encontró, que los estudiantes mostraron una mejora en sus procesos y motivación hacia la lectura. Si bien la variable motivacional no se estudió en la presente investigación, sí se puede contrastar de nuevo los resultados al encontrarse que la influencia que la mediación con soporte tecnológico tiene en el desarrollo de competencias lectoras es favorable.

De igual manera la influencia que tiene la mediación soportada en formato digital vuelve a mostrar relaciones positivas como las encontradas en la presente investigación, por Montoya

(2017) quien encontró que el uso didáctico de plataformas digitales favorece el desarrollo de la competencia inferencial de textos.

6. Conclusiones y alcance de los resultados

El cambio de las dinámicas y las formas bajo las cuales los niños y jóvenes aprenden en la actualidad, se encuentran fuertemente enraizadas en códigos virtuales a través de los cuales, no sólo se comunican, sino que cobra sentido su interpretación y comprensión sobre la realidad.

Esta realidad no resulta ajena al espacio académico en el cual, los estudiantes de manera consciente o inconsciente, buscan derivar las mismas lógicas y dinámicas de aprendizaje que encuentran en los recursos digitales. Sin embargo, esto no siempre resulta fácil de lograr y en la mayoría de las ocasiones lo que se genera es una brecha entre lo que se pretende lograr con la enseñanza y transmisión de un determinado contenido y lo que desde éste se posibilita como mecanismo o andamiaje real de aprendizaje.

Es así, como ante esta brecha que muchas veces se abre entre lo que se pretende lograr con la intención formativa en el tratamiento del contenido y la manera de presentarlo al estudiante, que se abre o incluso surge la necesidad de pensar en otras formas o maneras de acceder al mismo interés, pero potenciándolo desde una lógica que resulte más cercana a la naturaleza del cotidiano del estudiante. Y es precisamente en este sentido, que surge la pregunta por la mediación, pregunta que se centra ya no en el qué de los contenidos, sino en el cómo de los mismos para hacerlos cercanos y a su vez, lograr la intención formativa que se requiere.

El hipertexto y el hipermedia, al tratarse de documentos en formatos digitales los cuales una de sus mayores bondades lo constituyen sus estructuras multifuncionales y no lineal de presentación de los contenidos, parece ser próximo a la naturaleza de interacción de los estudiantes, lo que podría facilitarles no sólo el aprendizaje, sino impactar en su motivación y mayor deseo de aprendizaje.

A diferencia del texto escrito, el hipertexto y el hipermedia, constituyen formatos en los cuales existen arquitecturas que van desde niveles lógicos, pasando por niveles de usuario hasta llegar a niveles físicos. Dichos niveles constituyen arquitecturas del texto digital que se comprenden como arquitecturas estructurales, de navegación y funcional. Si bien en el caso de los estudiantes, el único nivel de acceso es el navegacional, bien es cierto, las otras dos estructuras constituyen en realidad la esencia misma y la novedad en la experiencia que presenta el estudiante al momento de enfrentarse a una manera diferente desde la escuela, pero ya conocida por él en otros ámbitos.

Es así, como en la presente investigación se trató de mostrar cómo la mediación con contenidos presentados en formatos hipertextuales y de hipermedia, podrán mejorar el desarrollo y niveles de lectura inferencial en un grupo de 29 estudiantes de grado quinto de una institución pública. A continuación, se pasará a detallar los resultados obtenidos, así como sus implicaciones en relación a lo hallado en los análisis de la información.

De acuerdo a los resultados y en relación a la discusión con otras investigaciones, se encontró que la influencia a través de la mediación haciendo uso de contenidos hipermediales e hipertextuales logra una mejora en la mayoría de los dominios relacionados con el nivel inferencial de lectura. Por medio la prueba de McNemar, la cual se usa para contrastar hipótesis a nivel categórico.

Los dominios en los que mayor impacto se mostró fueron los relacionados con el dominio lógico y argumentativo. Dichos dominios permiten advertir, que los estudiantes que fueron sometidos a la intervención (mediación con contenidos en formato de hipertextos e hipermedia) mejoraron su capacidad para reconocer y manejar estructuras sintácticas más complejas. Cada nivel fue debidamente descripto y analizado en cada una de las tablas, donde se muestran las diferentes entre niveles y categorías demográficas de la población.

La capacidad enunciativa, por ejemplo, se relaciona con el desarrollo de una estructura comprensiva más elaborada que la simple lectura literal, pues el dominio enunciativo se encuentra vinculado con el desarrollo de habilidades deductivas a través de las cuales un estudiante extrae información relevante o reconoce aspectos centrales de un determinado texto.

De igual manera, el dominio lexical, es un indicador que los estudiantes han desarrollado la capacidad de reconocer y comprender términos y conceptos con cierto grado de complejidad dentro de un determinado texto. En tanto, el hecho de haber encontrado que la mediación a través de hipertextos e hipermedia favorece el desarrollo del dominio lexical, resulta un hallazgo importante toda vez, que permite advertir un cambio y desarrollo de pensamiento más complejo en los estudiantes fruto de la dinámica misma del tipo de texto no lineal ni plano utilizado el cual, podría estar asociado con el desarrollo de estructuras y conexiones a nivel cognitivo más complejas (Karr, 2012).

En cuanto al dominio lógico el cual salió favorecido en la mediación del grupo con hipertextos e hipermedia, se puede concluir, que dicha mediación parece mejorar las estructuras de pensamiento lógico en los estudiantes en los cuales y a través del test aplicado después de la intervención y en comparación con el grupo experimental (grupo al que se le aplicó el tratamiento) se pudo corroborar una mejora. De tal suerte, que la presencia del dominio lógico como parte del constructo presente en la lectura inferencial podría llevar a plantear, que la no linealidad del formato hipertextual, contribuye a que los estudiantes se vean obligados de desarrollar estructuras de relación de sentido y asignar de una manera más elaborada, significados y relaciones que contribuyen en el desarrollo de estructuras lógicas de pensamiento reflejadas en su relación y reporte al momento de enfrentarse a preguntas derivadas de una determinada lectura.

Finalmente, el dominio argumentativo registrado como positivo después de la intervención en el grupo control, evidencia una mejora en las estructuras interpretativas las cuales y aunada a

los otros dominios acercarán al grupo sobre el que se realizó la intervención a un nivel inferencial y al posible desarrollo de habilidades cognitivas tales como el pensamiento crítico. Pues el dominio argumentativo, resulta propio del desarrollo de estrategias cognitivas en las cuales hay presencia de elaboración y organización de información, como resulta propio en el dominio enunciativo y lexical en los cuales, los estudiantes no solo deben poder reconocer las estructuras del texto sobre el cual se les indaga, sino, además, poder recrear en su mente dichas estructuras para poder reconocerlas y transponerlas.

Cómo conclusión general, se puede advertir, que la mediación soportada en hipertextos e hipermedia parecería favorecer gracias a su estructura no lineal el desarrollo y fortalecimiento de dominios asociados al pensamiento inferencial de manera positiva, el cual es corroborado una vez se someten los estudiantes a la interpretación y reporte de información derivada de un determinado texto. De igual manera, el desarrollo de estos dominios permite evidenciar, que la mediación a través de formatos distintos a los implementados en el aula, favorecen la relación y motivación hacia los procesos de lectura y el desarrollo de sus diferentes niveles como se pudo corroborar en la presente investigación de acuerdo a los resultados obtenidos en el análisis y tratamiento de los datos.

