

**EFFECTO DEL MEDIO DE PRESENTACIÓN DE TEXTOS PARA ACTIVIDADES DE
LECTURA EN INGLÉS -IMPRESO O ELECTRÓNICO- SOBRE LA MOTIVACIÓN
PARA LA LEER Y LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN UN GRUPO DE
ESTUDIANTES DEL 6° GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL EN
LA CIUDAD DE CALI**

**Trabajo de grado presentado para obtener el título de Licenciada en Lenguas
Extranjeras Inglés – Francés**

MARIA ALEJANDRA IBÁÑEZ CAICEDO

Universidad del Valle

Santiago de Cali, Mayo 2016

**EFFECTO DEL MEDIO DE PRESENTACIÓN DE TEXTOS PARA ACTIVIDADES DE
LECTURA EN INGLÉS -IMPRESO O ELECTRÓNICO- SOBRE LA MOTIVACIÓN
PARA LA LEER Y LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN UN GRUPO DE
ESTUDIANTES DEL 6° GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL EN
LA CIUDAD DE CALI**

MARIA ALEJANDRA IBÁÑEZ CAICEDO

**Trabajo de grado presentado para obtener el título de Licenciada en Lenguas
Extranjeras Inglés – Francés**

Trabajo de grado dirigido por:

Prof. Carlos Alberto Mayora Pernía

**Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Santiago de Cali, Mayo 2016**

CONTENIDO

I. RESUMEN	7
II. INTRODUCCIÓN.....	8
III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
3.1. Preguntas de Investigación.....	11
3.2. Objetivos	12
3.3. Justificación.....	12
IV. ANTECEDENTES	14
V. MARCO TEÓRICO.....	22
5.1. Lectura.....	22
5.2. Lectura de L2 o LE.....	23
5.3. Comprensión de lectura.....	25
5.4. Motivación hacia la lectura	26
5.5. Modalidad de presentación de los textos para lectura	28
VI. METODOLOGÍA	30
6.1. Contexto	30
6.2. Participantes	30
6.3. Variables	31
6.4. Instrumentos	32
6.5. Materiales y recursos.....	34
6.6. Procedimientos	38
6.7. Análisis y procesamiento de datos	39
6.8. Limitaciones	40
VII. RESULTADOS	42
7.1. Resultados del pre-test	42
7.2. Resultados post test	53
7.3. Efectos de la intervención	64
VIII. DISCUSIÓN.....	68
IX. CONCLUSIÓN.....	71
REFERENCIAS.....	73
ANEXOS.....	76

1. Examen de comprensión de lectura.....	76
2. Cuestionario de motivación para leer (Mori, 2002) traducido.	86
3. Formato para la validación de la traducción del cuestionario	88
5. Modelo de un texto en computador.....	93
6. Modelo de taller de lectura.....	94
7. Modelo de planificación de clase	95

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente valor intrínseco de la lectura para el grupo que realizaría lectura de textos en papel.....43

Tabla 2: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente *utilidad extrínseca de la lectura* para el grupo que realizaría lectura de textos en papel.....44

Tabla 3: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente la importancia de la lectura para el grupo que realizaría lectura de textos en papel.....45

Tabla 4: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente eficiencia en la lectura para el grupo que realizaría lectura de textos en papel.....46

Tabla 5: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente valor intrínseco de la lectura para el grupo que realizaría lectura de textos electrónicos.....47

Tabla 6: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente utilidad extrínseca de la lectura para el grupo que realizaría lectura de textos electrónicos.....48

Tabla 7: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente la importancia de la lectura para el grupo que realizaría lectura de textos electrónicos.....49

Tabla 8: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente eficiencia en la lectura para el grupo que realizaría lectura de textos electrónicos.....50

Tabla 9: Comparación pre-test de motivación para leer en inglés entre grupos.....51

Tabla 10: Descriptivas de los resultados del pre-test de comprensión de lectura para ambos grupos.....	52
Tabla 11: Comparación pre-test de comprensión de lectura en inglés entre grupos.....	53
Tabla 12: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente valor intrínseco de la lectura para el grupo que realizó lectura de textos en papel.....	54
Tabla 13: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente utilidad extrínseca de la lectura para el grupo que realizó lectura de textos en papel.....	55
Tabla 14: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente la importancia de la lectura para el grupo que realizó lectura de textos en papel.....	56
Tabla 15: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente eficiencia en la lectura para el grupo que realizó lectura de textos en papel.....	57
Tabla 16: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente valor intrínseco de la lectura para el grupo que realizó lectura de textos electrónicos.....	58
Tabla 17: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente utilidad extrínseca de la lectura para el grupo que realizó lectura de textos electrónicos.....	59
Tabla 18: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente la importancia de la lectura para el grupo que realizó lectura de textos electrónicos.	60
Tabla 19: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente eficiencia en la lectura para el grupo que realizó lectura de textos electrónicos.....	61
Tabla 20: Comparación post-test de motivación para leer en inglés entre grupos.....	62
Tabla 21: Descriptivas de los resultados del post-test de comprensión de lectura para ambos grupos.....	63

Tabla 22: Comparación post-test de comprensión de lectura en inglés entre grupos.....	64
Tabla 23: Comparación entre pre y post test de motivación para leer en inglés del grupo control.....	65
Tabla 24: Comparación entre pre y post test de motivación para leer en inglés del grupo de lectura de textos electrónicos.....	65
Tabla 25: Comparación entre pre y post test de comprensión de lectura en inglés del grupo control.....	66
Tabla 26: Comparación entre pre y post test de comprensión de lectura en inglés del grupo experimental.....	67

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradezco a Dios, dador de la vida y quien ha provisto todo para que logre alcanzar cada una de mis metas. A mis padres, Walter Andrés Ibáñez y Olga Lucía Caicedo quienes con esfuerzo me han sacado adelante y quienes me han inculcado principios y valores elementales para mi desarrollo personal y profesional, de quienes he aprendido a perseverar a pesar de los momentos difíciles. Gracias por siempre creer en mí y confiar en mis capacidades, impulsándome y motivándome a continuar y a luchar por mis sueños. ¡Qué privilegio tenerlos como padres!

A mi hermana Viviana Isabel Ibáñez, quien ha sido un apoyo constante a lo largo de estos años, gracias por su amistad y por sus palabras en los momentos indicados. Te admiro por tu responsabilidad y tu compromiso con los otros. En ellos agradezco a todos mis familiares, los que están cerca y los que están lejos, pues todos de alguna u otra manera han sido parte de este viaje y han aportado a su culminación.

También agradezco a la Escuela de Ciencias del Lenguaje y a cada uno de los maestros que forman parte de ella, quienes han iluminado mi vida con sus enseñanzas y quienes con paciencia y perseverancia me han ayudado a llegar al final de esta etapa.

En especial agradezco a mi tutor de trabajo de grado, el profesor Carlos Mayora quien dedicó gran parte de su tiempo para guiarme a lo largo de este proyecto con paciencia y responsabilidad. Gracias por su compromiso, disposición y el empeño que puso para llevar todo a cabo.

No menos importante, agradezco a la Institución Educativa INEM Jorge Isaacs, al rector Argemiro Méndez Hernández, por abrirme las puertas de la misma. También agradezco a la profesora Patricia Vélez, quien me facilitó los espacios, los materiales y los dispositivos para realizar la investigación, sin su apoyo no habría sido posible.

Por último agradezco a mis amigos y amigas que han formado parte de este proceso y a quienes honro y valoro mucho: Ana María Aristizábal, Jennifer Ruíz, Erika Umbreit, Cristian Jiménez y Santiago Meléndez. A todos ¡Gracias!

I. RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue comparar la motivación para leer en inglés como lengua extranjera y la comprensión de lectura en LE en estudiantes del 6° grado de la Institución Educativa INEM Jorge Isaacs. Ésta fue una investigación de campo de corte cuantitativo y diseño de estudio comparativo cuasi-experimental, en la cual participaron 38 estudiantes del nivel educativo antes mencionado. Se diseñaron cuatro talleres de lectura estructurados en función de actividades de comprensión en las fases de pre-lectura, lectura y post-lectura. Los estudiantes participantes fueron asignados a dos grupos: un grupo control que trabajó los talleres de lectura con textos impresos y un grupo experimental que trabajó los mismos talleres con textos electrónicos. Antes de implementar los talleres en clase, la motivación hacia la lectura en inglés con una adaptación al español del cuestionario de Mori (2002) y la competencia en comprensión de lectura en inglés utilizando una versión reducida del examen internacional KET fueron medidas. Ambas variables fueron medidas nuevamente después de haber implementado los cuatro talleres. La investigación logró dar cuenta de que respecto a la variable de motivación hacia la lectura de textos en inglés, no se encontró diferencia alguna entre el estado previo y posterior de cada grupo, ni el comparativo de los dos grupos. Por otro lado, respecto a la variable de comprensión de lectura de textos en inglés, sí se estableció una diferencia significativa al comparar el estado previo con el posterior de cada grupo, como en la comparación intergrupar, evidenciándose un mayor avance en esta variable en el grupo que trabajó la lectura electrónica. Los resultados sugieren que la modalidad de presentación de los textos no parece incidir en la motivación, pero si incide en la comprensión de lectura.

II. INTRODUCCIÓN

La lectura ha jugado un papel importante desde tiempos medievales cuando había personas especialmente designadas para la lectura de textos. A través de la historia, la lectura ha ido evolucionando, pasando de ser un privilegio de pocos a estar al alcance de muchos, de manuscritos únicos a varias copias de un mismo libro. Ahora, la lectura enfrenta un reto más grande: el advenimiento de las nuevas tecnologías. Este reto se hace extensivo además a las escuelas.

Está claro que el analfabetismo continúa siendo un gran problema de índole mundial, pero ahora se le une el “iletrismo”. Dicho de otro modo, a pesar de que las personas tengan educación no se asegura que ellos hagan de la lectura una práctica cotidiana y que encuentren placer en ella (Ferreiro, 2001). A estos problemas se une la entrada del Internet a las aulas de clase ya que es importante saber cómo van a hacer esas escuelas que aún no han logrado alfabetizar para libros, periódicos y enciclopedias, para alfabetizar para entornos web y textos electrónicos.

Ya existen muchas propuestas sobre cómo incorporar la tecnología a la enseñanza de la lectura tanto en lengua materna (L_1 ver Coiro, 2003) como en lengua segunda o extranjera (L_2 ver Cobb, 2009). En muchos casos, una de las principales justificaciones para esta incorporación es la de la motivación dado que se ha sugerido que al utilizar computadores para enseñar a leer, los estudiantes se sentirán más motivados. Por otra parte, el debate sobre el efecto del uso de la tecnología en la enseñanza de la lectura aún no se ha resuelto, con algunos autores que proponen que el uso del computador mejora la comprensión de lectura (Coiro & Dobler, 2007) y otros que opinan lo contrario (O'Hara & Sellen, 1997).

La lectura es esencial en el desarrollo de competencias en una L_2 . En contextos en los que los estudiantes tienen poco acceso a la lengua meta en forma hablada, el material impreso suele ser el medio ideal para ese contacto. Además, a través de la lectura los estudiantes no solo desarrollan literacidad, sino que además aprenden vocabulario, se familiarizan con

convenciones lingüísticas y discursivas y aprenden sobre la cultura de la lengua meta (Krashen, 2004). Dada esta discusión, es importante seguir investigando cómo el uso de materiales electrónicos o en línea pueden influir en el desarrollo de la competencia de lectura en una L₂. El presente trabajo tiene como objetivo la comparación del efecto de leer en formato impreso y formato electrónico sobre la motivación y la comprensión de lectura en inglés en estudiantes de grado sexto.

Este trabajo se realizó a manera de investigación de campo de corte cuantitativo y diseño de estudio comparativo cuasi- experimental, es decir que se aplicaron pruebas antes y después de una intervención de 4 semanas de trabajo con talleres de lectura en 2 grupos de sexto grado de la Institución Educativa INEM Jorge Isaacs. A continuación se desplegarán los diferentes capítulos contenidos en este trabajo:

En el capítulo III se expone el planteamiento del problema, en el siguiente capítulo, se presentan los antecedentes de esta investigación. Después, en el capítulo V se enseña el marco teórico, en el que se tratan aspectos como la lectura en lengua materna y lengua extranjera, también la comprensión de lectura y la motivación para leer. En el capítulo VI se explican los aspectos metodológicos de la investigación. El capítulo VII corresponde al análisis e interpretación de los resultados obtenidos y por último en los capítulos VIII y IX se presentan la discusión y las conclusiones respectivamente.

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Atendiendo que es cada vez más frecuente que las personas tengan acceso a medios electrónicos, igualmente resulta más usual la lectura de textos en estos medios. Es evidente que han proliferado los textos digitales frente a los escritos, en razón a que han bajado los costos de aparatos electrónicos como computadores portátiles, iPods, celulares inteligentes y otros dispositivos similares. Ahora muchas personas pueden fácilmente acceder a información digital; esto ha sido una transformación que se ha incrementado en los últimos años en forma desmesurada, lo cual contrasta en forma diáfana respecto a la lectura de textos en papel.

Ahora bien, como política educativa de Estado a través del Ministerio de Educación, se han realizado programas tendientes a desarrollar destrezas TIC, esto es, tecnologías de la información y la comunicación. Esta nueva cultura educativa debe integrarse en todos los niveles de enseñanza, pues el aprendizaje de cualquier materia o habilidad puede facilitarse mediante las TIC (Castro, Guzmán & Casado, 2007). Estas políticas educativas tienen por objetivo la actualización del sistema educativo en una sociedad fuertemente influenciada por las nuevas tecnologías y facilitar a los profesores el conocimiento teórico para el manejo de estas herramientas, con el fin de que ellos puedan integrar estos medios en su práctica docente.

Con este fin, el Ministerio de Educación Nacional creó el portal educativo Colombia Aprende, en el que se ofrece un apoyo o una herramienta, que busca fortalecer y mejorar la pedagogía tanto en contextos nacionales como internacionales. Además, a nivel local se creó el proyecto Tit@ “Educación Digital para Todos”, con el fin de fortalecer competencias del siglo XXI, a través de la inserción de las tecnologías de la información y las comunicaciones al aula de clase, además de permitirles a los estudiantes trascender más allá de las paredes de la institución educativa. A través de este proyecto se han logrado integrar las TIC en el contexto educativo en diferentes instituciones de la ciudad de Cali.

Además de haber incidido en las políticas educativas, la tecnología se ha hecho presente en las investigaciones del área. Sin embargo, aunque existen investigaciones precedentes sobre lectura en papel y lectura electrónica en el aprendizaje, éstas se han centrado principalmente en estudiantes universitarios o en personas adultas, mientras que existen muy pocas investigaciones realizadas con estudiantes que cursan básica secundaria. Por este motivo, en la presente investigación se considera importante determinar qué efecto tiene sobre la motivación y la comprensión de lectura el utilizar textos en papel o electrónicos con una población de un contexto escolar en el ámbito local.

3.1. Preguntas de Investigación

Con fundamento en lo expuesto, surge la siguiente pregunta general de investigación:

3.1.1. ¿Cuál es el efecto del medio de presentación de textos para actividades de lectura en inglés (impreso o electrónico) sobre la motivación para la leer y la comprensión de lectura en un grupo de estudiantes del 6° grado de la Institución Educativa INEM Jorge Isaacs, en la ciudad de Cali, Colombia?

Con base en la pregunta general, se plantean las siguientes interrogantes específicas:

3.1.2. ¿Existe diferencia en el nivel de motivación para leer en inglés de los estudiantes del contexto educativo antes mencionado al participar en talleres de lectura en los que tenían que leer textos en papel o textos en pantalla (formato electrónico)?

3.1.3. ¿Existe diferencia en el desempeño de los estudiantes del contexto educativo antes mencionado en una prueba objetiva de comprensión de lectura en inglés al participar en talleres de lectura en los que tenían que leer textos en papel o textos en pantalla (formato electrónico)?

3.2. Objetivos

3.2.1. Objetivo general

- Comparar la motivación para leer en inglés como lengua extranjera y la comprensión de lectura en LE en estudiantes del 6° grado de la Institución Educativa INEM Jorge Isaacs antes y después de participar en talleres de lectura en los que se utilizaron textos en papel y textos electrónicos como material de clase.

3.2.2. Objetivos específicos:

- Diseñar e implementar talleres de lectura de textos en inglés con materiales en modalidad impresa y electrónica.
- Comparar los niveles de motivación al leer textos en inglés en formato electrónico y en formato impreso.
- Comparar la comprensión de lectura de los estudiantes antes mencionados al leer textos en inglés en formato electrónico y en formato impreso.