7. Referencias bibliográficas

- Álvarez, G., & González, A. Hipertextualidad en el campo educativo: análisis de los usos de hipertextos en el espacio. Facebook de un taller de lectura y escritura universitario. *Rev. Apertura*, vol. 7, núm. 2, octubre, 2015, pp. 1-10.
- Amaya, F., Gualdrón, G. & Fernández, C. (2017). Hipertexto: Influencia en estructuración del conocimiento. *Rev. Horizontes pedagógicos*. Vo.19 Núm. 1. Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Argudín, Y. & Argudín, M. (2013). *Aprender a pensar leyendo bien*. Ed. Culturales Paidós.
- Arizaga, S. (2018). *Uso de tecnologías de información y comunicación en la comprensión lectora de los estudiantes del aula multigrado del IV ciclo de la Institución Educativa Rural N° 40102, Yura-Arequipa, 2017* (Tesis de pregrado)
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). *Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología*.
- Aquino, E. (2013). *Influencia del uso de las tecnologías de la información y comunicación (tic) en el aprendizaje presencial de los estudiantes de la sección maestría de la escuela de postgrado de la universidad nacional de educación enrique guzmán y valle, 2008*. (Tesis de maestría)
- Benavides, V, Perez, L & Vargas, E. (2016). *Práctica pedagógica de los estudiantes de quinto grado mediada por recursos educativos digitales para promover la comprensión lectora literal e inferencial* (Tesis de maestría)
- Betancur, J. (2016). *Estrategias didácticas mediadas por tic para potenciar la lectura en los estudiantes del grado quinto de la institución educativa de entrerríos*. (Tesis de maestría)

- Bustamante, D, Gallego, L & Mira, D. (2018) *Profundización en los cuatro tipos de inferencia fundamentada en el uso de la historieta con los estudiantes del ciclo II de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez*. (Tesis de maestría).
- Castellanos, L (2015). *Influencia de ambientes computacionales de aprendizaje basados en lectura interactiva en el desarrollo de los niveles de comprensión literal e inferencial de textos expositivos*. (Tesis de maestría)
- Chagüendo, J. (2017). *La Inferencia Enunciativa, clave en la comprensión de textos expositivos*. (Tesis de maestría).
- Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Coady, J. (1995) “Research on ESL/EFL. Vocabulary Acquisition: Putting it into context” en *T. Huckin et al (eds): 3-23*
- Corredor, A. (2012). *Primeros apuntes para una historia de la literatura digital en Colombia desde 1990 hasta el 2012*. (Tesis de maestría) Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Cubas, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. Editorial Digital UNID, 2017 – 65p
- De Mattos, A. (1983). *Compendio de didáctica general*. Ed. Kapeluz. Buenos Aires, 1983.
- Fesel, S, Segers, E, de Leeuw, L, & Verhoeven, L. (2016). Strategy training and mind-mapping facilitates children’s hypertext comprehension. *Written Language & Literacy*, 19(2), 131-156.

- Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Rev. Zona Próxima*, núm. 24, enero-junio, pp. 128-135.
- Gaimés, M. (2015). *Hipermedia y su influencia en el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la institución educativa particular "San Guillermo de Vercelli" del distrito de Hunter* (tesis de pregrado). Universidad Nacional San Agustín, Arequipa, Perú, 2015.
- García, L. (2014). *La evaluación de la comprensión lectora: propuesta de mejora a partir del análisis de textos y actividades* (Tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, Palencia, España, 2014.
- Galindo, M. (2015). Lectura crítica hipertextual en la web 2.0. *Actividades Investigativas en Educación*. 15 (1), 1-29.
- García, M., Uechi, S & Icochea, K. (2016) *Diferencias en la comprensión lectora de textos lineales y con hipervínculos en estudiantes de 5to grado en un colegio de lima* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú, 2016
- Gómez, P. (2007). *Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. Granada: Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada. Granada, España.
- Gomes, R. (2008). *Los caminos hipertextuales e hipermediáticos de los ciberperiódicos O Globo Online y FolhaOnline1*. Artículo online. Universidade Federal da Bahia, Brazil.
- González, L. (2018). *Tecnologías de información y comunicación en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes de 6º de la Institución Educativa la*

- Candelaria. Medellín, 2016* (Tesis de maestría). Universidad Privada Norbert Wiener, Lima, Perú.
- Guevara, Y., Guerra, J., Delgado, U. & Flores, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Rev. Acta Colombiana de Psicología*, Vol.17, pp. 113-121.
- Guzmán, E. (2014). *Influencia de las TIC en la comprensión lectora de estudiantes de primer grado del colegio la candelaria*. (Tesis de pregrado)
- Jañez, A. (2014). *Efectos de las instrucciones de lectura sobre la comprensión y navegación de hipertexto en sujetos con bajo conocimiento de dominio* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Jáñez, Á., & Rosales, J. (2016). Novices' need for exploration: Effects of goal specificity on hypertext navigation and comprehension. *Computers in Human Behavior*, 60, 121-130.
- Khalek, A. (2006) *The Effects of the Directed Reading-Thinking Activity on EFL Students' Referential and Inferential Comprehension*.
- Khelladi, A. (2017). *Lectura graduada hipertextual e hipertexto en la enseñanza de E/LE*. Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Argelia.
- López, K. (2016). Prácticas de lectura digital de estudiantes universitarios. *Enseñanza & Teaching*, 34, 1, pp. 57-92
- López, L y López, D. (2017). *Implementación de un software educativo hipermedial "leo y escribo" como apoyo en el aprendizaje de la lectoescritura del grado cuarto de primaria de la sede educativa rural monte tarra del municipio de hacari, norte de Santander*. (Tesis de pregrado). Universidad Francisco de Paula Santander de Ocaña, Ocaña, Colombia.

- Martínez, B. (2014). *Incorporación de recursos multimedia como estrategia didáctica para optimizar el proceso de comprensión lectora en básica primaria*. (Tesis de maestría)
- Ministerio de Educación (2003). *Todos a aprender 2.0. Niveles de comprensión lectora*. Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/plegable_niveles_de_comprehension_lectora_leng.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2005). *Ser maestro hoy, el sentido de educar y el oficio docente*. Colombia, 2005.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2017). *Interpretación del informe por colegio*. Colombia, 2017
- Martínez, A., Gómez, A., & Sarría, A. (2015). *La promoción de la lectura en la universidad: experiencias del uso de una herramienta informática creada con estos fines*. *Revista Universidad y Sociedad. Rev. Universidad y sociedad*. p. 128-136.
- Montoya, S. K.J. (2017). *Uso didáctico del video en la lectura inferencial de textos narrativos en educación básica primaria*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Muñoz, L, Posada, L & Torres, V. (2019) *Estrategias docentes para la lectura crítica de la información que circula en la red social Facebook* (Tesis de maestría).
- Ochoa, J, Mesa, S, Pedraza, Y, & Caro, E. (2016). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *EDUCACION Y CIENCIA* (20), 240-263.
- Pineda, M., & Lemus, F. (2005). *Taller de lectura y Redacción I*. Ed. Pearson Educación. México.

- Pulgar, M. (2016). *Incorporación de las herramientas TICS para incrementar la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de primer ciclo de la facultad de derecho de una universidad privada de Lima* (Tesis de pregrado). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Revista Semana. (12-30-2016). *Mediocres niveles de lectura y escritura entre los jóvenes colombianos*. Ed digital Revista Semana, Colombia.
- Salmerón, L., García, A., & Vidal-Abarca, E. (2018). The development of adolescents' comprehension-based Internet reading activities. *Learning and Individual Differences*, 61, 31-39.
- Sánchez, D. (2013). *Lineamientos para una didáctica de la lectura hipertextual* (Tesis de maestría) Universidad del Tolima. Colombia, 2013.
- Sánchez, M. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 91, pp 55-77
- Sánchez, V. (2016). *Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Santiago, A., Castillo, M. & Morales, D. (2007). *Estrategia y enseñanza-aprendizaje de la lectura*. Artículo de investigación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Santiago, A; Castillo, M. & Ruíz, J. (2005). *Lectura, Metacognición y Evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros

- Shang, F. (2017). *Exploring metacognitive strategies and hypermedia annotations on foreign language reading. Interactive Learning environments, 25(5), 610-623.*
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Ed. Graó. Barcelona.
- Soria, A. (2015). Estudio de los efectos del formato hipertextual en la comprensión lectora y la memoria textual en niños de educación primaria. *Educación XXI, 18 (1), 369-390.* doi: 10.5944/educXX1.18.1.12394
- Sucerquia, M & López, L. (2016). *Proceso de comprensión lectora mediada por TIC, en los estudiantes del grado segundo del nivel de básica primaria de la institución educativa Antonio roldan Betancur, del municipio de Briceño.* (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Trillos, J. (2013). La lectura hipermedial y su incidencia en la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palabra Clave 16 (3), 944-992.*
- Valencia, M (2016). *Estrategias para potenciar el nivel literal de la comprensión lectora, con apoyo de TIC; una alternativa para el aprendizaje significativo en segundo grado de educación primaria* (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Villa, V. (2015). *Las comunidades de aprendizaje en la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales.* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Ayala Villanueva, N. (2016). El uso del Moodle y su influencia en el rendimiento académico de ofimática del I ciclo de computación e informática de los estudiantes del IESTP “TELESUP”, Ate, 2016.