3.3. Justificación

En los últimos años, debido al auge de las tecnologías informáticas, ha surgido un interés por parte de los investigadores y en especial de los pedagogos por buscar la mejor manera de incorporar dichas tecnologías a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Es así que como una de las alternativas que ha venido haciendo curso en las instituciones educativas es el uso de las lecturas presentadas en versión electrónica. Un ejemplo claro de esto fue el proyecto *Reading Companion* que consistió en un convenio entre la Secretaría de Educación de Cali y la empresa IBM Colombia para dotar a las Instituciones Oficiales de Cali con un software para el desarrollo de la lectura en inglés (CVNE, 2013). Asimismo, en el ámbito nacional e internacional ya se han adelantado estudios comparativos, con miras a determinar si existen diferencias cualitativas en la lectura en papel o en pantalla (Coiro & Dobler, 2007). Estos

estudios han abordado dichas diferencias en términos de velocidad de lectura (Al-Othman, 2003), percepciones estudiantiles (Tseng, 2010) y estrategias de lectura (Akyel & Erçetin, 2009).

Sin embargo, una revisión de esos estudios revela que, en su mayoría, dichas comparaciones se han llevado a cabo con estudiantes universitarios (ver sección de antecedentes) y con muy poca frecuencia se ha estudiado el contexto que se pretende abordar en este trabajo, esto es, la educación secundaria. Por tanto, esta investigación contribuye a la exploración de la comprensión de lectura en textos en formato impreso y formato electrónico en un contexto y una población estudiantil poco explorados.

Por otra parte, en este estudio se incluye además la motivación para leer en inglés como una variable de investigación. La motivación para leer se ha investigado en estudios previos (Mori, 2002; Daftarifard, Shirkhani & Lavasani, 2014) pero con poca frecuencia en relación a la lectura en línea. Lo anterior resulta paradójico considerando que es precisamente la motivación uno de los argumentos que se aducen como justificación de la incorporación de textos electrónicos en las aulas de clase. El presente estudio constituye un aporte para los docentes porque los resultados del mismo podrán ser usados por ellos para la optimización del uso de las tecnologías en las clases de lengua extranjera.

Finalmente, es importante anotar que para el desarrollo de esta investigación, se realizó la traducción del cuestionario de motivación para leer propuesto por Mori (2002), como herramienta de medición de esta variable en los estudiantes, lo cual constituye una contribución metodológica para futuros investigadores, ya que podrán hacer uso de la misma herramienta con otros objetivos.

IV. ANTECEDENTES

En los últimos años el tema del ingreso de las tecnologías en el aula de clase ha despertado el interés de los investigadores. En este trabajo nos vamos a enfocar en aquellas investigaciones que han tomado las tecnologías como herramienta en el proceso de la lectura tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

Estudios en lengua materna

Thorne *et al.* (2013) realizaron una investigación en la cual se analizó el efecto de una plataforma virtual en la comprensión de lectura y el vocabulario en lengua materna de 88 estudiantes de grado 5° de primaria que tenían una edad promedio de 10.3 años de nivel socioeconómico medio-bajo de Lima Metropolitana, Perú. Este estudio cuasi-experimental se realizó en dos instituciones educativas privadas. Estos colegios fueron seleccionados bajo el criterio de que el colegio contara con un laboratorio de cómputo multimedia equipado con una computadora por alumno y con acceso a Internet.

El entorno virtual se desarrolló a partir del modelo de la plataforma ICON (Improving Comprehension Online), diseñada para favorecer el aprendizaje autónomo, teniendo en cuenta los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes. A partir de esta plataforma, se creó una nueva plataforma llamada LEO, que fue la que se utilizó para el estudio. En cuanto a la recolección de información, antes de iniciar el uso de la plataforma, se aplicaron las pruebas de evaluación de comprensión de lectura y de las palabras usadas en el programa. Al finalizar, se administraron nuevamente las mismas pruebas. Cada sesión en la que se empleó el programa se registró mediante fichas de observación.

En cuanto a los puntajes obtenidos en las pruebas aplicadas antes y después de la intervención, las medias obtenidas evidenciaron un mejor rendimiento en vocabulario que en comprensión, aunque ambas medidas disminuyeron conforme las lecturas se hicieron más complejas. En ambas evaluaciones, los puntajes de los textos narrativos fueron mayores que

los de los textos informativos, en cuanto a comprensión. Los puntajes de las evaluaciones de comprensión evidenciaron un mejor rendimiento en las preguntas literales que en las inferenciales.

El estudio concluyó que la plataforma LEO es efectiva como herramienta para mejorar la comprensión de lectura de textos narrativos y el vocabulario; por el contrario, el uso de las estrategias utilizadas en LEO no ha dado los mismos resultados para los textos informativos. Esto deja a la vista dos necesidades para el trabajo futuro con la plataforma; en primer lugar, ampliar la variedad de textos existentes en el entorno virtual y en segundo lugar, implementar estrategias de lectura que vayan de acuerdo a las características de cada texto.

Benítez, Barajas & Hernández (2014) también tuvieron como punto de origen las dificultades que presentaban los estudiantes con respecto a la comprensión de textos académicos en lengua materna. Fue así como los investigadores decidieron hacer uso de entornos virtuales que permitieran a los estudiantes tener otras opciones de lectura que de algún modo enriqueciera la comprensión de los temas de clase. Sin embargo, la implementación de esta herramienta no marcó mucha diferencia, por el contrario, evidenció que los estudiantes tenían dificultades para comprender tanto textos impresos como textos electrónicos. Por esta razón se realizó esta investigación en la cual se aplicó una Estrategia Instruccional Integradora para la Comprensión de la Lectura (EIICL), trabajada desde el entorno virtual. Esta estrategia pretende promover el aprendizaje participativo de los estudiantes, involucrando sus conocimientos previos para desarrollar habilidades de comprensión de lectura.

En este estudio participaron un total de 531 estudiantes de la cohorte 2011-2012, de segundo semestre de las Licenciaturas de Contaduría Pública y en Administración, quienes contaban con una edad promedio de 19 años. Se trabajó con un diseño correlacional de tipo experimental. En la pre-prueba se constató que se trataba de dos grupos homogéneos en sus conocimientos previos; por el contrario, se vieron resultados muy diferentes en la post-prueba. El grupo experimental que trabajó la lectura con aplicación de la EIICL en un entorno virtual obtuvo mucho mejor resultado que el grupo control quienes realizaron la lectura en entorno

virtual pero sin aplicación de EIICL. Una de las mayores conclusiones que surgieron a partir de esta investigación fue que es necesario aplicar diversas estrategias instruccionales para la comprensión de textos incluso cuando se trata de entornos virtuales.

Otro trabajo que cabe destacar es la investigación realizada por Romo & Villalobos (2009) quienes buscaron establecer las diferencias entre el texto impreso y el texto digital en cuanto a la comprensión de lectura. Para este objetivo, las autoras trabajaron también con un diseño experimental. Primero, basadas en los resultados de la primera prueba, conformaron 4 grupos homogéneos de estudiantes de la Universidad Tecnológica de Jalisco, 2 de nivel Alto y 2 de nivel Bajo, de esta manera los dos grupos control (A1 y B1) trabajaron lecturas con textos impresos y los dos grupos experimentales (A2 y B2) trabajaron la lectura con textos digitales. Los resultados fueron analizados empleando criterios formales de evaluación incluyendo atención, concentración, memoria, micro, macro, superestructura y macro reglas. Las pruebas mostraron que estos procesos cognitivos disminuyen cuando la lectura se realiza en texto digital, siendo la categoría con mayor diferencia entre el texto impreso y digital, la atención.

Estudios en segunda lengua o lengua extranjera

Un estudio realizado por Fontanini & Tomitch (2009) buscó investigar la relación entre la capacidad de memoria de trabajo y la comprensión de lectura en L2 en textos lineales (textos digitales que semejan los textos impresos, tales como un PDF) y en hipertextos (textos en formato HTML con características dinámicas y otras propiedades propias de los textos en páginas web). Para esta investigación se abrió una convocatoria para estudiantes universitarios en Brasil y en el Reino Unido. Dado que el estudio se centraba en la comprensión de lectura, se requería que estos participantes tuvieran un buen nivel de inglés como L2, por lo cual los participantes debían tener un certificado de haber aprobado el examen IELTS.

Bajo este criterio 42 estudiantes universitarios fueron escogidos, 21 estudiantes de Brasil y 21 estudiantes de Reino Unido de nacionalidad China. Estos participantes trabajaron con textos lineales e hipertextos, los cuales fueron escogidos bajo 6 criterios principales: i) que el tema del texto fuera de interés general para los participantes; ii) que los dos textos

compartieran características similares; iii) que fueran textos auténticos; iv) que éstos no requirieran de conocimiento previo específico para la comprensión de su contenido; v) que ambos textos presentaran argumentos científicos; y vi) que fueran expositivos.

Con el fin de medir la comprensión de lectura de estos estudiantes en textos lineales y en hipertextos, 4 instrumentos fueron utilizados: un listado de memoria, un cuestionario de selección múltiple, una tarea de detección de contradicciones y un cuestionario retrospectivo para ver la percepción de los participantes sobre su propio proceso de comprensión de lectura. De acuerdo con los resultados de estos instrumentos, la investigación evidenció que los estudiantes no mostraron una diferencia estadísticamente significativa en su desempeño en las preguntas de comprensión de lectura según el formato en que los textos eran presentados. Una conclusión adicional fue que en la comprensión de lectura de L2 se ven involucradas diversas variables como la capacidad de memoria de trabajo de cada lector, el formato de presentación del texto, la lengua materna del lector, entre otros, y que cada uno de estos factores o la combinación de éstos influyen de diferentes maneras el proceso.

Asimismo Akyel & Ercetin (2009) realizaron una investigación acerca de las estrategias usadas por estudiantes de inglés al leer un hipertexto para determinar si éstas eran esencialmente diferentes de las estrategias reportadas al leer textos impresos, incluyendo además como variable del estudio el rol del conocimiento previo en relación al uso de estrategias.

Los participantes de este estudio fueron 10 estudiantes de pregrado de enseñanza de inglés de una universidad de Turquía. Para esta investigación los estudiantes debían tener un mínimo de 213 puntos en la versión electrónica de la prueba TOEFL. Los seleccionados fueron 3 hombres y 7 mujeres, entre 21 y 24 años de edad, quienes reportaron en promedio 13 horas semanales de uso de Internet. Para la investigación se desarrolló un texto hipermedia que originalmente solamente era electrónico, pero al cual se le añadieron anotaciones, links y ayudas de múltiples formas de medios digitales (texto, audio, gráficos y videos). Estas anotaciones proveían al lector información a nivel de palabras (definiciones de palabras, glosario) y a nivel de tema (información de fondo).

Primero los estudiantes realizaron un examen estandarizado de lectura y otro examen de conocimientos previos. Días después de estos exámenes los estudiantes procedieron a leer el texto hipermedia de manera individual. La herramienta que se utilizó para la medición de las estrategias utilizadas por los lectores fue el protocolo de pensamiento en voz alta (*think-aloud protocol*). Para esto fue necesaria una sesión previa de orientación para que los estudiantes se familiarizaran con estos protocolos. Adicionalmente, al final de la lectura, los estudiantes presentaron una prueba de memoria, en la cual se les pidió escribir todo lo que recordaran del texto y finalmente, cada estudiante fue entrevistado por un asistente de la investigación.

Al recoger y analizar los resultados de los instrumentos de investigación, se observó que la mayoría de estrategias utilizadas para los textos hipermedia fueron muy similares a las planteadas en estudios anteriores de estrategias de lectura para textos impresos (por ejemplo Anderson, 1991 citado por Akyel & Ercetin, 2009). Sin embargo, se hallaron nuevas estrategias emergentes en la lectura de textos hipermedia que no habían sido observadas en textos impresos y, por el contrario, algunas que habían sido observadas en textos impresos no aparecieron en la lectura de textos hipermedia. Estas nuevas estrategias tenían que ver con la utilización de las anotaciones con el fin de obtener más información del tema.

Finalmente, los resultados de la investigación indican que las estrategias que se utilizan al leer textos hipermedia, no son diferentes de las que se utilizan al leer textos impresos. Sin embargo, se concluye que algunas estrategias comúnmente utilizadas para la lectura de textos convencionales no son esenciales en la lectura de textos hipermedia. También se concluye que el conocimiento previo del lector influye en gran manera en la elección de estrategias de lectura. Los lectores con mayor conocimiento previo utilizaron más estrategias cognitivas y metacognitivas, mientras que los lectores que tenían un nivel más bajo de conocimientos previos del tema trataron de compensar su falta de conocimiento previo utilizando las anotaciones del texto en busca de información de fondo y siguieron de cerca el orden jerárquico del texto con el fin de mantener la coherencia.

Leiva & Esteves (2009) realizaron una investigación con el fin de explorar la efectividad de los blogs para promover la práctica de lectura en estudiantes de inglés para fines académicos del primer año de una universidad pública venezolana. Esta investigación cubrió un año académico completo que se dividió en 3 sub-cursos de 12 semanas cada uno. Para cada nivel se creó un blog de clase teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, además de los contenidos del curso y las estrategias que debían ser practicadas.

En este estudio participaron 119 estudiantes de primer año de la Universidad Simón Bolívar en Caracas, Venezuela, los cuales variaban entre los 17 y los 22 años de edad. Estos estudiantes pertenecían a 5 clases de inglés como lengua extranjera, seleccionadas de manera aleatoria. Durante la primera semana de cada parte del curso se creaba un blog de clase en *Blogger*. Estos blogs tenían en el menú lateral hipervínculos relacionados a funciones retóricas o al contenido de cada curso. Además cada blog contaba con un diccionario en línea, un mapamundi, hipervínculos a otras páginas web y un chat en el cual los lectores podían postear mensajes a los compañeros de clase. A lo largo del año académico pudo evidenciarse que los estudiantes estaban cada vez más deseosos de participar en el blog, también se esforzaban más por publicar sus comentarios en inglés aun cuando esto no se les exigió de manera obligatoria.

Como resultado de este estudio, se observó que el uso de blogs para promover la interacción y la práctica del inglés como lengua extranjera fuera del ambiente del aula de clase fue efectivo. También se evidenció la manera en que los blogs ayudan a que los estudiantes compartan lo que han aprendido y ayuden a los otros, generando así un aprendizaje más autónomo y menos dependiente del profesor. Otro resultado importante de la investigación es entender la importancia del papel del profesor en la creación de estos nuevos entornos de aprendizaje ya que son ellos los que pueden generar esa conexión entre los que tienen gran acceso a las tecnologías y los que no lo tienen. Finalmente, el estudio parece indicar que las TIC se han vuelto un camino efectivo para la práctica de la lengua extranjera.

Por último, Terranova (2015) realizó una investigación acción con el fin de determinar cuál sería el efecto de una secuencia didáctica basada en el desarrollo de estrategias de lectura y la utilización de la herramienta *Reading Companion* con el fin de fortalecer la comprensión

de lectura en inglés. Este estudio tuvo como muestra 14 estudiantes del grado 5° de primaria de una de las sedes del colegio INEM Jorge Isaacs, una institución pública de Cali, Colombia. De estos 14 estudiantes, 2 fueron niñas y 12 fueron niños, cuyas edades oscilaban entre los 9 y los 15 años de edad.

Esta propuesta se realizó durante 8 semanas en la clase de inglés que tiene 2 horas semanales. El salón de clase contaba con 9 computadores de mesa que tenían acceso a Internet. Este estudio se realizó a manera de investigación acción, con una prueba diagnóstica, la cual se tomó como una observación para realizar la planeación de la secuencia didáctica, luego se hizo la aplicación de dicha secuencia y por último se realizó otra prueba para evaluar el impacto generado por ésta. Es importante resaltar también que para esta propuesta se utilizó la plataforma *Reading Companion*, después de la prueba diagnóstica se eligieron los textos más apropiados de acuerdo las necesidades e intereses de los lectores.

Como resultados de esta investigación se obtuvo que el efecto de la secuencia didáctica de lectura electrónica en la plataforma *Reading Companion* fue positivo, pues en la prueba diagnóstica se observó que la mitad del grupo tenía dificultades para comprensión de lectura en inglés, mientras que después de la aplicación de la secuencia didáctica, se observó en la prueba final que sólo un número mínimo de estudiantes mantuvieron estas dificultades. También cabe resaltar que la plataforma *Reading Companion* fue una herramienta que facilitó la comprensión de lectura, sin embargo el proceso lector requiere de un acompañamiento de parte del maestro.