Rojas Sánchez, i. (2017). Plataforma Moodle y su influencia en la actitud hacia el aprendizaje virtual en estudiantes de la facultad de estudios a distancia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.

Waked, M. (2016). El uso de los medios tecnológicos para mejorar el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Revista Horizontes Pedagógicos*, Vol.18, p. 96-107.

Zapata, D. (2008). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora*. Ed. Digital UNID.

8. ANEXOS

INSTRUMENTO PRETEST APLICADO A ESTUDIANTES

A continuación encontraras dos lecturas de las cuales se desprenden unas preguntas con tres opciones de respuesta, en las cuales debes marcar una sola opción, la que consideres más acertada.

¡Lee con atención y disfruta de estas lecturas!

Lectura 1:

La espada en la piedra en el rey Arturo

Una leyenda inglesa cuenta que una vez, hace mucho, el rey murió sin dejar un hijo que lo heredara. Los nobles comenzaron a pelear entre ellos para apoderarse del trono, pero el mago Merlín sabía que el rey debía ser quien pudiera sacar, de la piedra donde estaba clavada, una espada mágica llamada Excalibur.

El rey había muerto, el trono estaba vacante, no había un heredero para la Corona y el miedo iba extendiéndose por el reino. Todos sabían que sin rey no había autoridad ni mando. Los enemigos buscaban invadirlos; los nobles ya estaban peleando entre ellos por el trono; bandas de asaltantes y asesinos arrasaban los pueblos y se llevaban muchachas, niños y ganado. Hacía falta la autoridad de un rey.

Merlín era tan viejo como las raíces de los robles, podía componer poemas con los sonidos del viento, sus ojos negros leían el futuro y sus hechizos podían cambiarlo. En ese momento, mientras se dirigía a la ciudad, veía la época radiante que tendría el reino si llegaba al trono quien debía llegar.

Merlín sabía el nombre de ese rey y dónde se hallaba oculto. Con sus poderes había dispuesto que el niño naciera y lo había escondido para protegerlo de todo peligro. El momento de ese muchacho había llegado. Pero tendría que pasar una prueba.

Cuando Merlín llegó a las murallas de la ciudad, los nobles se preparaban para combatir entre ellos, en un torneo. Quien eliminara a todos los demás tendría la corona. Merlín no estaba de acuerdo, la lucha provocaría muertes y divisiones. Merlín se encaminó a la gran plaza donde se celebraría la justa. Los caballeros, cubiertos con sus armaduras, estaban ya montados y enarbolando sus enormes lanzas. Merlín se plantó entre ellos y señaló hacia el otro lado de la plaza.

— ¡Hermanos míos! ¡Miren! ¡Allí! —exclamó, y todos se dieron vuelta para mirar.

Sobre el césped recién cortado había aparecido algo extraño y maravilloso. Era un gran bloque de mármol. Sobre la piedra había un yunque de hierro, y clavada en el yunque había una espada. La espada resplandecía, era hermosa. Tallada en la piedra de mármol había una inscripción en letras de oro: — ¿Dónde está el hombre que pueda sacar la espada de la piedra? Él es el rey.

Todos miraban la espada asombrados, Merlín les volvió a hacer una reverencia: — Paz, hermanos míos —les dijo—. Que todos vengan aquí. No debemos pelear entre nosotros. ¡Permitan que el nuevo rey retire su espada!

Aquí dejamos la historia. Pero voy a contarles que quien sacó la espada fue un muchacho humilde que en ese momento era un simple escudero*. Se llamaba Arturo. Lo conocemos como el rey Arturo.

Rosalind Kerven, "La espada en la piedra" en el rey Arturo, tudor humpheries, ilus. México, sep-dorling Kindersley.

1. ¿Cómo se llama la espada que debía ser sacada de la piedra por el futuro rey?
 - A) La espada en la piedra.
 - B) La espada mágica.
 - C) Excalibur.

2. ¿A qué hace referencia la palabra Corona, subrayada en el segundo párrafo?
 - A) Al reino o monarquía inglesa.
 - B) Al artefacto de metal con que se ciñe la cabeza del rey inglés.
 - C) Al conjunto de objetos valiosos heredados por el reino inglés.

3. ¿Cuál de las palabras subrayadas en el párrafo cinco se encuentra antecedida por un adjetivo calificativo?
 - A) Murallas.
 - B) Muertes.
 - C) Lanzas.

4. El adverbio "como" en el inicio del párrafo tres cumple la función de:
 - A) Metaforizar la oración.
 - B) Generar una comparación.
 - C) Describir uno de los personajes.

Lectura 2:

Úselo y tírelo. El mundo del fin del milenio visto desde una ecología latinoamericana.

Siembra árboles y cosecha prestigio en un mundo escandalizado por el arrasamiento de sus bosques. Conmovedora historia, digna de ser llevada a la televisión: el destripador distribuye miembros ortopédicos entre las víctimas de sus mutilaciones.

En estas nuevas plantaciones madereras no cantan pájaros. Nada tienen que ver los bosques naturales aniquilados, que eran pueblos de árboles diferentes abrazados a su modo y manera, fuentes de vida diversa que sabiamente se multiplicaba a sí misma, con estos ejércitos de árboles todos iguales, plantados como soldaditos en fila y destinados al servicio industrial.

Las plantaciones madereras de exportación no resuelven problemas ecológicos, sino que los crean, y los crean en los cuatro puntos cardinales del mundo. Un par de ejemplos: en la región de Madhya Pradesh en el centro de la India, que había sido célebre por la abundancia de sus manantiales, la tala de los bosques naturales y las plantaciones extensivas de eucaliptos han actuado como un implacable papel secante que ha acabado con todas las aguas; en Chile, al sur de Concepción, las plantaciones de pinos proporcionan madera a los japoneses y proporcionan sequía a toda la región.

El presidente de Uruguay hincha el pecho de orgullo: los finlandeses están produciendo madera en nuestro país: Vender árboles a Finlandia, país maderero, es una proeza, como vender hielo los esquimales. Pero ocurre que los finlandeses plantan en el Uruguay los bosques artificiales que en Finlandia están prohibidos por las leyes de protección a la naturaleza.

Tomado de: Galeano, E. 1994. "Úselo y tírelo. El mundo del fin del milenio visto desde una ecología latinoamericana". Buenos Aires, Planeta.

- 5.Cuál es la relación entre las siguientes oraciones: En estas nuevas plantaciones madereras no cantan pájaros/ ejércitos de árboles todos iguales, plantados como soldaditos en fila y destinados al servicio industrial.

- A) Antagonismo.
- B) Complemento.
- C) Ejemplificación.

6. La expresión: "Las plantaciones madereras de exportación no resuelven problemas ecológicos, sino que los crean" significa:

- A) Plantar árboles es malo para el planeta.
- B) Los árboles artificiales dañan los ecosistemas.
- C) Toda plantación destinada a la explotación maderera siempre será un problema.

7. La relación entre los párrafos 2 y 4 se podrían entender cómo:

- A) Idea principal con idea secundaria.
- B) Ambas son ideas secundarias.
- C) Complementos a la tesis central del texto.

8. La idea que encabeza el texto “Siembra árboles y cosecha prestigio en un mundo escandalizado por el arrasamiento de sus bosques”, tiene por finalidad dar a conocer:

- A) El pensamiento del escritor.
- B) La ideas que se desarrollaran en el texto.
- C) La idea predominante sirve de tesis al texto.

9. Las frases subrayadas dentro del párrafo uno ¿qué tipo de relación plantean?
Nada tienen que ver los bosques naturales aniquilados/ con estos ejércitos de árboles todos iguales

- A) Contra argumentación.
- B) Complemento.
- C) Contraste.

10. La expresión: “El presidente de Uruguay hincha el pecho de orgullo” tiene como finalidad mostrar:

- A) Ironía.
- B) Sarcasmo.
- C) Elogio.

11. La oración “Árboles y cosecha prestigio en un mundo escandalizado por el arrasamiento de sus bosques” cumple la función de:

- A) Hipótesis del texto.
- B) Tesis central del texto.
- C) Contra argumento en el texto.

12. La frase “Pero ocurre que los finlandeses plantan en el Uruguay los bosques artificiales que en Finlandia están prohibidos por las leyes de protección a la naturaleza” se presenta como:

- A) Una implicación en la estructura argumentativa del texto.
- B) Una consecuencia en la estructura argumentativa del texto.
- C) Una conclusión en la estructura argumentativa del texto.

INSTRUMENTO POSTEST APLICADO A ESTUDIANTES

A continuación encontraras dos lecturas de las cuales se desprenden unas preguntas con tres opciones de respuesta, en las cuales debes marcar una sola opción, la que consideres más acertada.

¡Lee con atención y disfruta de estas lecturas!

Lectura 1:

LA HISTORIA DEL TIRANO

Esta es la historia del tirano que prohibió la risa, remedio feroz que usan los espíritus para reinventar la vida. Cuentan que en aquel país sumido en la tristeza, en el lamento y la amargura, todo el mundo comenzó a morirse de tristeza. Se morían los hombres y las mujeres, los viejos, los jóvenes y los niños. Todos se morían en aquel país gobernado por un tirano sumido en la amargura.

Pero un día, un hombre que tenía la sonrisa dibujada en el rostro, se encontró con una mujer que también sonreía y se fueron a la selva en donde rugen los jaguares en noche de luna llena. Cuando la selva silenció por primera vez sus ruidos nocturnos, allí fue engendrado un niño que creció desconociendo la orden del tirano y que un día, estando en la selva, se rió. Se rió con tantas ganas que los niños que aún quedaban en aquel país, al oír la risa, sintieron como si la memoria volviera repicada, y no se pudieron contener, y se rieron.

Y cuando los niños se rieron, los jóvenes que quedaban en aquel país escucharon la risa de los niños, y los jóvenes sintieron que algo estaba cosquilleando adentro de su universo mismo, y no pudieron detener la flor que apareció en sus labios, y los jóvenes se rieron.

Y la risa de los jóvenes fue oída por los hombres y las mujeres que aún quedaban en aquel reino gobernado por la tristeza, y los hombres y las mujeres, al oír reír a los jóvenes, recordaron sus juventudes, y los campos y las carreras y los ríos y los peces atrapados con las manos y las flores y los besos dados, y no pudieron escaparse del encanto, y se rieron. Y se rieron los viejos que escucharon la risa con la calma y la paciencia que solo ellos pueden tener para escucharla, y la alegría no les brotó en el labio sino en el corazón, que no late más aprisa sino que simplemente se ensancha.

Los viejos, los hombres, las mujeres, los jóvenes y los niños rieron todos, hasta que se formó una carcajada universal de risas que penetró en el palacio e hizo estallar en mil pedazos el corazón de piedra del tirano.

Misael Torres
Publicado en: *Abra la palabra, antología de festivales de cuenteros.*
Corporación Festival de Cuenteros. Bucaramanga

1. En la expresión (“*Cuentan que en aquel país sumido en la tristeza*”) que se encuentra en el primer párrafo, la palabra subrayada significa lo mismo que la palabra
- A. enredado.
 - B. acomodado.
 - C. hundido.
2. ¿Qué era lo que más le molestaba al tirano en su reino y por lo tanto prohibió?
- A. la risa
 - B. los juegos.
 - C. la tristeza.
3. Según el cuento anterior, la risa empezó a regresar al país que estaba sumido en la tristeza cuando
- A. se escuchó desde lo profundo de la selva la risa de un niño
 - B. los jóvenes y los adultos empezaron a reír libremente.
 - C. una pareja escapó para alejarse del país de la tristeza.
4. En el párrafo dos, donde dice (*y se fueron a la selva en donde rugen los jaguares en noche de luna llena.*) ¿puede decirse que la frase es?
- A. una metáfora para significar un lugar apartado de la selva.
 - B. una descripción detallada de lo que pasa en la selva.
 - C. que los jaguares sólo rugen en noches de luna llena.
5. La frase: *...remedio feroz que usan los espíritus para reinventar la vida...* que se encuentra en el primer párrafo, quiere decir que la risa es.
- A. una cura para los males que sirve para devolver la alegría.
 - B. un remedio peligroso para la humanidad.
 - C. un arma que usan los espíritus para defenderse.
6. En el párrafo cuatro la palabra ellos se usa para referirse a.
- A. los padres del niño que reía por primera vez.
 - B. los ancianos que se llenaron de alegría.
 - C. los jóvenes que sintieron que algo les estaba cosquilleando.
7. Según los acontecimientos de la historia, ¿en qué orden comienza la gente a reírse?
- A. viejos, adultos, jóvenes y niños del país, niño en la selva.
 - B. niño en la selva, niños del país, jóvenes, adultos y viejos.
 - C. niños del país, tirano en el palacio, niño en la selva, jóvenes y adultos.

8. Según la historia, la idea principal del texto es.

- A. la función de la risa es hacer estallar el corazón de los tiranos.
- B. la risa devuelve la alegría y ganas de vivir a la gente.
- C. la risa sirve para evitar las muertes de la gente del país.

Lectura 2

EL USO DE INTERNET EN LOS JÓVENES

En la actualidad todo el mundo utiliza las redes sociales, tanto adolescentes como adultos. Muchos padres creen que la mejor opción es prohibir a sus hijos este medio social de contacto para evitar así ciertos peligros.

En realidad, el tiempo que los adolescentes pasan frente a la pantalla y los riesgos asociados con las redes sociales son bastante graves como para que los padres sientan miedo de que sus hijos las utilicen (sexting, cyberbullying, encuentros con desconocidos, etc). Aunque los padres solo quieren lo mejor para sus hijos adolescentes, hay que tener cuidado de que las redes sociales no se conviertan en la fruta prohibida que todos quieren comer. Si aún crees que prohibir las redes sociales a tus hijos adolescentes es una buena idea, descubre por qué no debes hacerlo y qué medidas tomar realmente.

Los adolescentes creen que saben más que sus padres sobre redes sociales e Internet. De hecho, si les prohíbes usar las redes sociales quizá creen una cuenta en un ordenador fuera de casa con un nombre que no podrías adivinar. También pueden tener aplicaciones en sus teléfonos que sirvan para ocultar fotos y vídeos e incluso para enviar mensajes sin que quede constancia de ello.

Si prohíbes las redes sociales tus hijos pensarán que no confías en ellos y aunque tú no quieras, se harán igualmente un perfil en una red social. En este sentido, merece la pena tener más comunicación con los hijos para que de esta forma, y gracias a la honestidad, sepan que confías en ellos y que pueden tener una red social, aunque sea bajo supervisión solo por evitar los peligros que tendrás que explicarles con anterioridad.

Tomado de: <https://ortografia.com.es/ejemplos-de-textos-argumentativos/>

9. La relación que se encuentra entre el párrafo uno y el párrafo tres es de.

- A. ejemplificación.
- B. contraste.
- C. contra argumentación.