En general, de estos estudios se ha observado que se ha estudiado la lectura de textos electrónicos a nivel escolar, pero que esto ha sido estudiado en mayor frecuencia en lengua materna que en L2. El otro trabajo que sí se realizó a nivel escolar y con estudiantes de un contexto similar al del presente trabajo (Terranova 2015), aunque muy cercano y relevante, no fue de carácter comparativo. También se observa que el medio de presentación de los textos por sí solo no parece garantizar un mejor proceso de lectura sino que requiere de la incorporación de estrategias didácticas y del acompañamiento de un maestro, sin embargo, sí se evidencia un efecto positivo de los medios electrónicos especialmente sobre la comprensión

de lectura. Por otro lado, se observa que el efecto del uso de los textos electrónicos sobre la motivación para leer no ha sido abordado directamente en ninguno de los estudios reportados. Si bien las conductas de los estudiantes del estudio Leiva & Esteves (2009) podrían considerarse como indicadores de mayor motivación (más práctica, más comentarios, uso frecuente del blog, etc.) no se controló la variable de manera más directa.

V. MARCO TEÓRICO

5.1. Lectura

Ferreiro & Gómez (2002) definen la lectura como la capacidad de identificar palabras y ponerlas juntas para lograr significado a partir de textos. Por otro lado, estas autoras hacen una diferenciación entre la lectura efectiva y la lectura eficiente, en donde la primera da sentido a los textos escritos y la segunda se refiere al menor uso del tiempo, esfuerzo y energía posible para lograr la efectividad.

Las autoras también describen la lectura como un proceso compuesto por cuatro ciclos: óptico, perceptual, gramatical y significativo o ciclo de significado. En estos ciclos el lector está siempre enfocado en obtener sentido del texto; por lo tanto la atención está focalizada en el significado, y todo lo demás (tal como letras, palabras o gramática), solo recibe atención plena cuando el lector tiene dificultades en obtener significado.

Goodman (1967, citado en Ferreiro & Gómez, 2002) define la lectura como un “juego de adivinanzas psicolingüístico” (p.13). Desde esta perspectiva la lectura deja de ser la habilidad para reconocer palabras o adquirir un vocabulario de símbolos gráficos. Con el surgimiento de la psicolingüística, la visión sobre la lectura cambió radicalmente; definiéndose, según las autoras, como “un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones” (p. 13).

Según Grabe (2009, p.p. 14-16) una definición de lectura involucra los siguientes tipos de procesamiento:

1. Un proceso rápido: En el sentido en que nosotros leemos alrededor de 250-300 palabras por minuto.
2. Un proceso eficiente: En términos de que varias habilidades trabajan simultáneamente.

3. Un proceso de comprensión: Leemos para entender lo que el autor intenta expresar en su escritura.
4. Un proceso interactivo: La lectura combina muchos procesos cognitivos trabajando al mismo tiempo, además de ser una interacción entre el lector y el escritor.
5. Un proceso estratégico: Las habilidades y procesos de lectura requieren un esfuerzo de parte del lector para anticipar información del texto, seleccionar información importante, organizar y resumir información, entre otras.
6. Un proceso flexible: El lector está permanentemente ajustando los procesos y los propósitos de lectura.
7. Un proceso con propósito: Los procesos y los propósitos de la lectura siempre están alineados.
8. Un proceso evaluativo: En el sentido en que el lector monitorea su proceso de lectura, así como su actitud y sus respuestas emocionales frente al texto o al tema.
9. Un proceso de aprendizaje: Todo proceso de lectura es, consciente o inconscientemente, un proceso de aprendizaje pues conlleva la generación de conocimiento.
10. Un proceso lingüístico: No es posible leer sin tener un conocimiento lingüístico razonable.

5.2. Lectura de L2 o LE

La lectura es, para la mayoría de las personas que estudian inglés como segunda lengua o como lengua extranjera, la razón principal para aprender la lengua. A pesar de que desde mucho tiempo atrás la lectura en lengua materna era considerada un proceso activo entre el lector y el texto, la lectura en L2 continuaba siendo considerada un proceso pasivo, en el cual el lector realizaba un proceso de decodificación de las letras y las palabras con el fin de reconstruir lo que el autor quería transmitir y darle, finalmente, sentido al texto (Grabe, 1997 y 2009).

Tiempo después, el modelo psicolingüístico propuesto previamente por Goodman (1967 en Ferreiro & Gómez, 2002) para la lectura en lengua materna, fue tomado en cuenta también para la lectura en L2. Según este modelo, tanto el lector de lengua materna como el lector en L2 reconstruyen el significado de un texto a través de la predicción y la confirmación de esas predicciones en relación a sus experiencias pasadas y su conocimiento de la lengua.

Coady (1979, citado en Grabe, 2009), por su parte, reafirma este modelo psicolingüístico sugiriendo un modelo de lectura en L2, en el cual los conocimientos previos del autor interactúan con habilidades conceptuales y estrategias para comprender el texto. De esta manera nace el enfoque descendente (en inglés *top-down approach*) en el cual el lector es un participante activo en el proceso de lectura, haciendo predicciones y procesando información basándose en sus experiencias y conocimientos previos. Desde esta perspectiva, no sólo eran importantes los conocimientos previos del lector en cuanto a la lengua, sino también en cuanto al contenido ("*content*" *schemata*) y a la estructura retórica del texto ("*formal*" *schemata*) (Carrell, 1983 citada en Grabe, 1997).

Grabe (2009) explica que la lectura de L2 no es el simple resultado de la transferencia de habilidades de L1 a L2. La lectura de L2 es un proceso multicompetente, en el que intervienen muchos factores, lo que la hace diferente a la lectura de L1. El primer factor que el lector de L2 debe enfrentar, según Grabe, es la falta de riqueza lingüística. Mientras que un niño a la edad de 6 años conoce entre 5000 y 8000 palabras en su lengua materna, una persona que tenga esta cantidad de palabras en una lengua que no es su lengua materna, es considerada de nivel avanzado, de esta manera, cuando los lectores de L2 comienzan a leer, solo tienen un mínimo de palabras en su léxico.

Otro factor que los lectores de L2 deben enfrentar en su proceso de lectura es la manera en que ellos memorizan las palabras. Para estos lectores, al principio es más fácil comenzar con una herramienta muy utilizada: la traducción. Estos lectores conectan las palabras L2 con las palabras de su L1 a menudo basándose en claves morfológicas que pueden resultar engañosas (falsos cognados). Con el paso del tiempo, y en la medida en que se adquiere más

experiencia con el léxico en L2, las palabras encontradas en el texto comienzan a tener sentido por sí solas, a través de conexiones con otros objetos o conceptos.

Debido a todos los procesos cognitivos por los que pasa el lector de L2, éste es mucho más consciente metalingüísticamente de lo que lee. Mientras que los lectores L1 no se detienen a reflexionar sobre la organización de las palabras y las diferencias y similitudes de una lengua a la otra, el lector de L2 sí lo hace. En la mayoría de casos esto se convierte en una herramienta para la comprensión de textos ya que pueden establecer conexiones entre L1 y L2. Por último, Grabe (2009) también expone que los factores institucionales y socioculturales influyen mucho en el proceso de lectura de L2, así como las experiencias educativas y de desarrollo cognitivo del lector.

5.3. Comprensión de lectura

Rumelhart (1997) define la comprensión basándose en la teoría de los esquemas como “el proceso de encontrar una configuración de esquemas que ofrezca una explicación adecuada para un fragmento o situación” (p.47) en la cual un esquema se entiende como “una estructura de datos para representar los conceptos genéricos almacenados en la memoria.” (p.27) que tiene como función central “la construcción de la interpretación de un evento, objeto o situación en el proceso de comprensión” (p.27). En relación con la comprensión de lectura, el autor determina que

Un lector está seguramente evaluando constantemente hipótesis acerca de la interpretación más plausible del texto. Se dice que los lectores han comprendido el texto cuando son capaces de encontrar una configuración de hipótesis (esquemas) que ofrezcan una explicación coherente de los distintos aspectos del texto. En la medida en que un lector específico no puede descubrir esta configuración, el texto aparecerá desarticulado e incomprensible (p.28).

Koda (2005 citado en Grabe, 2009) propone que la comprensión se da cuando el lector extrae e integra información variada de un texto y la combina con sus conocimientos previos; sin embargo, leer y comprender no son lo mismo. Comprender es un concepto que abarca

mucho más que leer. Claro que comprender es, en la mayoría de casos, el objetivo central de una lectura (Grabe, 2009).

5.4. Motivación hacia la lectura

La motivación es uno de los factores principales en el aprendizaje de una lengua extranjera (Dörnyei, 2010, Ortega, 2009). Diferentes estudios consistentemente han demostrado que los estudiantes más motivados logran mejores niveles de desempeño al aprender otro idioma. Ortega, basándose en distintos modelos y teorías de la motivación, ha definido la motivación para aprender lenguas como “el deseo de iniciar el aprendizaje de una L2 y el esfuerzo empleado para mantenerlo” (2009, p. 168). Gardner (1985 citado en Ortega 2009) planteó que la motivación para aprender una lengua involucra tres componentes: intensidad motivacional, actitudes hacia el aprendizaje de la L2 y deseos de aprender. Aunque el modelo clásico de Gardner ha sido criticado recientemente (Dörnyei, 2010), establece la importancia de las actitudes e intereses de los estudiantes para aprender.

En el modelo propuesto por Dörnyei (2010) se habla de diferentes variables que componen la motivación. Entre estas se incluyen las actitudes hacia los hablantes/comunidad de la L2, la orientación integrativa (del inglés *integrativeness*), la instrumentalidad, el interés cultural, vitalidad de la comunidad, la percepción general de la importancia de lenguas extranjeras en el contexto escolar y en los amigos de los alumnos y opiniones de los padres, y autoconfianza lingüística. Este modelo es más extenso e incorpora además de las actitudes y razones para aprender, variables sociales, psicológicas y culturales. Lo cual da pie para afirmar que la motivación es un fenómeno complejo y dinámico, que no se limita sólo al interés personal de los estudiantes.

Los ambientes en los cuales se encuentre el estudiante tienen gran influencia en la motivación del mismo hacia el aprendizaje y la lectura, entre estos ambientes, se encuentran el ambiente familiar, laboral, escolar, universitario, entre otros. Por ejemplo si el alumno presenta dificultades, problemas o calamidades a nivel familiar; si es víctima de ridiculización

o amenazas en su ámbito académico o laboral, va a entrar en desmotivación y es necesaria la intervención de un docente que busque no solo cubrir la motivación a nivel académico, sino que pueda ayudar al estudiante de manera integral apoyándose en otros profesionales (Rodríguez-Pérez, 2012).

Aunque la motivación para aprender una L2 ha sido ampliamente estudiada, existen muy pocas propuestas de motivación para leer en L2 aun cuando hay razones para pensar que debe haber una motivación específica para la lectura (Grabe, 2009). También es sabido que existen muchos estudios sobre la motivación para leer en una lengua materna.

Day y Bamford (1998) explicaron la motivación para leer en L2 en función de aspectos que inciden para que el estudiante se decida a leer un texto en L2. En su propuesta, Day y Bamford sostienen que la motivación para leer en una L2 debe estar asociada a los modelos de expectativas y valor provenientes de la psicología. La motivación para leer está influenciada en el nivel de las expectativas por los materiales de lectura y la habilidad o competencia de lectura en la L2 del aprendiz. En el nivel de valores, la motivación está relacionada con las actitudes hacia la lectura en la L2 y los efectos del entorno sociocultural, el cual incluye la influencia de la familia y amigos. En otras palabras, si el estudiante tiene un buen nivel de lectura, los materiales de lectura están acordes a ese nivel, el leer en la L2 se considera valioso en el entorno y a nivel personal, el estudiante tomará la decisión de leer un texto en L2.

Mori (2002) basándose en modelos de motivación para la lectura en lengua materna, elaboró el primer cuestionario para medir la motivación para leer en L2. A través de un estudio de campo y de diferentes procesos estadísticos, Mori llegó a la conclusión de que la motivación para leer en L2 tiene cuatro componentes: valor intrínseco de la lectura, utilidad extrínseca de la lectura, importancia de la lectura y eficiencia en la lectura. El modelo integra las razones para leer y la habilidad o competencia lectora. En este caso, el estudiante se motiva a leer en L2 cuando considera que la lectura es una actividad placentera o de disfrute (valor intrínseco) que además le puede implicar beneficios académicos o profesionales para el futuro o presente (valor extrínseco); que se considera importante o necesaria (importancia) y

finalmente cuando el lector siente que es bueno para leer y tiene cierta facilidad en esta habilidad.

5.5. Modalidad de presentación de los textos para lectura

En la sección de antecedentes se reportaron varios estudios de carácter comparativo entre lectura en papel y lectura en línea. La lectura en papel siempre ha existido y es el medio tradicional de presentación de textos. Al estar presentados en papel, los textos tienen unas propiedades físicas inalterables. Mientras que los textos en pantalla son a menudo dinámicos, es decir, sus propiedades pueden variar de acuerdo con la resolución del computador o de la configuración que haga el usuario (O'Hara & Sellen, 1997). Según Nieves (2011):

...mientras en un texto en papel el lector encuentra una secuencia de párrafos organizados en una secuencia de páginas, delimitadas por espacio físico, en donde la información en las primeras páginas antecede a las últimas, en un hyper texto, el lector se encuentra con una porción de texto enmarcada variablemente en el espacio que da la pantalla o monitor del computador (p.27)

Otra diferencia es que en los textos electrónicos, creados en un lenguaje de programación, incluyen una serie de conexiones con otros textos en forma de hipervínculos, lo que lleva a que la lectura sea menos linear (Kern, 2000). Por ejemplo, si se observa la página de Wikipedia, el texto es dinámico. Posee imágenes e hipervínculos a otros textos. En la figura de abajo en la frase *“Reading is a complex cognitive process of decoding symbols in order to construct or derive meaning (reading comprehension). Reading is a means of language acquisition, of communication, and of sharing information and ideas”* los conceptos *cognitive process*, *symbols*, *reading comprehension*, *language acquisition* e *information* son hipervínculos que a su vez llevan a otros textos. Al mismo tiempo, hay un menú o tabla de contenido que permite al lector “navegar” dentro del texto en un orden aleatorio.

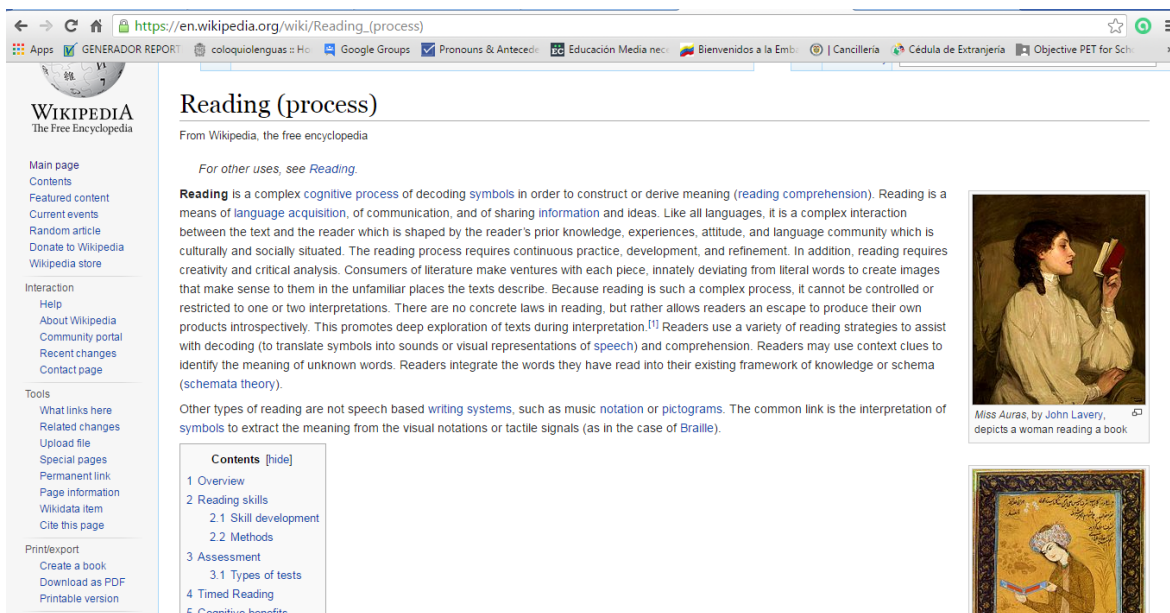


Figura 1: Ejemplo de hyper-texto. Reading (process) (2002). Wikipedia the free encyclopedia. [https://en.wikipedia.org/wiki/Reading_\(process\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Reading_(process))

Se ha planteado entender cómo estas diferencias afectan los procesos de lectura. Algunos autores han planteado que la lectura de un texto en pantalla es a veces frustrante para el estudiante porque no puede subrayar o manipular el texto; también porque produce cansancio visual, y porque reduce la atención (O'Hara & Sallen, 1997; Tseng, 2010). Por otro lado, la lectura en pantalla es hoy en día muy frecuente y representa un medio al que los estudiantes más jóvenes están expuestos. De hecho, ya no solo se lee en las pantallas del computador sino que cada vez más en las pantallas de otros dispositivos móviles.