10. la oración (*Los adolescentes creen que saben más que sus padres sobre redes sociales e Internet.*) tiene como finalidad demostrar que.

- A. los jóvenes se equivocan.
- B. los padres no saben manejar las redes sociales.
- C. No existen peligros reales en las redes sociales.

11. Dentro del párrafo dos la oración (Aunque los padres solo quieren lo mejor para sus hijos adolescentes, hay que tener cuidado de que las redes sociales no se conviertan en la fruta prohibida que todos quieran comer.) se presenta como.

- A. la hipótesis del texto.
- B. la idea central del texto.
- C. la conclusión del texto.

12. Habiendo leído el texto se puede decir que la conclusión final que podemos sacar es.

- A. Se deben prohibir las redes sociales a los jóvenes.
- B. Se debe acompañar a los jóvenes en su uso y moderación.
- C. No deben existir las redes sociales.

FORMATO PARA LA VALORACIÓN DE EXPERTOS

NOMBRE: Tatiana Yaneth Gómez Bruno

PREGRADO: Licenciatura en Español y Literatura Universidad de Córdoba

MAGISTER: Maestría en Lingüística Hispánica Instituto Caro y Cuervo

DOCTORADO: Doctorado en Letras Universidad de La Plata (en curso)

POSTDOCTORADO:

Apreciado experto:

Las siguientes rejillas están orientadas a verificar la validez de los instrumentos que se seleccionarán para recolectar la información que explicar, desde los planteamientos de diversos autores acerca del nivel enunciativo y las relaciones léxicas, referenciales, macroestructurales, lógicas y argumentativas existentes en los textos escritos, que permiten la comprensión inferencial en estudiantes de quinto grado de educación básica.

Teniendo en cuenta el análisis de los dos instrumentos compartidos, por favor marque con una X, según corresponda, teniendo en cuenta las siguientes convenciones:

SUFICIENTE. El instrumento cumple totalmente con las necesidades teóricas y metodológicas del estudio.

MEDIANTEMENTE SUFICIENTE. Es preciso realizar ajustes en el instrumento para que evitar inconsistencias en el momento de aplicación o análisis.

INSUFICIENTE. No cumple con los requerimientos. Necesita ser reformulado.

INSTRUMENTO PRE-TEST

I. Adecuación de las preguntas y pertinencia respecto a la situación problema planteada.

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	x		

II. Adecuación de las preguntas y pertinencia según los objetivos

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	X		

III. Coherencia, cohesión y adecuación en la redacción de las preguntas:

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	X		

IV. Relevancia del contenido

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	x		

V. Factibilidad de la aplicación

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	X		

INSTRUMENTO POST-TEST

I. Adecuación de las preguntas y pertinencia respecto a la situación problema planteada.

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	X		

II. Adecuación de las preguntas y pertinencia según los objetivos

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	X		

III. Coherencia, cohesión y adecuación en la redacción de las preguntas:

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	X		

IV. Relevancia del contenido

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	X		

V. Factibilidad de la aplicación

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	X		

VI. Valoración general

Los instrumentos presentados por los investigadores presentan una unidad de criterio ajustado a los objetivos de la investigación en curso y dan cuenta de las necesidades manifiestas de recolección de datos

VII. Valoración específica

El carácter inferencial que se evidencia en cada ítem propuesto corresponde a cada uno de los niveles que pretenden evaluar y requieren del estudiante sujeto de prueba la movilización de los saberes necesarios para elegir la clave correcta.

VIII. Observaciones adicionales

Los tests presentados por los investigadores comprenden textos de fácil abordaje para el estudiante de grado quinto de educación básica y las preguntas fueron seleccionadas con el criterio correcto para cada nivel a evaluar.

En conclusión, las pruebas analizadas son factibles de aplicar.

Podría pensarse en incrementar el número de preguntas con el fin de obtener resultados con mayor rango de comparabilidad y obtener mejor estadística de datos.

Montería, julio 30 de 2018.

FORMATO PARA LA VALORACIÓN DE EXPERTOS 1

NOMBRE: Alexander Javier Montes Miranda

PREGRADO: Licenciatura en educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana.
Universidad de Córdoba

MAGISTER: Magister en Educación. Universidad de Córdoba

DOCTORADO: Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad De Cartagena

POSTDOCTORADO: Posdoctorado en Educación. Universitario Tecnológico Terra at
Mundi Universitam.

Apreciado experto:

Las siguientes rejillas están orientadas a verificar la validez de los instrumentos que se seleccionarán para recolectar la información que explicar, desde los planteamientos de diversos autores acerca del nivel enunciativo y las relaciones léxicas, referenciales, macroestructurales, lógicas y argumentativas existentes en los textos escritos, que permiten la comprensión inferencial en estudiantes de quinto grado de educación básica.

Teniendo en cuenta el análisis de los dos instrumentos compartidos, por favor marque con una X, según corresponda, teniendo en cuenta las siguientes convenciones:

SUFICIENTE. El instrumento cumple totalmente con las necesidades teóricas y metodológicas del estudio.

MEDIANTEMENTE SUFICIENTE. Es preciso realizar ajustes en el instrumento para que evitar inconsistencias en el momento de aplicación o análisis.

INSUFICIENTE. No cumple con los requerimientos. Necesita ser reformulado.

INSTRUMENTO PRE-TEST

III. Adecuación de las preguntas y pertinencia respecto a la situación problema planteada.

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	x		

IV. Adecuación de las preguntas y pertinencia según los objetivos

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	X		

III. Coherencia, cohesión y adecuación en la redacción de las preguntas:

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	X		

IV. Relevancia del contenido

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	X		

V. Factibilidad de la aplicación

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	X		

INSTRUMENTO POST-TEST

III. Adecuación de las preguntas y pertinencia respecto a la situación problema planteada.

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	X		

IV. Adecuación de las preguntas y pertinencia según los objetivos

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	X		

III. Coherencia, cohesión y adecuación en la redacción de las preguntas:

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	X		

IV. Relevancia del contenido

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	X		

V. Factibilidad de la aplicación

Niveles	Preguntas	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Enunciativo	Pregunta 1	X		
	Pregunta 2	X		
Relaciones léxicas	Pregunta 3	X		
	Pregunta 4	X		
Relaciones referenciales	Pregunta 5	X		
	Pregunta 6	X		
Relaciones macroestructurales	Pregunta 7	X		
	Pregunta 8	X		
Relaciones lógicas	Pregunta 9	X		
	Pregunta 10	X		
Argumentativo	Pregunta 11	X		
	Pregunta 12	X		

VI. Valoración general

Los instrumentos permiten realizar la recolección de la información que se necesita. La redacción es clara.

VII. Valoración específica

Las preguntas son inferenciales. Los incisos obligan a los lectores a analizar indagar a través de cada uno de los ítems a hacer uso de los distintos niveles de lectura inferencial a que hacen alusión.

VIII. Observaciones adicionales

Los instrumentos son interesantes desde la evaluación de la actuación de los sujetos con el lenguaje. Son apropiados para aplicarse.

Se recomienda revisar el tiempo que les concederán a los estudiantes tanto para leer los dos textos propuestos, así como para responder las preguntas, lo anterior con el fin de establecer igualdad de condiciones en la aplicación, y poder tener un criterio de comparabilidad entre el grupo intervenido y el grupo control.

Montería, julio 18 de 2018.

Evidencia fotográfica de intervención



Estudiantes subiendo contenido al entorno tecnológico.



Estudiantes participando de foros.