VI. METODOLOGÍA

Este proyecto se llevó a cabo a través de una investigación de campo de corte cuantitativo y diseño de estudio comparativo cuasi-experimental, para la cual se crearon dos grupos; un grupo control que trabajó las lecturas con textos impresos y un grupo experimental que trabajó las lecturas con textos electrónicos. Para cumplir con los objetivos de esta investigación se recolectaron datos de carácter cuantitativo, entre los cuales están encuestas a estudiantes y exámenes diagnósticos (pre-prueba y post-prueba). La utilización de este método de investigación, arrojó datos que fueron analizados estadísticamente para la obtención de resultados.

6.1. Contexto

La investigación se realizó dentro de las aulas de clase de la Institución Educativa INEM Jorge Isaacs de Cali, un colegio público de gran reconocimiento en el país por su formación académica, musical y deportiva. La sede principal del INEM, Jorge Isaacs, está ubicada en la Cra 5N N° 61N – 126, en el barrio Flora Industrial en Cali y cuenta con más de 7.000 estudiantes que cursan básica secundaria (6° a 11°) en sus dos jornadas (mañana y tarde). La institución atiende a estudiantes que en su mayoría provienen de estratos 1 y 2. La enseñanza de inglés en la institución es limitada, pues los estudiantes sólo reciben 3 horas semanales de clase de inglés. Cabe destacar además que las clases de inglés son dictadas en español y en su mayor parte enfocadas en la enseñanza de la gramática lo cual parece resultar en un nivel bajo en la lengua extranjera por parte de los estudiantes. Para los estudiantes de grado 9°, 10° y 11° que eligen el enfoque en idiomas, hay un énfasis mayor en el inglés y tienen mayor intensidad horaria.

6.2. Participantes

En esta investigación participaron 38 estudiantes del grado 6° de la Institución INEM Jorge Isaacs, de los cuales 22 eran mujeres y 16 hombres, con edades comprendidas entre 12 y 14

años de edad. De estos participantes, 20 pertenecían al grupo 6-13 que trabajó con lectura electrónica y 18 pertenecían al grupo 6-16 que trabajó con lectura en papel, estos grupos pertenecieron a la jornada vespertina.

6.3. Variables

6.3.1. Motivación hacia la lectura

Definición conceptual: Se refiere al conjunto de factores que inciden en la decisión del estudiante para leer o no un texto escrito en una L2, en este caso inglés. Entre estos factores se encuentra el valor intrínseco de la lectura, su utilidad extrínseca, su importancia y la eficiencia del estudiante para leer en esa lengua.

Definición operacional: Para el presente trabajo esta variable se toma operacionalmente como el puntaje del estudiante en el cuestionario de motivación para la lectura de Mori. Este instrumento arroja un puntaje que oscila entre 29 y 145 puntos donde los puntajes más altos indican un mayor grado de motivación afirmativa/positiva hacia la lectura.

6.3.2. Comprensión de lectura en inglés L2

Definición conceptual: “el proceso de generación de significado a partir de un texto escrito, el cual se realiza por un propósito específico (disfrute, obtención de información, aprendizaje) e implica la ejecución automática y simultánea de micro y macroprocesos” (Fernández, Mayora & St.Louis, 2016, p. 18). Los micro-procesos se refieren a aquellos propios de la decodificación y análisis lingüístico, mientras los macroprocesos se refieren a aquellos propios de interpretación y análisis conceptual.

Definición operacional: Para fines de esta investigación, esta variable se toma operacionalmente como la cantidad de preguntas correctas del estudiante en el examen de comprensión de lectura Key English Test (KET) de Cambridge. Este examen contiene 30

preguntas, por tanto, a mayor cantidad de respuestas correctas, se infiere un mayor grado de competencia en comprensión de lectura en inglés en la franja del nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras.

6.3.3. Modalidad de presentación de los textos para lectura

Definición conceptual: Se refiere al medio o modo a través del cual se presenta un texto al lector. De acuerdo a la modalidad de presentación los textos pueden clasificarse como impresos (o en papel) o electrónicos (o computarizados). Dentro de los textos electrónicos se distingue a su vez entre textos estáticos y dinámicos. Los primeros se refieren a textos que se presentan en pantalla en un formato que no se puede modificar y que es una copia de un texto impreso (por ejemplo un archivo de imagen o formato PDF); mientras que los segundos se refieren a formatos que incluyen hipervínculos, sus propiedades se pueden ajustar o modificar de acuerdo a las propiedades del computador o los intereses del lector (por ejemplo archivos web en formato HTML o similares).

Definición operacional: Operacionalmente, esta variable se estableció de manera dicotómica con dos modalidades: textos en papel y textos electrónicos. Más adelante se describen las características de cada uno en la sección de materiales.

6.4. Instrumentos

En relación con las preguntas de investigación y los objetivos planteados en el proyecto es de gran relevancia la utilización de los siguientes instrumentos:

6.4.1. Encuesta de Motivación:

Para determinar el grado de motivación hacia la lectura en inglés de los participantes se utilizará una versión traducida del *Motivational Questionnaire* diseñado originalmente por Mori (2002). Esta encuesta consiste de 29 ítems en escala tipo Likert a los cuales el estudiante

responde indicando su nivel de aceptación en una escala del 1 al 5 (desde muy de acuerdo a muy en desacuerdo). El cuestionario mide las percepciones de los estudiantes en 4 aspectos importantes de la motivación para leer en inglés: El valor intrínseco de la lectura (11 preguntas), la utilidad extrínseca de la lectura (5 preguntas), la importancia de la lectura (5 preguntas) y la eficacia de la lectura (4 preguntas). Según el autor, la consistencia interna del instrumento es de 0.93 en el índice Alpha Cronbach, lo que implica que el instrumento es altamente confiable. (Anexo 2)

6.4.2. Examen de comprensión de lectura:

Para medir la competencia en comprensión de lectura en inglés se tomó y adaptó la sección de lectura de un examen estandarizado original de la editorial de la Universidad de Cambridge, llamada KET (Key English Test) for Schools. El examen original fue diseñado para determinar las habilidades comunicativas del examinado en situaciones simples (nivel A2 del MCERL). La versión adaptada del examen para esta investigación cuenta con 5 partes que se describen a continuación:

Parte	N° de ítems	Tarea/ actividad	Instrucciones y textos	Habilidades
1	5	Pareo	Se le presenta al estudiante una lista de 8 anuncios o letreros con mensajes breves acompañados de 5 oraciones que explican el significado en inglés de los avisos en palabras diferentes. Los estudiantes deben indicar cuál oración corresponde a cada anuncio o letrero.	Paráfrasis
2	5	Pareo	Se le presenta al estudiante una lista de 5 personas con la descripción de lo que a ellos les gusta ver en la televisión, también se le presenta una lista de 8 programas de televisión con su descripción de temática, género y duración. Los estudiantes deben indicar cuál programa corresponde al gusto de cada persona.	Inferencia. Transferencia de información de un contexto a otro.

Parte	N° de ítems	Tarea/ actividad	Instrucciones y textos	Habilidades
3	7	Falso o verdadero	Se le presenta al estudiante un texto sobre la vida de un chef y 7 afirmaciones relacionadas con éste. Los estudiantes deben indicar si, según el texto, esas afirmaciones son verdaderas, falsas o no se sabe.	Identificación de información específica en el texto.
4	8	Llenar los espacios	Se le presenta al estudiante un texto con 8 palabras faltantes. Se le da al estudiante 3 opciones para cada espacio. El estudiante debe indicar cuál de las 3 opciones es la adecuada para ese espacio, así sucesivamente con los 8 espacios.	Reconocimiento de vocabulario de alta frecuencia. Adivinanza de vocabulario por contexto.
5	5	Completar la información	Se le presenta al estudiante 2 correos, uno de una joven dirigido a una escuela en Inglaterra y uno de esa escuela en respuesta al correo de la joven. En estos correos se les da información de tiempo de estadía, dirección, lugar de nacimiento, etc. Los estudiantes deben llenar 5 espacios del formato de aplicación de la visa de la estudiante.	Identificación de información específica en el texto.

6.5. Materiales y recursos

6.5.1. Textos para la lectura

Para fines de la investigación, se crearon criterios de selección de los textos, teniendo en cuenta el nivel de lengua de los estudiantes y las competencias a desarrollar. A continuación se presentarán los criterios para la elección de estos:

Extensión:	150- 450 palabras
Tipología textual:	Narrativo, descriptivo, expositivo, instructivo
Variación léxica (Type-token ratio):	Hasta 0,6
Escala de legibilidad de Flesch :	65 en adelante
Tema:	Ecología, familia, tradición cultural y festividades, saludos, trabajo, escuela, historia de Colombia, lugares turísticos.

Las lecturas debían tener una longitud de 150 a 450 palabras y debían ser de tipo narrativo, descriptivo, instructivo o expositivo, descartando lecturas de tipologías más complejas como el texto argumentativo. El valor de variación léxica se refiere al “uso de palabras diferentes en lugar del uso de un número limitado de palabras de manera repetitiva” (Cartaya & Casart, 2009, p. 122). El índice de variación léxica (conocido en inglés como *type-token ratio*) se obtiene dividiendo la cantidad de palabras tipo (sin repetir en un texto o *Type*) entre la cantidad de palabras muestra (o palabras totales en el texto sin importar las repeticiones de cada una o *Tokens*). Mientras más cercano sea el número de palabras tipo al número de palabras muestra la formula arrojará un porcentaje mayor, por lo cual sabremos que el texto posee una mayor variedad lexical, lo que representará más dificultad para los estudiantes (Cartaya & Casart, 2009).

De la misma manera, los textos fueron filtrados por la fórmula de legibilidad de Flesch (*Flesch Reading Ease formula*) para textos en inglés, la cual indica la facilidad de comprensión de un texto, es decir cuán fácil es un texto al ser leído. Ésta fórmula otorga al texto un valor dentro de una escala de puntos en la que valores más altos indican mayor facilidad de lectura. Cabe destacar que aunque esta escala fue diseñada para medir la legibilidad de textos en inglés en relación a la comprensión de hablantes nativos de ese idioma, se ha utilizado también en estudios de lectura de inglés como lengua extranjera (Shokrpour, 2005). Sin embargo, los autores que la han utilizado señalan que con aprendices

no nativos, esta escala no puede utilizarse como único indicador del nivel de dificultad de un texto.

Por último, los temas a tratar en los textos se escogieron en atención a temas que normalmente son incluidos en los programas de estudio de primaria y secundaria (hasta el 6° grado) o que son comunes en las clases de inglés. Las temáticas seleccionadas incluyeron: ecología, familia, tradiciones culturales y festividades, saludos, trabajos, escuela, historia de Colombia y lugares turísticos.

En una primera búsqueda se hallaron 20 textos que pudieran estar dentro de los criterios establecidos. Estos textos fueron filtrados y los que cumplían con todas las características fueron revisados uno por uno y discutidos antes de hacer la selección final. A continuación los textos que fueron seleccionados y el valor de cada uno de ellos en criterios establecidos.

Text	Source	Text typology	Number of words	Type-token ratio	Flesch Reading Ease	Topic
Thanksgiving Turkey	Origami Resource Center	Instructive	299	0,46	85,75	Cultural festivities
The treasure map	British Council	Instructive	221	0,51	97,48	Fiction
Greetings Around the World	World View 1	Exposition	167	0,49	76,75	Cultural tradition
The 'Real' Robinson Crusoe	Penguin Dossiers	Narrative	443	0,36	67,16	History

Por otro lado, se acordó que los textos impresos y electrónicos fueran exactamente iguales, para que las diferencias no fueran un factor que influyera en la investigación. De esta manera, los textos fueron presentados para ambos formatos en la fuente Comic Sans MS, tamaño 12 y cada texto tenía una o dos imágenes, teniendo en cuenta que los lectores pueden establecer relaciones entre el texto y la imagen y que esto facilita la comprensión de lectura (Anexo 4 y 5).

Para la presentación de los textos electrónicos se creó un blog (<http://inemreadinginenglish.blogspot.com.co>) en el que se subieron los textos con las mismas características de los textos impresos, en cuanto a fuente e imágenes, pero con la diferencia de que éstos, siendo textos dinámicos, podían ser alterados por el lector en cuanto al tamaño del texto, de las imágenes y en especial, eran diferentes debido a la utilización de hipervínculos.

Considerando que el nivel de los estudiantes estaba muy por debajo del nivel A2, se decidió agregar una lista de vocabulario para cada texto. Esta lista contenía alrededor de 30 palabras que por lo general eran palabras más alejadas de su contexto, sustantivos y verbos en su mayoría.

Esta lista de vocabulario fue presentada, para los textos impresos, al reverso de la hoja; para los textos electrónicos se crearon hipervínculos en cada palabra desconocida, de esta manera los estudiantes podían hacer clic en la palabra y así le aparecía la lista de vocabulario en otra pestaña de la página web.

6.5.2. Talleres:

Los talleres de lectura consisten en una secuencia de actividades didácticas que acompañaban cada texto seleccionado para la intervención. Cada uno estaba estructurado en función de la secuencia pre-lectura, lectura y post-lectura. Los talleres se entregaban en papel a los estudiantes en cada una de las sesiones de la intervención didáctica independientemente de que los textos fuesen en papel o en computadora. Los talleres estaban diseñados para un tiempo equivalente a una sesión de clases de dos horas. Los talleres incluían actividades como: responder cuestionarios, realizar sopas de letras y crucigramas, dibujar, ubicar una localización en un mapa, seguir instrucciones a partir del texto, entre otras. (Anexo 6)

6.6. Procedimientos

6.6.1. Traducción del cuestionarios de motivación

Para la traducción del cuestionario de motivación, la investigadora y el director de este trabajo realizaron de manera independiente cada uno una traducción de los ítems. Posteriormente, en un archivo de Word aparte se transcribieron juntos de manera consecutiva cada ítem original en inglés seguido de las dos versiones traducidas. Este archivo fue enviado a 3 profesores de inglés de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle para que seleccionaran, pregunta por pregunta, la traducción que, para ellos, era la más adecuada considerando la precisión lingüística (que tan fielmente la traducción reflejaba el significado del ítem original) y la idoneidad de la traducción para la población estudiantil a la cual el cuestionario iba dirigido. Finalmente, teniendo en cuenta las evaluaciones de los profesores, se realizó el ensamble de las traducciones para obtener la versión en español más adecuada del cuestionario.

6.6.2. Recolección de datos

La recolección de los datos se hizo por medio de la encuesta de motivación y el examen de comprensión de lectura, los cuales se administraron a los estudiantes antes y después de la intervención (talleres de lectura). Esto tomó 3 horas, divididas así: 2 horas para el examen de comprensión de lectura y 1 hora para el cuestionario de motivación, de la misma manera en las dos sesiones (pre y post). Durante estas pruebas los estudiantes debían permanecer sentados y en silencio, también debían levantar su mano si tenían alguna pregunta acerca de las instrucciones, más no se respondían preguntas que estuvieran relacionadas directamente con las respuestas de las pruebas.