Otras evidencias y registros de actividades



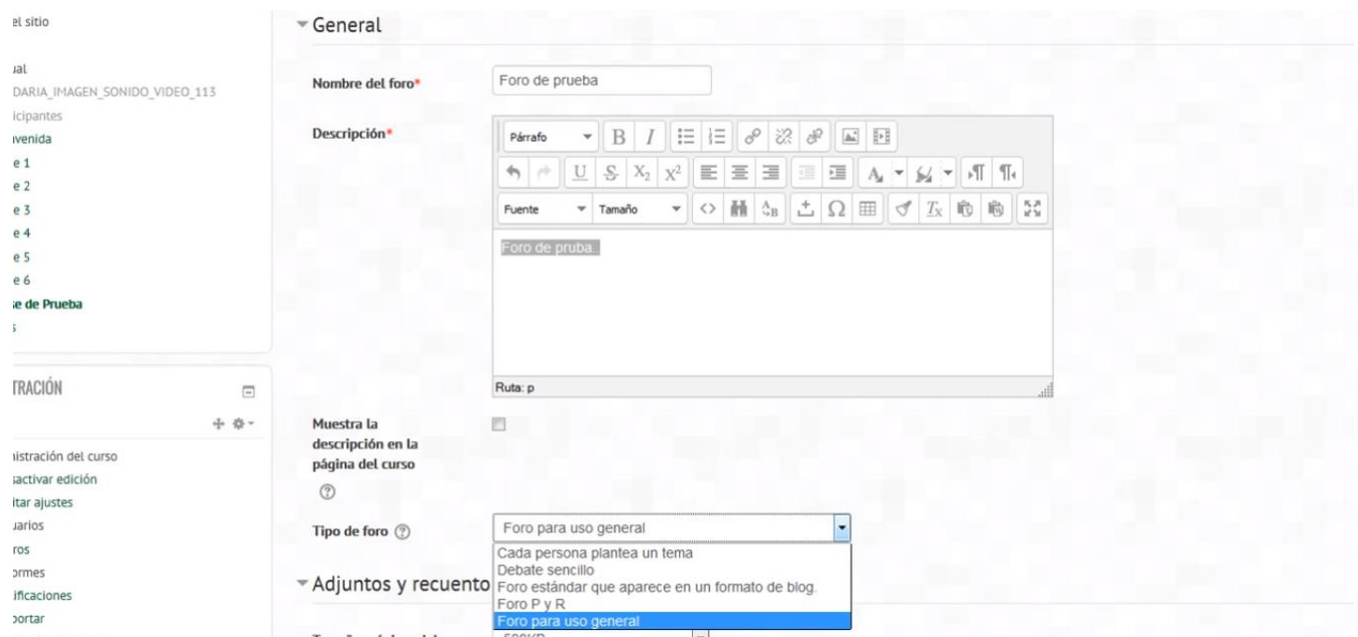
Fuente: Diapositiva tomada de la presentación de Power, inicio de la capacitación en la plataforma Moodle a estudiantes.

Contextualización: a los estudiantes en la semana 1 de la intervención se les brindó una capacitación básica sobre el uso de la plataforma Moodle, para fueran ellos mismos administradores de contenido del ambiente tecnológico.

Fuente: Registro fotográficos. Trabajo en el computador. Sesión Insertando videos de interés alusivos a los temas de debate de la semana en la plataforma Moodle.

Contextualización:

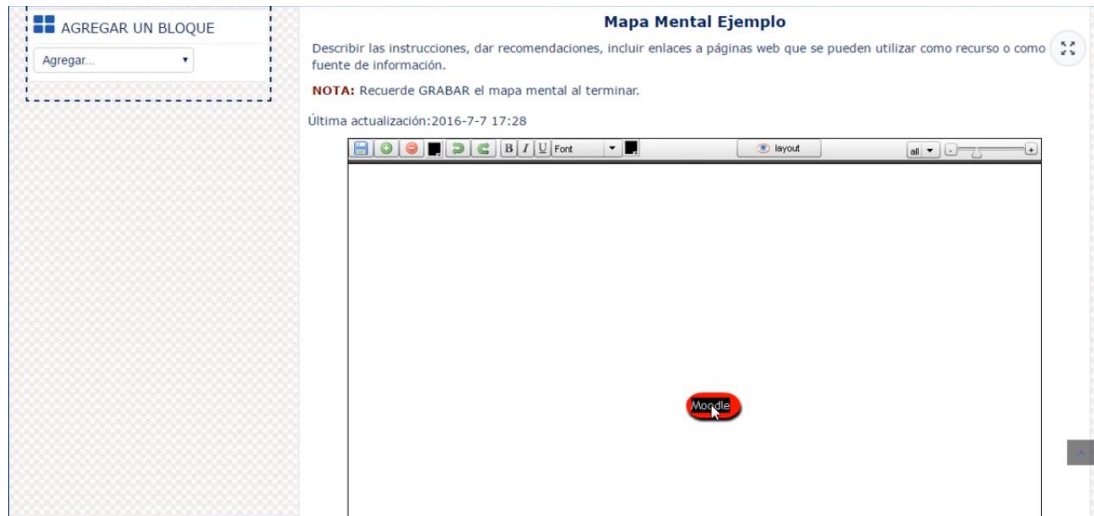
Se instruyó a los estudiantes en como subir a la plataforma distintos recursos multimedia como videos e imágenes en hipervínculo entre otros.



Fuente: Registro fotográficos. Trabajo en el computador creando foros de temas de debate de la semana en la plataforma Moodle.

Contextualización:

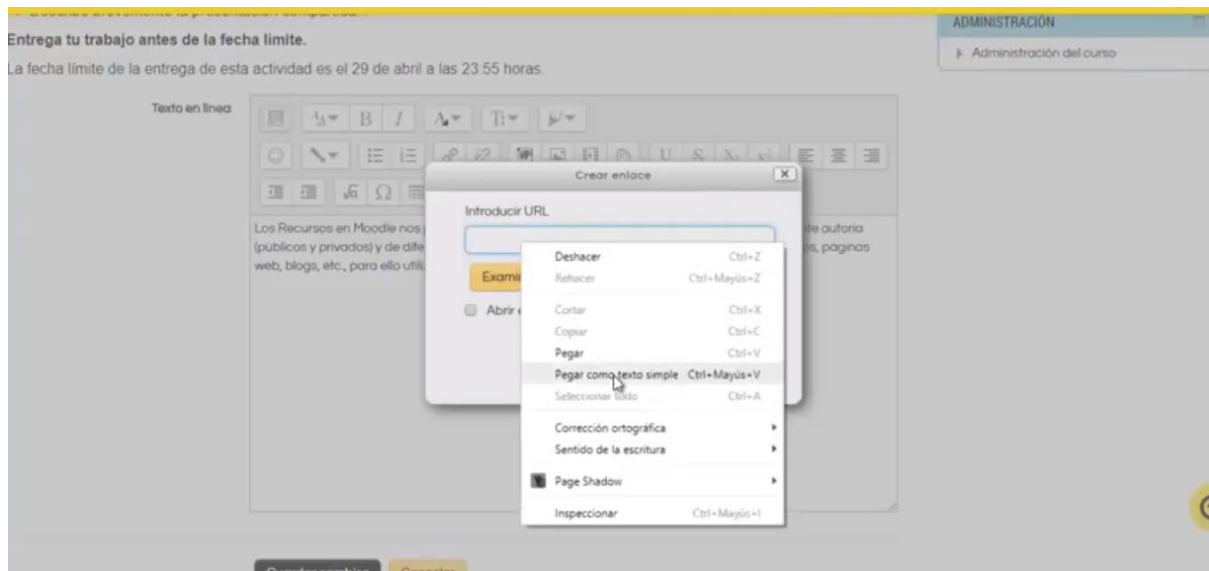
La creación de foros como recurso para profundizar información u opiniones sobre los temas de debate de cada semana estos eran propuestos y debatidos por los mismos estudiantes.



Fuente: Registro fotográfico. Trabajo en el computador Creando sus propios mapas mentales en el entorno de Moodle

Contextualización:

En ambiente tecnológico los estudiantes pudieron crear y hacer uso de algunos mapas mentales sobre los temas en cuestión de cada semana.



Fuente: Registro fotográfico. Trabajo en el computador, creando hipervínculos con imágenes para enriquecer el tema de debate de la semana en la plataforma Moodle.