6.6.3. Intervención didáctica

Para cada sesión se seleccionaron objetivos y contenidos que estuviesen acordes con el nivel de los estudiantes teniendo en cuenta los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (MEN 2006). Cada sesión duró 2 horas, para cada una de éstas se elaboró un plan de trabajo que incluía una primera etapa de pre-lectura, en la cual se buscó generar interés por parte de los lectores, también activar los conocimientos previos, generar curiosidad y realizar un acercamiento al contexto, por ejemplo: Pareo, sopas de letras, entre otras. Después hubo una etapa de lectura que podía ser en grupo, parejas o individualmente. Se buscó la comprensión del texto y además la elaboración de los talleres con el fin de que los lectores aplicaran diferentes estrategias de lectura. Por último, la etapa de post-lectura, en la cual se generó el espacio para la discusión de los textos, y las respuestas a preguntas sobre el proceso de lectura, como por ejemplo: ¿Les gustó la lectura? ¿Qué les pareció difícil? ¿Creen que han aprendido a través de estos textos? Se tuvo en cuenta, para el orden de las lecturas, el nivel de dificultad de cada una de ellas, empezando la primera sesión con la más fácil y terminando con la más compleja de acuerdo a los criterios establecidos (ver anexo 7).

6.7. Análisis y procesamiento de datos

Los datos recolectados en el examen de comprensión de lectura y la encuesta de motivación fueron primeramente tabulados en Excel, en el cual se obtuvo la media y la desviación estándar y más tarde se calcularon las estadísticas descriptivas en SPSS.

Para determinar si la intervención pedagógica tuvo algún efecto en la motivación hacia la lectura en los estudiantes, se compararon los promedios obtenidos entre el pre-test y el post test de motivación utilizando la prueba T de student. Si el valor T resultante tiene un valor *p* por debajo del 95% se considera que la diferencia es significativa.

Para determinar si la intervención pedagógica tuvo algún efecto en la comprensión de lectura de los estudiantes, se compararon los promedios obtenidos entre el pre test y el post

test de lectura utilizando la prueba T de student. Si el valor T resultante tiene un valor p por debajo del 95% se considera que la diferencia es significativa.

Para determinar si la modalidad de presentación de los textos tuvo algún efecto en la motivación hacia la lectura en los estudiantes, se compararon los promedios obtenidos por los estudiantes de cada grupo (experimental y control) al responder el cuestionario de motivación antes de la implementación de los talleres utilizando la prueba T de student para determinar si inicialmente los grupos eran equivalentes. Posterior a la intervención se repitió la comparación aceptando un margen de significancia del 95%.

Para determinar si la modalidad de presentación de los textos tuvo algún efecto en la comprensión de lectura en los estudiantes, se compararon los promedios obtenidos por ambos grupos (experimental y control) antes de la intervención pedagógica utilizando la prueba T de student para determinar si inicialmente los grupos eran equivalentes. Posterior a la intervención se repitió la comparación aceptando un margen de significancia del 95%. Todos los análisis estadísticos se realizaron utilizando el paquete de análisis estadísticos para las ciencias sociales SPSS versión 13.0.

6.8. Limitaciones

Dentro de las complicaciones que se encontraron para la realización de la investigación, se encuentran las dinámicas de trabajo de una institución pública como lo es el INEM Jorge Isaacs. En primera instancia, debido a que es una institución pública, ésta constantemente presta sus instalaciones para eventos tales como votaciones y exámenes estatales, entre otros; los cuales exigen que al siguiente día no haya jornada académica. Por esta razón, se dificultó la intervención especialmente en el grupo experimental pues tenía las dos (2) horas de inglés los días lunes. A esto se le suma la cantidad de festivos que hay en el segundo semestre del año. Por esta y otras razones internas de la institución, las clases fueron muy inconstantes lo cual afectó de alguna u otra manera el fluir de la investigación.

Por otro lado, una limitación que se encontró fue la disponibilidad de la sala de sistemas en donde el grupo experimental tendría sus horas de inglés. Inicialmente la sala Tit@ de la institución fue asignada para este propósito. Sin embargo, posteriormente fue necesario cambiar el espacio ya que en éste no se podía aprovechar plenamente el tiempo de clase. Ello debido a que esta sala no cuenta con computadores fijos, sino que se proporciona un portátil a cada estudiante. Al llegar la hora de inglés, era necesario esperar a que los estudiantes llegaran y entregarles su computador. El problema radicó en que algunos de los computadores estaban descargados y otros no se conectaban a la red Wifi del colegio, así que en algunos casos hubo que organizar a los estudiantes en parejas o buscar otro portátil que estuviera en las condiciones ideales para el trabajo. En la primera sesión del grupo experimental, todo esto influyó en su desenvolvimiento y afectó el tiempo. Para las siguientes sesiones se hizo el cambio a otra sala que contaba con computadores de mesa y conexión cableada y se pudo solucionar el problema de la batería y del internet.

VII. RESULTADOS

En el presente capítulo se presentan los resultados obtenidos luego de la implementación del diseño de la investigación. Para efectos del reporte se seguirá la siguiente estructura: En primer lugar se presentarán los resultados de las pruebas previas a la intervención, comenzando por la variable motivación para leer en inglés de cada grupo y una comparación intergrupala. Siguiendo con los resultados previos a la intervención, se presentan los datos recogidos en el examen de comprensión de lectura de ambos grupos e, igualmente, una comparación intergrupala.

Subsiguientemente, con la misma estructura, se presentan los resultados posteriores a la intervención. Por último, se presentan los efectos de la intervención, en primer lugar de la variable de motivación, comparando el estado previo y posterior de motivación de cada grupo y de la misma manera con la variable de comprensión de lectura.

7.1. Resultados del pre-test

7.1.1. Motivación para leer

Los resultados, previos a la intervención, del cuestionario de motivación del grupo que trabajaría las lecturas de la intervención pedagógica con textos en papel (o grupo control) se presentan a continuación de acuerdo a los componentes del cuestionario en las tablas 1 a 4.

Respecto al valor intrínseco de la lectura, la tabla 1 muestra que en general los participantes del grupo control mostraban, antes de la intervención, un grado de motivación hacia la lectura en inglés que podría considerarse intermedio puesto que la mayoría de sus respuestas resultan en valores promedio que oscilan entre 3.3 y 3.9. Esto es así para casi todas las afirmaciones excepto para la número 13: “*Al aprender a leer en inglés, espero ser capaz de leer periódicos y/o revistas en inglés*” que registra un promedio de 4.4. Teniendo en cuenta la anterior afirmación, se puede decir que los estudiantes se sienten motivados a aprender a leer en inglés para poder leer textos como periódicos, revistas, páginas web y otros en este

idioma. Por otro lado, la afirmación 8: “*Tener que leer textos en inglés que sean largos y difíciles hace que me desanime*” muestra el promedio más bajo (3,3) indicando que la extensión de los textos puede resultar parcialmente desmotivante para estos estudiantes. Según estas respuestas, se observa que la lectura en inglés es asociada por este grupo con sentimientos de disfrute y de interés. Sin embargo, estos promedios no alcanzaron valores altos (superiores a 4 en la escala del 1 al 5).

Tabla 1: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente *valor intrínseco de la lectura* para el grupo que realizaría lectura de textos en papel.

Indicador		Muy de acuerdo a de acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo a en desacuerdo	Media	D.E.
Valor intrínseco de la lectura	1. Al aprender a leer en inglés, espero ser capaz de leer novelas en este idioma.	11	4	3	3.6	1.0
	2. Me concentro mucho en historias interesantes, incluso si están escritas en inglés.	10	4	4	3.4	1.0
	8. Tener que leer textos en inglés que sean largos y difíciles hace que me desanime.	3	6	6	3.3	0.9
	13. Al aprender a leer en inglés, espero ser capaz de leer periódicos y/o revistas en inglés.	16	2	0	4.4	0.7
	14. Es divertido leer en inglés.	13	4	1	3.8	0.8
	15. Me gusta leer periódicos y/o revistas en inglés.	9	6	2	3.5	0.8
	21. Disfruto el reto de leer textos difíciles en inglés.	10	5	3	3.5	1.1
	22. No tengo ningún deseo de leer en inglés, ni siquiera si el contenido es interesante.	2	2	13	3.8	1.2
	27. Yo no leería en inglés voluntariamente, a menos que sea una tarea.	2	5	10	3.6	1.1
	28. Tiendo a concentrarme profundamente cuando leo en inglés.	15	2	1	3.9	0.7
	29. Me resulta desagradable leer en inglés.	2	4	12	3.8	0.9

Tabla 2: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente *utilidad extrínseca de la lectura* para el grupo que realizaría lectura de textos en papel.

Indicador		Muy de acuerdo a de acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo a en desacuerdo	Media	D.E.
Utilidad extrínseca de la lectura	4. Yo estoy aprendiendo a leer en inglés porque en un futuro podría estudiar en el extranjero.	17	1	0	4.4	0.6
	5. Al ser capaz de leer en inglés, espero entender mejor las culturas y los estilos de vida de los países en los que se habla este idioma (como Estados Unidos e Inglaterra).	17	1	0	4.4	0.6
	6. Yo tomaría una clase de lectura en inglés aunque no fuera obligatoria.	14	4	0	3.9	0.6
	10. Me gustaría conseguir un trabajo en el que pueda usar lo que he aprendido en la clase de lectura Inglés.	13	5	0	4.2	0.9
	18. Al aprender a leer en inglés, espero aprender acerca de distintas opiniones en el mundo.	17	1	0	4.6	0.6

En cuanto al valor extrínseco de la lectura, a diferencia del valor intrínseco, los estudiantes muestran una motivación alta, pues los promedios de sus respuestas van desde 3.9 a 4.6, siendo la más alta la número 18: *“Al aprender a leer en inglés, espero aprender acerca de distintas opiniones en el mundo”* y en la que se registró la media más baja fue en la afirmación número 6 *“Yo tomaría una clase de lectura en inglés aunque no fuera obligatoria”*. Esto muestra, que a pesar de que la motivación intrínseca hacia la lectura es media, al ver el valor utilitario o instrumental de esta habilidad en términos de posibilidades de aprendizaje cultural, estudios o empleo futuro, los niveles de motivación del grupo tienden a ser un poco más altos. En este cuadro podemos observar que en 3 de las 5 preguntas, 17 de 18 estudiantes respondieron positivamente, así que podemos concluir que respecto al valor extrínseco de la lectura, los estudiantes del grupo de lectura en papel se sienten muy motivados.

Al igual que en la tabla 2, la tabla 3 (a continuación) puede observarse que respecto a la importancia de la lectura, los participantes del grupo control se sienten altamente motivados a leer en inglés pues están de acuerdo en que esto favorecerá su educación y formación en general. Las respuestas de este indicador superan los 4.3, en promedio, 16 estudiantes respondieron positivamente esta parte del cuestionario, sólo, en promedio, 2 estudiantes respondieron negativamente o fueron indiferentes. También cabe destacar el ítem 26 “*Aprender a leer en inglés es una pérdida de tiempo para mí*” en el cual 16 de 17 estudiantes estuvieron en desacuerdo. Puede decirse a partir de estas respuestas, que para los estudiantes del grupo control, la lectura en inglés es importante.

Tabla 3: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente *la importancia de la lectura* para el grupo que realizaría lectura de textos en papel.

Indicador		Muy de acuerdo a de acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo a en desacuerdo	Media	D.E.
La importancia de la lectura	3. Aprender a leer en inglés es importante ya que necesitamos responder a la internacionalización.	16	1	1	4.5	0.9
	17. Aprender a leer en inglés es importante porque favorecerá mi educación en general.	16	2	0	4.6	0.7
	23. Aprender a leer en inglés es importante porque va a ampliar mi visión del mundo.	15	3	0	4.3	0.8
	25. Leer en inglés es importante para mí porque me hará una persona con más conocimientos.	17	0	1	4.4	0.8
	26. Aprender a leer en inglés es una pérdida de tiempo para mí.	0	1	16	4.5	0.6

Por último, en cuanto a la eficiencia en la lectura, los participantes del grupo control presentaron respuestas muy variadas en cada una de las afirmaciones antes de la intervención. En esta última tabla se muestra una motivación media- baja, pues las respuestas oscilan entre 2.9 y 3.6. La afirmación que denota mayor grado de acuerdo entre los estudiantes fue la

número 12 “*Me gustan las clases de lectura en inglés en el colegio*”, 13 estudiantes estuvieron de acuerdo, mientras que 4 estuvieron en desacuerdo y 1 fue indiferente. Por otro lado, la afirmación que obtuvo más respuestas negativas fue la número 11 “*Yo soy bueno para leer textos en inglés*” con sólo 5 estudiantes de acuerdo, 7 en desacuerdo y 6 indiferentes. De igual manera, el ítem 16 “*La lectura en inglés no es mi fuerte*” obtuvo una media de 3.2 con 1 estudiante de acuerdo, 6 en total desacuerdo y 9 que se mantienen indiferentes. Esto indica que los estudiantes se sienten poco competentes al leer en inglés y que no disfrutaban la lectura en sus clases, un factor que puede resultar desmotivante.

Tabla 4: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente *eficiencia en la lectura* para el grupo que realizaría lectura de textos en papel.

Indicador		Muy de acuerdo a de acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo a en desacuerdo	Media	D.E.
Eficiencia en la lectura	11. Yo soy bueno para leer textos en inglés.	5	6	7	2.9	0.9
	12. Me gustan las clases de lectura en inglés en el colegio.	13	1	4	3.6	1.0
	16. La lectura en inglés no es mi fuerte.	1	9	6	3.2	1.0
	20. Mis notas de las clases de lectura en inglés en mis cursos de primero a quinto de primaria no fueron muy buenas.	7	2	9	3.2	1.3

Los resultados, previos a la intervención, del cuestionario de motivación para el grupo que trabajaría la lectura con textos electrónicos o grupo experimental se presentan en las tablas 5 a 8 a continuación.

En un primer acercamiento a la tabla 5, se puede observar que respecto al valor intrínseco de la lectura, los participantes del grupo experimental se sienten medianamente motivados a leer pues sus respuestas superan el 3,2 predominantemente. Se observa que entre los factores que más motivan a los estudiantes a leer en inglés es tener la capacidad de leer diferentes textos en el idioma, por ejemplo: novelas, periódicos y revistas (ítems 1 y 13). También se puede observar un promedio alto en el ítem 29: “*Me resulta desagradable leer en*

inglés”, lo que quiere decir que la mayoría de estudiantes respondieron que NO estaban de acuerdo con esta afirmación; sólo 2 de 23 estudiantes respondieron que sí lo estaban. De la misma manera, en el ítem 8 “*Tener que leer textos en inglés que sean largos y difíciles hace que me desanime*” se observa que sólo 2 estudiantes estuvieron de acuerdo con este y que 12 estudiantes estuvieron totalmente en desacuerdo.

Tabla 5: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente *valor intrínseco de la lectura* para el grupo que realizaría lectura de textos electrónicos.

Indicador		Muy de acuerdo a de acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo a en desacuerdo	Media	D.E.
Valor intrínseco de la lectura	1. Al aprender a leer en inglés, espero ser capaz de leer novelas en este idioma.	18	2	3	4.0	1.1
	2. Me concentro mucho en historias interesantes, incluso si están escritas en inglés.	9	9	5	3.4	1.1
	8. Tener que leer textos en inglés que sean largos y difíciles hace que me desanime.	2	5	12	3.7	1.1
	13. Al aprender a leer en inglés, espero ser capaz de leer periódicos y/o revistas en inglés.	19	2	2	4.0	1.1
	14. Es divertido leer en inglés.	15	2	5	3.6	1.3
	15. Me gusta leer periódicos y/o revistas en inglés.	8	8	6	3.2	1.4
	21. Disfruto el reto de leer textos difíciles en inglés.	9	9	5	3.5	1.2
	22. No tengo ningún deseo de leer en inglés, ni siquiera si el contenido es interesante.	3	3	17	3.8	1.2
	27. Yo no leería en inglés voluntariamente, a menos que sea una tarea.	4	2	16	3.9	1.2
	28. Tiendo a concentrarme profundamente cuando leo en inglés.	15	3	5	3.8	1.4
	29. Me resulta desagradable leer en inglés.	2	3	18	4.1	1.1

Curiosamente, el ítem 15: “*Me gusta leer periódicos y /o revistas en inglés*” fue el que obtuvo el promedio más bajo, una hipótesis de esto podría ser que los participantes esperan ser

capaces de leer este tipo de textos, sin embargo, éstos no son totalmente de su agrado. A manera de conclusión, se podría decir que en cuanto al valor intrínseco de la lectura, los participantes del grupo experimental tienen un nivel de motivación medio- alto, ya que su rango de respuestas no es muy grande (el más bajo 3,2 y el más alto 4,1) y el promedio de éstas es de 3,7.

Tabla 6: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente *utilidad extrínseca de la lectura* para el grupo que realizaría lectura de textos electrónicos.

Indicador		Muy de acuerdo a de acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo a en desacuerdo	Media	D.E.
Utilidad extrínseca de la lectura	4. Yo estoy aprendiendo a leer en inglés porque en un futuro podría estudiar en el extranjero.	21	1	1	4.4	0.9
	5. Al ser capaz de leer en inglés, espero entender mejor las culturas y los estilos de vida de los países en los que se habla este idioma (como Estados Unidos e Inglaterra).	19	2	2	4.1	1.2
	6. Yo tomaría una clase de lectura en inglés aunque no fuera obligatoria.	16	4	2	3.9	1.1
	10. Me gustaría conseguir un trabajo en el que pueda usar lo que he aprendido en la clase de lectura Inglés.	14	7	2	3.9	1.0
	18. Al aprender a leer en inglés, espero aprender acerca de distintas opiniones en el mundo.	18	1	4	3.8	1.3

En cuanto al valor extrínseco de la lectura, se observa que los promedios de respuestas son más altos, lo que sugiere que tiene mayor peso en la motivación de los estudiantes la percepción de su utilidad extrínseca en comparación con la valoración intrínseca. En esta tabla podemos ver que 21 de 23 estudiantes estuvieron de acuerdo con la afirmación número 4 “*Yo estoy aprendiendo a leer en inglés porque en un futuro podría estudiar en el extranjero*”, es decir, que hay una alta motivación hacia aprender a leer en inglés para poder desenvolverse en

países anglófonos, ya sea para estudios, trabajo o simplemente por el deseo de conocer más estas culturas. Por el contrario, el ítem 18: *“Al aprender a leer en inglés, espero aprender acerca de distintas opiniones en el mundo”* es el ítem que tiene el promedio más bajo, sugiriendo que los estudiantes no valoran la lectura por el aporte que puede hacer a una comprensión intercultural. Sin embargo, el promedio observado, aunque es el menor en esta tabla, se acerca al valor para considerarse alto (3,8 de 5). En conclusión, los estudiantes del grupo experimental presentan alta motivación desde la perspectiva de su valor extrínseco.

Tabla 7: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente *la importancia de la lectura* para el grupo que realizaría lectura de textos electrónicos.

Indicador		Muy de acuerdo a de acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo a en desacuerdo	Media	D.E.
La importancia de la lectura	3. Aprender a leer en inglés es importante ya que necesitamos responder a la internacionalización.	18	3	2	4.2	1.1
	17. Aprender a leer en inglés es importante porque favorecerá mi educación en general.	18	3	2	4.2	1.1
	23. Aprender a leer en inglés es importante porque va a ampliar mi visión del mundo.	18	3	2	4.2	1.1
	25. Leer en inglés es importante para mí porque me hará una persona con más conocimientos.	20	1	2	4.2	1.2
	26. Aprender a leer en inglés es una pérdida de tiempo para mí.	2	4	17	4.0	1.2

En la tabla 7 se puede ver que la mayoría de los participantes del grupo experimental muestran alta motivación respecto a las afirmaciones acerca de la importancia de la lectura. El promedio grupal para todas las preguntas es igual o mayor a 4,0. En este cuadro, la afirmación que muestra un mayor grado de acuerdo por parte de los estudiantes es el ítem 25: *“Leer en inglés es importante para mí porque me hará una persona con más conocimientos”*, 20 de 23

estudiantes estuvieron muy de acuerdo con ella. Por otro lado, se observa que todos los ítems tienen tan sólo 2 estudiantes que expresan estar en desacuerdo con los enunciados descritos. De aquí puede decirse que los estudiantes del grupo experimental se motivan a leer en inglés en virtud de que reconocen la importancia de esta habilidad.

Tabla 8: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente *eficiencia en la lectura* para el grupo que realizaría lectura de textos electrónicos.

Indicador		Muy de acuerdo a de acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo a en desacuerdo	Media	D.E.
Eficiencia en la lectura	11. Yo soy bueno para leer textos en inglés.	7	5	11	2.8	1.3
	12. Me gustan las clases de lectura en inglés en el colegio.	18	4	1	4.1	0.8
	16. La lectura en inglés no es mi fuerte.	9	6	6	2.7	1.3
	20. Mis notas de las clases de lectura en inglés en mis cursos de primero a quinto de primaria no fueron muy buenas.	5	5	13	3.5	1.3

En cuanto a la eficiencia en la lectura, las respuestas varían mucho más y ya no se ve tanta diferencia entre la cantidad de estudiantes que estuvieron de acuerdo y los que estuvieron en desacuerdo. Principalmente en la afirmación número 11 “*Yo soy bueno para leer textos en inglés*” y la número 16 “*La lectura en inglés no es mi fuerte*”, se puede ver que un poco más de un tercio del grupo respondió positivamente, un poco menos de un tercio lo hizo de forma negativa y el resto se manifestaron de manera indiferente. Estos dos ítems muestran gran desmotivación de parte de los estudiantes hacia la lectura, con respecto a su propio desempeño en ésta. Es difícil concluir una respuesta como grupo, pues las respuestas fueron muy variadas. Sin embargo, los promedios de estos dos ítems muestran que los estudiantes sienten que su desempeño no es el mejor y que su efectividad al leer en inglés sería aceptable. Por otro lado, en la afirmación número 12 “*Me gustan las clases de lectura en inglés en el colegio*” las

respuestas fueron un poco más homogéneas, estando sólo 1 estudiante en desacuerdo y 4 indiferentes.

Tras comentar los resultados de los grupos, se observa que ambos presentaban una motivación media-alta al momento de iniciar la intervención. Se puede observar en la tabla 2 y en la tabla 6 que los estudiantes de los dos grupos estuvieron de acuerdo en que el aprendizaje del inglés favorecerá su futuro tanto académico, como personal y laboral. También se puede observar que en la tabla 4 y en la tabla 8, los estudiantes expresan su desmotivación al leer en inglés pues consideran ser poco efectivos y no poseer las competencias para la lectura en este idioma.

Con el fin de determinar si los grupos son comparables en términos estadísticos se realizó una prueba de comparación de medias llamada prueba T de student la cual permite determinar si las diferencias en las mediciones de una variable entre dos grupos son estadísticamente significativas o resultado del azar (Lowie & Seton, 2013). El resultado de esta comparación se muestra en la tabla 9.

Tabla 9: Comparación pre-test de motivación para leer en inglés entre grupos.

Comparación	Media	Valor T	Significancia
Pre-test de motivación grupo de lectura en papel	110.90	-1.06	$p=0.312>0.05$
Pre-test de motivación grupo de lectura electrónica	106.63		

En la comparación intergrupar del pre-test de motivación, se encontró que no hubo diferencia significativa entre ellos, es decir, que los dos grupos se encontraban en el mismo nivel de motivación para leer antes de la intervención y que su nivel de motivación era medio-alto, y que dicha motivación es influenciada principalmente por razones instrumentales y el reconocimiento de la importancia de la habilidad de leer textos en inglés.

7.1.2. Comprensión de lectura

Los resultados, previos a la intervención, del examen de comprensión de lectura se muestran en la tabla 10 a continuación:

Tabla 10: Descriptivas de los resultados del pre-test de comprensión de lectura para ambos grupos

Grupo	Promedio aciertos	D.E.	Máximo aciertos	Mínimo aciertos	Promedio calificación (0-5)
Grupo control	8.7	2.2	13	4	1.4
Grupo experimental	7.2	2.2	12	3	1.2

Como se puede observar en la tabla 10, el promedio de aciertos para el grupo control fue de 8.7 de 30 preguntas, lo cual es menos del tercio del examen, por lo cual se puede decir que su desempeño en la prueba de comprensión de lectura fue muy bajo. Este grupo tiene un promedio de calificación de 1.4 en la escala de 0 a 5 y la cantidad máxima de aciertos fue 13 y la mínima fue 4.

Respecto al grupo experimental se observa que éstos tuvieron un promedio de 7 aciertos de 30 preguntas, lo cual es menos de un cuarto del examen. El promedio de calificación para este grupo fue de 1.2 en la escala de 0 a 5, es decir, que los resultados del examen de comprensión en este grupo fueron muy bajos, con un máximo de aciertos de 12 y un mínimo de aciertos de 3. Para determinar si los grupos eran comparables en términos estadísticos antes de la intervención se utilizó nuevamente la prueba T de student.

Tabla 11: Comparación pre-test de comprensión de lectura en inglés entre grupos.

Comparación	Media	Valor T	Significancia
Grupo control	8.78	-2.36	$p=0.029<0.05$
Grupo experimental	7.09 ^a		

^a El programa SPSS para realizar la comparación toma un número equivalente de estudiantes al azar, por lo cual la media de los estudiantes seleccionados es ligeramente diferente a la del grupo completo.

En la comparación intergrupar del pre-test de comprensión de lectura, se encontró que ambos eran significativamente diferentes entre sí, es decir, que no estaban en el mismo nivel en cuanto a la comprensión de lectura, teniendo el grupo control un puntaje más alto que el grupo experimental.

7.2. Resultados post test

7.2.1. Motivación para leer

Los resultados, posteriores a la intervención, del cuestionario de motivación del grupo control se presentan a continuación de acuerdo a los componentes del cuestionario en las tablas 12 a 15.

Como se observa en la tabla 12, respecto al valor intrínseco de la lectura, se registran muy leves cambios en los resultados en comparación a los resultados del pre-test. Se puede ver en la tabla 12, que el rango de respuestas se amplía un poco más, entre 2.8 y 4.0 con relación a los resultados del pre-test. El ítem número 27, *“Yo no leería en inglés voluntariamente, a menos que sea una tarea”* es el que tiene el promedio más bajo (2.8) y el ítem con el promedio más alto es el número 1 *“Al aprender a leer en inglés, espero ser capaz de leer novelas en este idioma”*, con un promedio de 4.0. Una de las principales diferencias que se pueden observar, es que en los resultados pre-test, la afirmación número 13 *“Al aprender a leer en inglés, espero ser capaz de leer periódicos y/o revistas en inglés”* obtuvo un promedio de 4.4 y en

los resultados del post-test obtuvo un promedio de 3.8, teniendo lo anterior en cuenta, se podría decir que la motivación en los estudiantes por leer revistas y periódicos en inglés disminuyó, pero su deseo de leer novelas en este idioma aumentó, esto también puede deberse a otros factores, entre ellos la edad.

Tabla 12: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente *valor intrínseco de la lectura* para el grupo que realizó lectura de textos en papel.

Indicador		Muy de acuerdo a de acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo a en desacuerdo	Media	D.E.
Valor intrínseco de la lectura	1. Al aprender a leer en inglés, espero ser capaz de leer novelas en este idioma.	12	2	1	4.0	0.8
	2. Me concentro mucho en historias interesantes, incluso si están escritas en inglés.	8	4	3	3.3	1.1
	8. Tener que leer textos en inglés que sean largos y difíciles hace que me desanime.	3	2	6	3.5	1.1
	13. Al aprender a leer en inglés, espero ser capaz de leer periódicos y/o revistas en inglés.	10	2	1	3.8	1.2
	14. Es divertido leer en inglés.	13	1	1	3.9	1.0
	15. Me gusta leer periódicos y/o revistas en inglés.	9	3	3	3.6	1.2
	21. Disfruto el reto de leer textos difíciles en inglés.	7	4	3	3.6	1.2
	22. No tengo ningún deseo de leer en inglés, ni siquiera si el contenido es interesante.	5	2	9	3.6	1.3
	27. Yo no leería en inglés voluntariamente, a menos que sea una tarea.	5	5	4	2.8	1.3
	28. Tiendo a concentrarme profundamente cuando leo en inglés.	9	3	2	3.6	0.9
	29. Me resulta desagradable leer en inglés.	3	3	9	3.6	1.5

Tabla 13: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente *utilidad extrínseca de la lectura* para el grupo que realizó lectura de textos en papel.

Indicador		Muy de acuerdo a de acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo a en desacuerdo	Media	D.E.
Utilidad extrínseca de la lectura	4. Yo estoy aprendiendo a leer en inglés porque en un futuro podría estudiar en el extranjero.	13	2	1	4.2	1. 1
	5. Al ser capaz de leer en inglés, espero entender mejor las culturas y los estilos de vida de los países en los que se habla este idioma (como Estados Unidos e Inglaterra).	14	1	1	4.4	0. 9
	6. Yo tomaría una clase de lectura en inglés aunque no fuera obligatoria.	11	1	4	3.7	1. 3
	10. Me gustaría conseguir un trabajo en el que pueda usar lo que he aprendido en la clase de lectura Inglés.	11	2	2	3.9	1. 1
	18. Al aprender a leer en inglés, espero aprender acerca de distintas opiniones en el mundo.	12	1	1	4.0	1. 2

En cuanto a la utilidad extrínseca de la lectura, se pueden ver algunas diferencias; la primera es que las respuestas ahora van desde 3.7 a 4.4, mientras que en los resultados del pre-test las respuestas variaban entre 3.9 y 4.6, es decir, 0.2 puntos más arriba, lo cual a primera vista podría tomarse como una pequeña disminución de la motivación. A pesar de este pequeño cambio negativo, puede decirse que respecto a la utilidad extrínseca de la lectura, los estudiantes demuestran un puntaje medio- alto de motivación para leer.

Tabla 14: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente *la importancia de la lectura* para el grupo que realizó lectura de textos en papel.

Indicador		Muy de acuerdo a de acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo a en desacuerdo	Media	D.E.
La importancia de la lectura	3. Aprender a leer en inglés es importante ya que necesitamos responder a la internacionalización.	16	0	0	4.7	0.5
	17. Aprender a leer en inglés es importante porque favorecerá mi educación en general.	14	1	1	4.3	0.9
	23. Aprender a leer en inglés es importante porque va a ampliar mi visión del mundo.	11	2	1	3.9	1.1
	25. Leer en inglés es importante para mí porque me hará una persona con más conocimientos.	11	3	2	4.1	1.1
	26. Aprender a leer en inglés es una pérdida de tiempo para mí.	2	2	12	3.9	1.2

En relación con la importancia de la lectura, los resultados no mostraron muchos cambios, igual que en los resultados del pre-test, puede decirse que los estudiantes se sienten motivados a leer en inglés pues creen que esto los beneficiará en su vida de estudiantes y futuros profesionales. Sin embargo, vale la pena resaltar el ítem 26 “*Aprender a leer en inglés es una pérdida de tiempo para mí*” en el cual se nota un cambio en comparación con lo reportado en el pre-test de este grupo, en la cual 16 estudiantes estaban en desacuerdo con esta afirmación, mientras que en el post test 12 estudiantes están en desacuerdo. Esto sugiere que algunos estudiantes cambiaron su opinión con respecto a la importancia de la lectura en una dirección que puede considerarse como negativa..

Tabla 15: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente *eficiencia en la lectura* para el grupo que realizó lectura de textos en papel.

Indicador		Muy de acuerdo a de acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo a en desacuerdo	Media	D.E.
Eficiencia en la lectura	11. Yo soy bueno para leer textos en inglés.	8	4	2	3.6	1.0
	12. Me gustan las clases de lectura en inglés en el colegio.	11	3	1	3.9	0.9
	16. La lectura en inglés no es mi fuerte.	7	2	4	2.6	1.5
	20. Mis notas de las clases de lectura en inglés en mis cursos de primero a quinto de primaria no fueron muy buenas.	3	6	6	3.3	1.2

En cuanto a la eficiencia en la lectura, específicamente en el ítem 11 “*yo soy bueno para leer textos en inglés*”, los estudiantes pasaron de una media de 2.9 a una media de 3.6, lo que es uno de los cambios más grandes que se pueden observar en los resultados, por lo cual se puede decir que la percepción de los estudiantes con respecto a su competencia de lectura aumentó. También hubo un aumento en el puntaje del ítem 12 “*me gustan las clases de lectura en inglés en el colegio.*” Estos dos ítems, se podría decir, fueron los que mostraron más diferencia una vez completada la intervención y parecieran indicar que la intervención incidió sobre su percepción como lectores eficientes. Contradictoriamente, en el ítem 16 “*La lectura en inglés no es mi fuerte*” se observa un leve aumento en la población que está de acuerdo con esta afirmación, pero a la vez, se ve una gran disminución en la cantidad de estudiantes que permanecían indiferentes. Otra lectura a estas respuestas es que se observa que el número de estudiantes que respondieron ser indiferentes a esta afirmación disminuyó, lo que podría interpretarse como evidencia de que posterior a la intervención los estudiantes fueron más capaces de reconocer sus propias debilidades para leer en inglés.