Disponibilidad

Permitir entregas desde Habilitar

Fecha de entrega Habilitar

Fecha límite Habilitar

Configurar alerta de calificación Habilitar

Mostrar siempre la descripción

Tipos de entrega

Tipos de entrega Texto en línea Archivos enviados

Límite de palabras Habilitar

Número máximo de archivos subidos

Tamaño máximo de la entrega

Fuente: Registro fotográficos. Trabajo en el computador planeación de tareas obre el tema de discusión de la semana.

Contextualización:

En el entorno de Moodle los estudiantes pudieron crear y realizar distintas tareas durante las semanas de intervención.



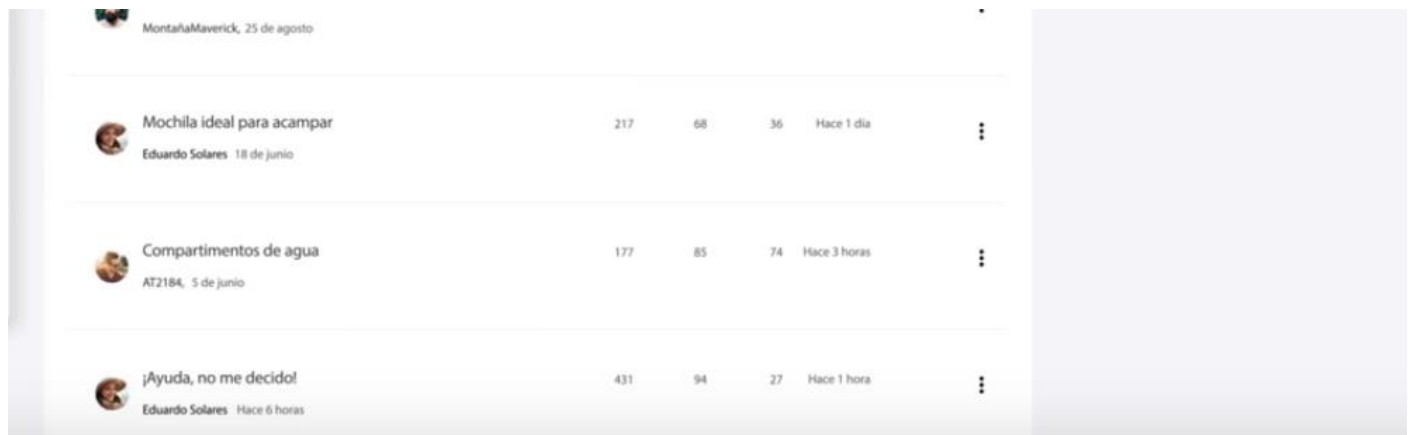
Fuente: Registro fotográficos. Trabajo en el computador. Actividad de interés semana 1, Musical soy luna: canción "todo puede cambiar".

Pregunta. ¿De qué se trata la historia de la canción?	
Respuesta. De los sueños y cosas que desean las personas en su vida.	Tipo de situación literal
Pregunta. ¿Qué causas pueden generar el tema en la gente que la escucha?	
Respuesta. La gente se pone feliz escuchando la canción y aprende a creer en sus sueños	Situación inferencial
Pregunta. ¿Qué opinaran las personas sobre el tema de la canción?	
Respuesta. Que es muy linda y que debemos escuchar muchas canciones	Situación inferencial

Fuente: Voces de los estudiantes Actividad 3 tema de semana 1. Cuestionario.

Contextualización:

Soy Luna es un programa de tv, es un musical que se estrenó en Latinoamérica el 14 de marzo de 2016, y el 4 de abril de 2016 en España. La segunda temporada se estrenó el 17 de abril de 2017 en Latinoamérica y España. La tercera temporada se estrenó el 16 de abril de 2018 en Latinoamérica y el 25 de junio de 2018 en España. Los estudiantes mediante foro lo escogieron como tema de la semana 1. En esta actividad en especial se observó y cantó una canción y luego se dieron respuestas individuales como las del cuadro anterior.



Post Title	Author	Replies	Views	Comments	Time
Mochila ideal para acampar	Eduardo Solares	217	68	36	Hace 1 día
Compartimentos de agua	AT2184	177	85	74	Hace 3 horas
¡Ayuda, no me decidí!	Eduardo Solares	431	94	27	Hace 1 hora

Fuente: Registro fotográficos. Trabajo en el computador. Foro sobre lo que debe llevar una persona a un día de campo. Actividad propuesta por los estudiantes tema semana 3 “Lo que quiero hacer en mis vacaciones”.

Pregunta ¿Qué se debe llevar para acampar?	Tipo de situación literal
Respuesta. Bolsos con ropa, cosas para comer allá, agua y cosas para que sea muy divertido.	
Pregunta. ¿Qué podemos aprender de un día de campo?	Situación inferencial
Respuesta. Salir a divertirnos, jugar mucho con los amigos y pasear mucho.	
Pregunta. ¿Qué puedes decir de las personas que les gusta salir al campo?	Situación inferencial
Respuesta. Son muy felices y les gusta mucho el campo y los animales.	

Fuente: Voces de los estudiantes Actividad 2, semana 3 (aportes del contenido del foro).

Contextualización:

En esta actividad de foro de la semana 3 se tomó el tema salida de campo o acampar, iniciativa de los estudiantes en la cual se charlaba sobre todo lo que implica una salida a acampar dando respuesta a algunas preguntas como las del cuadro anterior.

José Álvaro Osorio [Balvin](#) (Medellín, 7 de mayo de 1985), conocido como [J Balvin](#), es un cantante colombiano de [reguetón](#) y pop latino, que ha logrado posicionarse tanto en el mercado musical hispanoparlante como el anglosajón, llegando a colocar sus temas en número uno, en varias listas musicales, entre ellas Billboard.¹

Desde muy joven mostró interés por la música.² En sus inicios musicales, [rock](#),³ mostrando su actual [admiración](#) por bandas como Nirvana. Luego formó un grupo de rap y en 2004 lanza su primer canción como solista.² En 2010 se convierte en artista revelación por varias emisoras de Colombia.⁴ Ese mismo año firmó un contrato musical con EMI Music.⁵ Así lanza su álbum debut Real, que fue certificado disco de oro en Colombia.⁶ En el 2012, lanza su segundo álbum El negocio, este tuvo tres sencillos, «Sin compromiso», «Me gustas tú» y «En lo oscuro». «En lo oscuro» se ubicó en la primera posición del listado [National Report](#) de Colombia, siendo su primer número uno en su país.⁷

Su tercer álbum de estudio La familia fue un éxito internacional, al certificar discos de oro, platino y [multiplatino](#) en varios países.⁸ «6 AM» fue el sencillo más exitoso de ese proyecto al alcanzar los cinco primeros en los listados de Billboard,⁹ además se convirtió en el primer tema en ganar un disco de diamante en Estados Unidos.¹⁰ «Ay vamos», fue número uno en [Hot Latin Songs](#) de Billboard,⁹ y también ganó un disco de diamante en Estados Unidos.¹⁰ Ese tema le valió a [Balvin](#) su primer premio [Grammy](#) Latino.¹¹ En el 2015, lanza «Ginza», primer sencillo de su siguiente álbum. Ese tema se posiciona en el número uno en Colombia, Estados Unidos, así como en México y España, siendo el éxito internacional del artista, puesto que además ingresó a la lista [Billboard](#) Hot 100, en la posición 84, es así su primer sencillo en esa lista

Tarea.

Organiza en tu glosario las palabras desconocidas para ti y crea un hipervínculo con ella | sigue los ejemplos del texto ([admiración](#), [multiplatino](#)).