Los resultados, posteriores a la intervención, del cuestionario de motivación para el grupo experimental se presentan en las tablas 16 a 19 a continuación.

Tabla 16: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente *valor intrínseco de la lectura* para el grupo que realizó lectura de textos electrónicos.

Indicador		Muy de acuerdo a de acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo a en desacuerdo	Media	D.E.
Valor intrínseco de la lectura	1. Al aprender a leer en inglés, espero ser capaz de leer novelas en este idioma.	17	4	2	4.0	0.9
	2. Me concentro mucho en historias interesantes, incluso si están escritas en inglés.	10	10	3	3.5	0.9
	8. Tener que leer textos en inglés que sean largos y difíciles hace que me desanime.	5	10	6	3.2	1.3
	13. Al aprender a leer en inglés, espero ser capaz de leer periódicos y/o revistas en inglés.	21	1	1	4.3	0.9
	14. Es divertido leer en inglés.	11	7	5	3.3	1.1
	15. Me gusta leer periódicos y/o revistas en inglés.	10	5	6	3.1	1.2
	21. Disfruto el reto de leer textos difíciles en inglés.	12	5	6	3.3	1.3
	22. No tengo ningún deseo de leer en inglés, ni siquiera si el contenido es interesante.	5	4	13	3.5	1.5
	27. Yo no leería en inglés voluntariamente, a menos que sea una tarea.	4	4	14	3.8	1.3
	28. Tiendo a concentrarme profundamente cuando leo en inglés.	12	8	3	3.7	1.2
	29. Me resulta desagradable leer en inglés.	2	4	17	4.1	1.1

En cuanto al valor intrínseco de la lectura, los resultados del cuestionario posterior fueron muy parecidos a los resultados previos. Los estudiantes continúan teniendo un nivel alto de motivación. En este caso las respuestas varían entre el 3.1 y 4.3. Curiosamente el ítem 13: “*al aprender a leer en inglés, espero ser capaz de leer periódicos y/o revistas en inglés*” obtuvo el promedio más alto y el ítem 15, “*me gusta leer periódicos y/o revistas en inglés,*” el más

bajo. Para esto se puede decir que a pesar de que los estudiantes desean ser capaces leer textos en inglés, las revistas y periódicos no son de su total agrado. Cabe resaltar el ítem 8 “*Tener que leer textos en inglés que sean largos y difíciles hace que me desanime*” el cual presenta una disminución en la cantidad de estudiantes que estaba en desacuerdo, aumentando así los que están de acuerdo o los que se mantienen indiferentes. Una posible interpretación de este cambio es que durante la intervención, los estudiantes se sintieron fatigados cuando tuvieron que leer textos más largos.

Tabla 17: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente *utilidad extrínseca de la lectura* para el grupo que realizó lectura de textos electrónicos.

Indicador		Muy de acuerdo a de acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo a en desacuerdo	Media	D.E.
Utilidad extrínseca de la lectura	4. Yo estoy aprendiendo a leer en inglés porque en un futuro podría estudiar en el extranjero.	20	2	1	4.2	1.0
	5. Al ser capaz de leer en inglés, espero entender mejor las culturas y los estilos de vida de los países en los que se habla este idioma (como Estados Unidos e Inglaterra).	15	6	2	4.0	1.1
	6. Yo tomaría una clase de lectura en inglés aunque no fuera obligatoria.	15	7	1	4.0	0.9
	10. Me gustaría conseguir un trabajo en el que pueda usar lo que he aprendido en la clase de lectura Inglés.	15	5	3	3.9	1.2
	18. Al aprender a leer en inglés, espero aprender acerca de distintas opiniones en el mundo.	18	4	1	4.3	1.1

Respecto al valor extrínseco se puede observar que hay una motivación alta, a pesar de que los resultados pre y post son muy parecidos, se pueden observar pequeño cambios en esta tabla.

En primer lugar el ítem 18: “*al aprender a leer en inglés, espero aprender acerca de distintas opiniones en el mundo*” pasó de tener el puntaje más bajo (3.8) en los resultados previos, a tener el promedio más alto (4.3) en los resultados post intervención. De la misma manera, el ítem 4, “*yo estoy aprendiendo a leer en inglés porque en un futuro podría estudiar en el extranjero*” obtuvo un promedio de 4.2, por lo cual se puede decir que los estudiante se siente motivados a leer en inglés por las diferentes oportunidades que pudieran encontrar en el extranjero, además de poder conocer diferentes culturas y pensamientos alrededor del mundo.

Tabla 18: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente *la importancia de la lectura* para el grupo que realizó lectura de textos electrónicos.

Indicador		Muy de acuerdo a de acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo a en desacuerdo	Media	D.E.
La importancia de la lectura	3. Aprender a leer en inglés es importante ya que necesitamos responder a la internacionalización.	21	1	1	4.3	0.9
	17. Aprender a leer en inglés es importante porque favorecerá mi educación en general.	21	1	1	4.5	0.8
	23. Aprender a leer en inglés es importante porque va a ampliar mi visión del mundo.	16	6	1	4.1	0.9
	25. Leer en inglés es importante para mí porque me hará una persona con más conocimientos.	17	3	3	4.2	1.1
	26. Aprender a leer en inglés es una pérdida de tiempo para mí.	2	2	17	4.2	1.1

En la tabla 18, sobre la importancia de la lectura, se observa una motivación alta de parte de los participantes pues todos los promedios superan el 4.0, siendo el ítem 17, “*aprender a leer en inglés es importante porque favorecerá mi educación en general*” el de mayor puntaje. Teniendo en cuenta la tabla 7 en la que se evalúa la importancia de la lectura para este grupo antes de la intervención, se puede observar que ya desde antes de la intervención, estos

estudiantes le asignaban una alta importancia a la lectura. Aunque en algunos casos el promedio para las respuestas aumentó, estos cambios no fueron muy marcados, lo que podría significar que el hecho de haber realizado la lectura de textos electrónicos no incidió en la percepción de los estudiantes con respecto a la importancia de la lectura. Esto se comprueba más adelante en los análisis estadísticos que se presentarán en el siguiente apartado. Por lo cual se puede decir que los estudiantes son conscientes de la importancia del inglés para su vida académica y esto podría favorecer su intención de leer en inglés.

Tabla 19: Respuestas de los estudiantes al cuestionario de motivación para leer para el componente *eficiencia en la lectura* para el grupo que realizó lectura de textos electrónicos.

Indicador		Muy de acuerdo a de acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo a en desacuerdo	Media	D.E.
Eficiencia en la lectura	11. Yo soy bueno para leer textos en inglés.	7	9	7	2.8	1.3
	12. Me gustan las clases de lectura en inglés en el colegio.	14	9	0	3.9	0.8
	16. La lectura en inglés no es mi fuerte.	6	11	5	3.0	1.2
	20. Mis notas de las clases de lectura en inglés en mis cursos de primero a quinto de primaria no fueron muy buenas.	6	7	9	3.4	1.1

En cuanto a la eficiencia en la lectura, se observa que los promedios de respuesta son más bajos, variando entre el 2.8 al 3.9. Siendo el más alto el ítem 12, “*me gustan las clases de lectura en inglés en el colegio*”, lo cual dice que los estudiantes disfrutaban de las propuestas de lecturas y de los espacios que la institución les brinda para leer, lo cual promueve la motivación de los mismos. Vale la pena resaltar que el ítem 16, “*La lectura en inglés no es mi fuerte*” presenta una diferencia con respecto a la prueba pre-test de este grupo ya que sólo 6 estudiantes manifestaron estar de acuerdo con este enunciado, mientras que en el pre-test, el

número de estudiantes de acuerdo fue mayor. En general, parece que este grupo considera que su competencia para leer textos en inglés mejoró.

En general, ambos grupos presentaron niveles altos de motivación tanto en la pre-prueba como en la post-prueba, especialmente en el indicador de *Utilidad extrínseca de la lectura*, lo que sugiere que los estudiantes, tanto de un grupo como del otro, son conscientes de la utilidad que el aprendizaje de la lectura puede tener en sus vidas actuales como futuras.

Con el fin de determinar si los grupos (grupo control y grupo experimental) son comparables en términos estadísticos se realizó la comparación a través del estadístico T de student. El resultado de esta comparación se muestra en la tabla 20.

Tabla 20: Comparación post-test de motivación para leer en inglés entre grupos.

Comparación	Media	Valor T	Significancia
Grupo control	108.18	-1.34	$p=0.208>0.05$
Grupo experimental	100.45		

La investigación reveló que la diferencia entre los valores del cuestionario de motivación en su administración posterior a la intervención entre el grupo control y el grupo experimental no fue estadísticamente significativa. En otras palabras, el grado de la motivación para leer fue el mismo en ambos grupos independientemente de la modalidad de presentación de los textos, ya fuesen estos en papel o en formato electrónico.

7.2.2. Comprensión de lectura

Los resultados, posteriores a la intervención, del examen de comprensión de lectura se muestran en la tabla 21 a continuación:

Tabla 21: Descriptivas de los resultados del post-test de comprensión de lectura para ambos grupos.

Grupo	Promedio aciertos	D.E.	Máximo aciertos	Mínimo aciertos	Promedio calificación (0-5)
Grupo control	10.7	3.0	18	7	1.8
Grupo experimental	9.3	3.1	15	3	1.5

En la tabla 21 se puede observar que los resultados de ambos grupos en el examen de comprensión de lectura fueron muy bajos. El grupo control (lectura de textos en papel) obtuvo un promedio de aciertos de 10.7, superando al grupo experimental (lectura de textos electrónicos) quienes obtuvieron un promedio de aciertos de 9.3. Sin embargo, hay que destacar que comparativamente se observa que ambos grupos se desempeñaron mejor que en el pre-test. La tabla muestra además que la media de desempeño en la prueba de comprensión de lectura para el grupo control es mayor a la media de desempeño en esta misma prueba del grupo experimental. Para determinar si esta diferencia es estadísticamente significativa, se aplicó la prueba T de student.

Tabla 22: Comparación post-test de comprensión de lectura en inglés entre grupos.

Comparación	Media	Valor T	Significancia
Grupo control	10.57	-1.29	$p=0.228>0.05$
Grupo experimental	9.21		

De la tabla 22 podemos observar que la diferencia entre el desempeño entre ambos grupos en el post-test de comprensión no fue estadísticamente significativa. Es decir, que aunque la media del grupo control es ligeramente mayor a la media alcanzada por el otro grupo, el nivel de desempeño de ambos grupos es comparable, o incluso equivalente. Esto podría interpretarse como un hallazgo que sugiere que la modalidad de presentación de los textos no incide en la comprensión de lectura; no obstante, es importante destacar que en el pre-test los grupos no eran equivalentes y que, tras la intervención, sí llegaron a serlo.

7.3. Efectos de la intervención

Para determinar si los talleres de lectura tuvieron algún efecto en los estudiantes se realizaron comparaciones entre las mediciones de ambas variables antes de la intervención y sus mediciones luego de la intervención.

7.3.1. Motivación para leer

Para determinar si los talleres de lectura tuvieron algún efecto en la motivación para leer de los estudiantes, se realizó una comparación de la media de los puntajes obtenidos en el cuestionario antes y después de la intervención. Estos resultados se muestran en la tabla 23.

Tabla 23: Comparación entre pre y post test de motivación para leer en inglés del grupo control.

Test	Media	Valor T	Significancia
Cuestionario de motivación previo a la intervención.	110.90	0.82	$p=0.429>0.05$
Cuestionario de motivación posterior a la intervención.	108.18		

La tabla 23 muestra que no hubo diferencia significativa en los resultados del cuestionario de motivación en el grupo control. Esto quiere decir que la intervención no afectó la motivación de los estudiantes y que continúa siendo una motivación de nivel medio- alto.

Al realizar la misma comparación con los estudiantes que realizaron las lecturas de la intervención con textos electrónicos se obtuvo lo siguiente:

Tabla 24: Comparación entre pre y post test de motivación para leer en inglés del grupo de lectura de textos electrónicos.

Test	Media	Valor T	Significancia
Cuestionario de motivación previo a la intervención.	109.47	0.99	$p=0.331>0.05$
Cuestionario de motivación posterior a la intervención.	106.84		

Al observar los resultados de la tabla se observa que el grupo que trabajó la lectura electrónica tampoco obtuvo una diferencia significativa en cuanto al cuestionario de motivación al realizar la comparación entre pre-test y post-test.

7.3.2. Comprensión de lectura

En relación con los resultados del examen de comprensión de lectura, el grupo control tuvo una leve mejora, pasando de un promedio de aciertos de 8.7 a uno de 10.7. También el puntaje mínimo de aciertos subió de 4 a 7 y el máximo de 13 a 18, con un promedio de calificación de 1.8 en la escala del 1 al 5. Por lo anterior se puede decir que este grupo tuvo una mejora aunque el puntaje continúa siendo bajo. Para determinar si esta mejora fue estadísticamente significativa se realizó la prueba de comparación de medias T de student.

Tabla 25: Comparación entre pre y post test de comprensión de lectura en inglés del grupo control.

Comparación	Media	Valor T	Significancia
Pre-test de comprensión	8.78	-2.65	$p=0.016<0.05$
Post-test de comprensión	10.57		

El valor de la prueba T de student indica que la diferencia entre el puntaje en comprensión de lectura en inglés del pre-test y post-test sí fue estadísticamente significativa para el grupo que leyó en papel. Es decir, que los talleres de lectura en papel mejoraron ligeramente la comprensión de lectura de este grupo de estudiantes.

Con respecto los estudiantes que realizaron las lecturas de textos electrónicos, en la tabla anteriormente presentada (tabla número 21), se observó que en el post-test del examen de comprensión de lectura, este grupo tuvo igualmente una mejora. Este grupo pasó de tener un promedio de aciertos de 7 a uno de 9.3, con un máximo de aciertos de 15 y un promedio de calificación de 1.5, 0.3 puntos mayor al promedio de calificación del pre-test. Para determinar si esta mejora fue estadísticamente significativa se realizó la prueba de comparación de medias T de student.

Tabla 26: Comparación entre pre y post test de comprensión de lectura en inglés del grupo experimental.

Comparación	Media	Valor T	Significancia
Pre-test de comprensión	7.09	-2.97	$p=0.007<0.05$
Post-test de comprensión	9.33		

El valor de la prueba T de student indica que la diferencia entre el puntaje en comprensión de lectura en inglés del pre-test y post-test sí fue estadísticamente significativa para el grupo que leyó textos electrónicos. Es decir que los talleres de lectura electrónica mejoraron ligeramente la comprensión de lectura de este grupo de estudiantes.

VIII. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta lo referido en los resultados, puede decirse que antes de la intervención ambos grupos de estudiantes tenían un nivel medio-alto de motivación para leer en inglés. El análisis detallado de sus respuestas da cuenta de que el componente que principalmente lleva a los estudiantes a leer en inglés es el valor extrínseco de la lectura, lo cual implica que los estudiantes reconocen la utilidad de leer en esta lengua extranjera como medio o instrumento para proyectarse socialmente, tanto a nivel académico como laboral. En menor medida los estudiantes se ven interesados en la lectura por su valor intrínseco, es decir, el disfrute y aporte personal que diferentes tipos de textos pueden agregar a su persona. Sin embargo, la motivación de los estudiantes para leer se ve limitada por su propia percepción de eficiencia en esta habilidad, pues en este componente los puntajes indican que los estudiantes no se sienten capaces ni confiados para leer textos en inglés, aunque cuando el cuestionario se administró terminada la intervención se observó un ligero aumento en el promedio de respuestas positivas en este componente.

Siguiendo con el análisis de la motivación para leer textos en inglés, se observó que al compararse el nivel de motivación previo y posterior a la intervención, no se estableció una diferencia significativa, lo cual indica que ninguno de los dos formatos de texto (papel y electrónico) influyó en forma determinante en la motivación de los participantes. Este resultado contradice lo observado en las clases, ya que durante la intervención los estudiantes se veían entusiasmados con las actividades. Al parecer, esos niveles de entusiasmo eran específicos de la tarea mas no llegaron a afectar la motivación para leer como rasgo general. Este resultado contradice la creencia generalmente aceptada de que el texto en electrónico es más motivante para el estudiante. Si se considera lo reportado en los antecedentes, los diferentes estudios reseñados sugerían que parece tener más importancia el tipo de actividades y la organización pedagógica de estas que el medio como tal. También puede decirse que se da una contradicción con lo reportado por Leiva y Esteves (2009). En su estudio, el uso del blog parece haber sido más motivante para sus estudiantes, evidenciado en un mayor uso del inglés

y un ambiente de aprendizaje más autónomo. En este caso particular, los datos muestran que la tecnología en sí mismo no incide sobre la motivación.