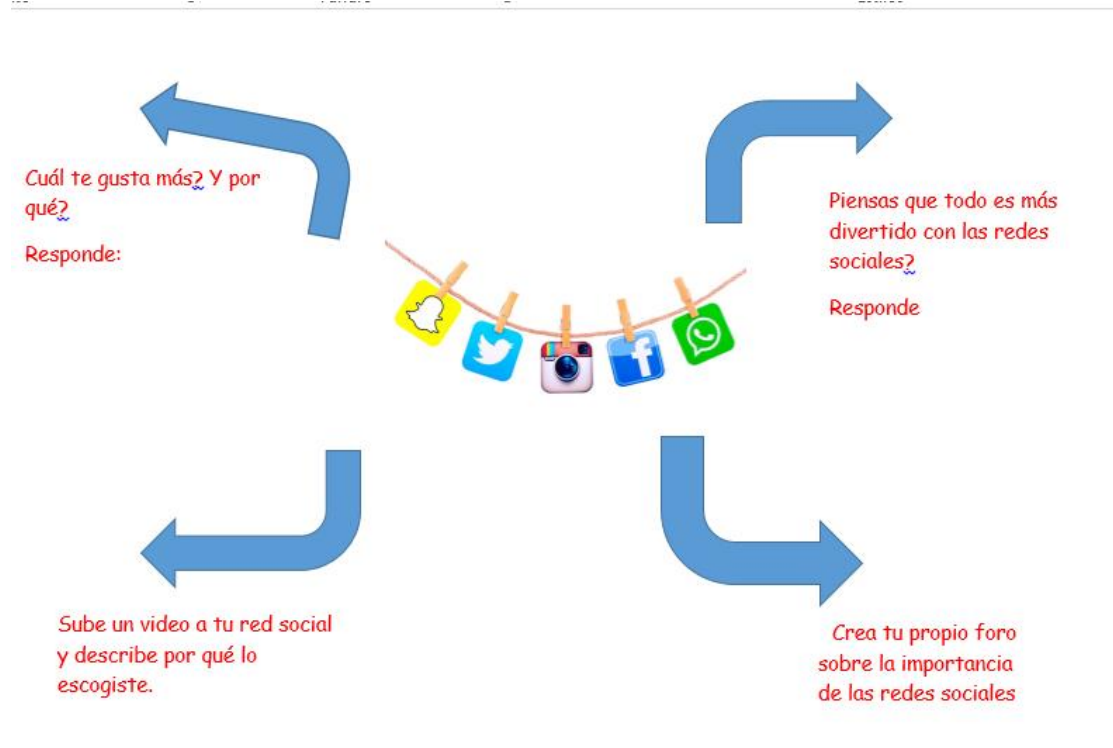
Fuente: Registro fotográficos. Trabajo en el computador. Creación y revisión de glosario e hipervínculos actividad 2. Tema semana 5.

Contextualización: en esta actividad los estudiantes crean sus glosarios y generan hipervínculos a partir del tema elegido por ellos que en este caso es la bibliografía de un cantante.

Palabras	Hipervínculo
Billboard	https://es.wikipedia.org/wiki/Billboard
Diamante	https://www.vix.com/es/btg/musica/61460/
Álbum	https://definicion.de/album/

Fuente: Voces de los estudiantes actividad sobre glosarios e hipervínculos semana 5, tema “Vida y estilo de J Balvin”

Contextualización: en esta actividad los estudiantes se enfrentan a palabras en distintos contextos, lo cual les hace inferir distintas definiciones para un solo concepto.



Fuente: Voces de los estudiantes actividad sobre el tema de la semana 6. Tema "redes sociales "

Contextualización: propuesta de un estudiante sobre el tema de redes sociales, involucra texto, videos, páginas web e inferencias acerca del tema.

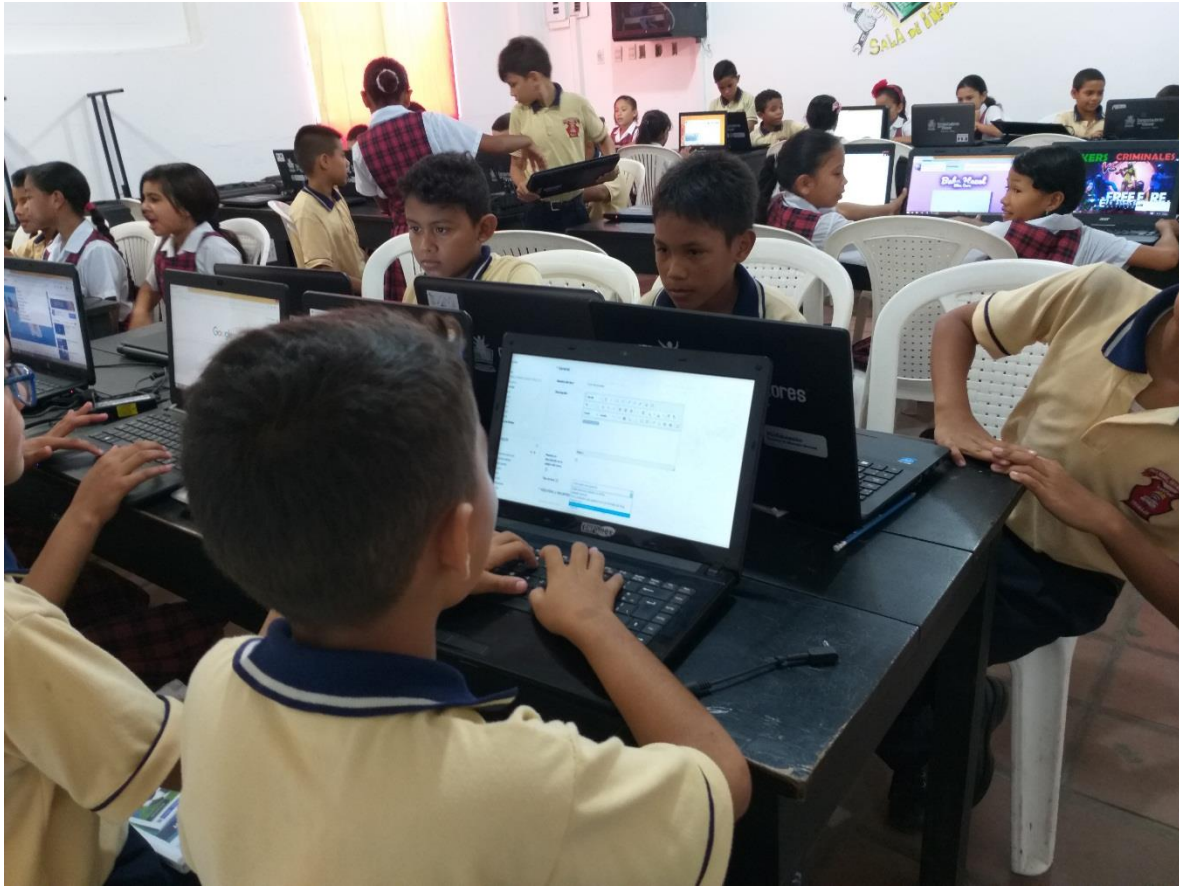
Cuál es la importancia de las redes sociales en la vida de las personas?	Situación inferencial
Respuesta. Se pueden hacer muchos amigos y tomarse fotos	
Desde qué edad podemos tener Facebook y WhatsApp, por qué?	Situación inferencial
Respuesta. Mi mamá dice que desde los 12 porque los niños no deben jugar con eso , pero a mi si me gusta tener Facebook	
Cuáles son las razones por las que es peligroso hablar con personas desconocidas en Facebook?	Situación crítica
Respuesta: se roban y matan a los niños personas malas	

Fuente: Voces de los estudiantes actividad de foro, (aportes) actividad 2 semana 6 del tema “redes sociales”.

Contextualización: durante la elaboración de mapas mentales los estudiantes se vieron enfrentados a buscar distintas fuentes de información de carácter hipermedial e hipertextual y a generar posiciones frente al uso de las redes sociales.



Estudiantes haciendo hipervínculos.



Estudiante subiendo actividades al entorno tecnológico



Estudiantes en el entorno tecnológico trabajando.



Sesiones de trabajo o encuentro en el aula.



Capacitación o introducción al entorno tecnológico de Moodle.



Resolución de tareas o aportes al entorno tecnológico.



Selección de información y conceptos (glosarios).