En cuanto a la comprensión de lectura en inglés, se observó que el desempeño de ambos grupos estaba muy por debajo del promedio previsto para su nivel académico, ya que según los estándares de competencias para la enseñanza de lenguas extranjeras del Ministerio de Educación Nacional, estos estudiantes deberían haber sido capaces de mejores puntajes en la prueba KET que mide una comprensión de lectura para el nivel A2. Pese a que esta situación era compartida por los dos grupos, uno obtuvo un desempeño ligeramente superior frente al otro, denotándose una diferencia significativa sobre este aspecto en particular.

Efectuada la intervención, y habiendo medido nuevamente la comprensión de lectura con el mismo examen, se observó que el desempeño de ambos grupos mejoró ligeramente, pero dicha mejora fue estadísticamente significativa. Esto quiere decir, que ambos grupos independientemente del formato de lectura (papel o electrónico), tuvieron una mejora en comprensión de lectura. Puede decirse entonces que los talleres de lectura sí ayudaron a los estudiantes a mejorar su habilidad en ambas modalidades de presentación de los textos, lo cual pudiera interpretarse como indicador de que el contenido de los textos y la calidad de las actividades es lo que influyó en el resultado.

No obstante, sí existe evidencia de que el medio de presentación de los textos tuvo efectos diferenciales en la comprensión de lectura de los estudiantes. A pesar de que los dos grupos tuvieron una mejora (comparación pre y post test), tal como se indicó en el párrafo precedente, es importante puntualizar que al comparar los resultados del post-test de comprensión de ambos grupos, se determinó que no tenían diferencia significativa entre ellos. Este hallazgo en sí mismo es prueba de que el uso de textos electrónicos fue más beneficioso que el uso de los textos en papel. Cabe destacar que en la comparación de los grupos en el pre-test de comprensión de lectura se había encontrado que los dos grupos eran significativamente diferentes en términos estadísticos, siendo el grupo de lectura en papel el de mejor puntaje en la prueba. El hecho de que al compararlos en el post test, esta diferencia desapareciera y que su desempeño resultara equivalente en términos estadísticos, indica que la mejora de este

grupo que realizó las lecturas en formato electrónico fue mayor que la de sus compañeros que leyeron en papel. En otras palabras, se puede afirmar que el grupo de lectura electrónica, que tenía un puntaje inferior, tuvo un mayor avance en la comprensión de lectura, puesto que logró nivelar al grupo de lectura en papel. Esto contrasta con lo reportado por Fontanini y Tomitch (2009) quienes no encontraron diferencias importantes en el formato de presentación sobre la comprensión. Por otra parte, este resultado es consistente con lo encontrado por Terranova (2015) quien en su estudio si encontró una mejora en la calidad de la comprensión de lectura de los participantes de su investigación luego de implementar lecturas presentadas en el computador.

IX. CONCLUSIÓN

A manera de conclusión, se puede afirmar que una vez finalizado el estudio se determinó que respecto a la variable de motivación hacia la lectura de textos en inglés, no se encontró diferencia alguna entre el estado previo y posterior de cada grupo, ni el comparativo de los dos grupos, indicado que el medio de presentación de los textos no incidió sobre la motivación para leer de los estudiantes.

Ahora bien, respecto a la variable comprensión de lectura de textos en inglés, sí se estableció una diferencia significativa al comparar el estado previo con el posterior de cada grupo, así como en la comparación intergrupar, evidenciándose un mayor avance en esta variable en el grupo que trabajó la lectura con textos electrónicos.

Basados en los resultados obtenidos, puede deducirse que una intervención pedagógica orientada a mejorar la comprensión de lectura integrando textos auténticos pero a la vez comprensibles para los estudiantes, y sumado a actividades que enfatizan la comprensión y guían al estudiante, ayudó a mejorar la habilidad de comprensión de lectura en inglés de ambos grupos. Más aún, se pudo observar que esta mejora fue mayor cuando el material de lectura se presentó en formato electrónico. Por otra parte, la intervención, en ninguna de sus dos modalidades de presentación de los textos, influyó en la motivación de los estudiantes, o al menos, de haber habido algún cambio, éste no se evidenció en las pruebas estadísticas.

Tradicionalmente se ha pensado que al presentar los textos o actividades en el medio electrónico se incidirá positivamente en la motivación de los estudiantes (Coiro, 2003; Picton, 2014). Esa creencia no se corroboró en la presente investigación. El supuesto valor motivante de los textos electrónicos no se evidenció en este estudio. Esto puede deberse al hecho de que en este estudio se investigó la motivación para leer en inglés, un constructo que puede ser muy particular. También es posible que el cuestionario de Mori, al no considerar el medio de presentación de los textos en su versión original, no refleje estas variaciones.

En cuanto a la comprensión de lectura, ya se mostró que sí hubo una mejoría entre pre-test y post-test y que también hubo un cambio entre grupos, partiendo de ser estadísticamente diferentes al comienzo del estudio y llegando a ser estadísticamente equivalentes al final. No obstante, es necesario destacar que el diseño de los talleres con claros criterios para la selección de materiales y el diseño y secuencia de actividades pudo haber sido un factor más importante y significativo que el medio de presentación de los textos como tal.

Se recomienda para futuras investigaciones, que se realice este mismo tipo de estudio, durante un lapso más largo, en el cual se puedan valorar otras variables y se profundice sobre las ya analizadas. Atendiendo además que este estudio se circunscribió a un colegio de la ciudad de Cali, de carácter público, sería interesante realizar una investigación similar en un colegio privado, que posea más facilidades de acceso a las tecnologías, así como mayor regularidad académica.

Dado que esta investigación, se centra en la lectura del idioma inglés, es necesario que los estudiantes objeto estudio, se encuentren al menos en el nivel A2 de la lengua; de otro modo será muy difícil el seguimiento del proceso de las lecturas, lo cual afectaría de alguna otra forma, los resultados de la investigación.

REFERENCIAS

- Akyel, A. & Erçetin, G. (2009). Hypermedia reading strategies employed by advanced learners of English. *System*, 37, 1: 136 – 152.
- Al-Othman, N.M.A. R. (2003). The relationship between online reading rates and performance on proficiency tests. *The Reading Matrix*, 3, 3: 120 - 136. Recuperado el 1 de Abril de 2009 de <http://www.readingmatrix.com/articles/alothman/article.pdf>
- Benítez, M.G., Barajas, J.I. & Hernández, I. (2014). Efecto de la aplicación de una estrategia de comprensión de lectura en un entorno virtual. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16: 71- 87. Disponible www.redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/952/977
- Cartaya, N. & Casart, Y. (2009). Rasgos léxicos del material de instrucción y de las pruebas de logro de comprensión de lectura en un curso de inglés científico y tecnológico. *Revista Anales de la Universidad Metropolitana*, 9,1:115-132.
- Castro, S., Guzmán, B. & Casado, D. (2007). Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23): 213-234.
- Centro Virtual de Noticias de la Educación (2013). *Secretaría de Educación y la multinacional IBM, de la mano por el bilingüismo en Cali*. Disponible <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-330795.html>
- Cobb, T. (2009). Necessary or nice? Computers in Second Language Reading. En Han, Z. y Anderson N. J. (Eds.), *Second Language Reading Research and Instruction. Crossing the Boundaries* (pp. 140-171). Michigan: The University of Michigan Press.
- Coiro, J. (2003). Reading Comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56, 458-464.
- Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42, 2: 214–257.
- Daftarifard, P., Shirkhani, S., & Lavasani, M. (2014). Investigating English Reading Motivation across Time. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(5), 305-309. doi: 10.11648/j.ijll.20140205.13

- Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: from integrativeness to the ideal L2 self. En Hunston, S. y Oakey, D. (Eds.) *Introducing applied linguistics: Concepts and skills* (pp. 74-86). Londres: Routledge.
- Fernández, N., Mayora, C. & St.Louis, R. (2016). Pensamiento crítico y comprensión de la lectura en un curso de inglés como lengua extranjera. *Ikala*, 21(1):15-29.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Madrid: Fondo de cultura economica de España.
- Fontanini, I. & Tomitch, L.M. (2009). Working memory capacity and L2 university students' comprehension of linear texts and hypertexts. *International Journal of English Studies*, 9(2): 1-18.
- Grabe, W. (1997). Revaloración del término "interactivo". En E. Rodríguez y E. Lager (Eds.), *La lectura* (pp. 81-97). Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research* (segunda edición). Portsmouth: Heinemann.
- Leiva, B. & Esteves, L. (2009). Effectiveness of blogging to practice reading at a freshman EFL program. *The Reading Matrix*, 9(2): 100-117.
- Lowie, W. & Seton, B. (2013). *Essential statistics for applied linguistics*. Londres: Palgrave MacMillan.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Mori, S. (2002). Redefining motivation to read in a foreign language. *Reading in a Foreign language*, 14(2), 91.
- Nieves, I. (2011) *Prototipo de software para la lectura extensiva en inglés como lengua extranjera en educación media*. Trabajo especial de grado no publicado. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- O'Hara, K. & Sellen, A. J. (1997). A comparison of reading paper and on-line documents. En Proceedings '97, Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 335-342.). New York: ACM Press.

- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Londrés: Hodder Education.
- Picton, I. (2014). *The Impact of ebooks on the Reading Motivation and Reading Skills of Children and Young People: A rapid literature review*. Londres: National Literacy Trust.
- Reading (process) (2002). Wikipedia the free encyclopedia. [https://en.wikipedia.org/wiki/Reading_\(process\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Reading_(process))
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 381-409.
- Romo, A.E. & Villalobos, M. (2009). *Comprensión lectora en texto impreso y digital: sus diferencias*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional De Investigación Educativa. Veracruz, 21 al 25 de septiembre. Disponible http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/0905-F.pdf
- Rumelhart, D.E. (1997). Hacia una comprensión de la comprensión. En E. Rodríguez y E. Lager (Eds.), *La lectura* (pp. 25-51). Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Shokrpour, N. (2005). Comparison of three methods of assessing difficulty. En Robertson, P. & Jung, J. (eds.). *The Asian EFL Journal Quarterly: Professional Teaching Articles Collection 2005* (p.p. 159-167). Tokyo: Asian EFL Journal Press.
- Terranova, C. (2015). *Mejoramiento de la comprensión de lectura en inglés a través del uso de las TIC en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa INEM Jorge Isaacs Cali, sede Camilo Torres*. Trabajo de grado no publicado. Universidad del Valle, Santiago de Cali,
- Thorne, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., Vásquez, A. & Huerta, R. (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología (PUCP)*, 31(1), 3-35.
- Tseng, M. (2010). Factors that influence online reading: An investigation into EFL students' perceptions. *The Reading Matrix*, 10, 1: 96-105. Recuperado el 15 de septiembre de 2010, de http://www.readingmatrix.com/articles/april_2010/tseng.pdf

ANEXOS

1. Examen de comprensión de lectura



UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS

PRUEBA DIAGNOSTICA DE HABILIDADES DE LECTURA EN INGLÉS

El propósito de este examen es determinar tu habilidad para entender textos cortos en el idioma inglés. Los resultados del examen nos ayudarán a preparar clases de lectura y no se utilizarán para evaluarte o darte calificaciones en el curso. Lee detenidamente las instrucciones a continuación. Muchas gracias.

DESCRIPCIÓN DEL EXAMEN

El examen está compuesto de cinco partes, cada parte contiene entre 5 u 8 preguntas en diferentes formatos. En total, el examen tiene 30 preguntas. El examen se describe en la tabla a continuación.

PARTE	CANTIDAD DE PREGUNTAS	IDENTIFICACIÓN	ACTIVIDAD
1	5	1-5	Aparear textos con su significado.
2	5	6-10	Aparear las descripciones de los intereses de personas con las descripciones de programas de televisión.
4	7	21-27	Selección simple. Leer un texto y luego indicar si una serie de oraciones basadas en el texto son "correctas", "incorrectas" o si lo que dice la oración "no se menciona en el texto".
5	8	28-35	Selección. Completar un texto seleccionando la mejor opción para cada uno de los espacios en blanco dentro del texto.
8	5	51-55	Preguntas breves. Extraer información específica de un texto en inglés al completar una solicitud de visa.

INSTRUCCIONES:

- Lee las instrucciones de cada parte cuidadosamente antes de empezar a responder. Si no entiendes la instrucción en inglés, lee la descripción de la actividad en esta página.
- Marca/escribe tus respuestas directamente en el examen.

- No puedes utilizar diccionarios ni ningún dispositivo electrónico durante el examen.
- Si no entiendes alguna palabra, continúa leyendo y trata de utilizar el contexto para responder. La persona que administra el examen no responderá preguntas de traducción o que puedan indicar cuál es la respuesta correcta.
- A partir del momento en que comience el examen tienes 1 hora y 20 minutos para responderlo y entregarlo.
- En la parte 8, por favor escribe en letra clara y legible.

De nuevo agradecemos tu colaboración

María Alejandra Ibañez
Estudiante Licenciatura en Lenguas extranjeras Inglés - Francés

Prof. Carlos Mayora
Director práctica supervisada

Test 1

PAPER 1 READING AND WRITING (1 hour 10 minutes)

PART 1

QUESTIONS 1–5

Which notice (A–H) says this (1–5)?

For questions 1–5, mark the correct letter A–H on the answer sheet.

EXAMPLE

0 We work fast.

ANSWER

H

1 This is not for adults.

2 You can't drive this way.

3 We can help you day and night.

4 You can have dinner here.

5 Come here to book a holiday.

A

YOUTH CLUB
Under 16s only

B

*Half-price drinks
with 3-course meals!*

C

CITY CENTRE
CLOSED TO TRAFFIC
ALL DAY TODAY

D

*Tourist Information
open 24 hours*

E

NO PETROL STATION
ON MOTORWAY

F

TURNER TRAVEL
*Fly away to the sun
this summer*

G

SCHOOL OFFICE
CLOSED FOR LUNCH

H

We repair shoes **QUICKLY**
8 a.m. – 5 p.m.

Part 2

Questions 6–10

The people below all want to watch a TV programme.

On the next page there are descriptions of eight TV programmes.

Decide which programme would be the most suitable for the following people.

For questions 6–10, mark the correct letter (A–H) on your answer sheet.

6



Ivan and Anna like to keep up to date with what's happening in the world and enjoy seeing interviews with politicians and other people. They prefer to watch programmes which last about 30 minutes.

7



Fatima likes watching comedy programmes which last about half an hour. She enjoys watching a series where she can follow what the characters are doing from one episode to another.

8



Rosa enjoys pop music and films and wants to watch interviews with popular celebrities. She likes programmes which are a mixture of interviews and live music.

9



Grace is interested in travelling and she likes watching documentaries about different parts of the world. She especially enjoys programmes which show animals and birds.

10



William is keen on general knowledge and likes watching quizzes to see how many questions he can answer. He prefers those which have questions on lots of different subjects.

TV programmes

A

Find out about the life of jazz musician, Bert Randall, in this hour-long documentary which shows him performing live concerts during his life. There are interviews with members of his family and people he worked with.

E

There are three half-hour episodes of the popular soap *South Street* on our TVs every week. There's lots going on this week when Cathy returns from her trip round the world to find Felicity has moved into her flat and all Cathy's things have disappeared. She is not pleased and shows her feelings.

B

This is the weekly chance to try to get a better score than the celebrities in the studio, who range from pop musicians to politicians. As usual Billie Flannagan spends a half hour asking the two teams the questions. They need to be experts in a wide range of topics from music to animals to international news.

F

Robert Burroughs first visited the Amazon rainforest 40 years ago. Since then, he has travelled all around the world showing us amazing scenery, animals and different ways of living. Now he returns with a series about the Amazon and we see again the amazing wildlife of this beautiful area.

C

Find out about the latest news, both international and local, with Aaron Willis every day between 6.00 and 6.30 in the evening. His interviews with those in the news, whether they are politicians or journalists, always get to the point of a story.

G

On the Way is a short comedy film made 30 years ago. The actors were unknown at the time but they have since become famous. The main character, Zak, decides to travel to India but he takes a variety of animals with him on the journey. They soon become a problem.

D

Every Saturday evening between 8.30 and 9.30, Kevin Connery presents an hour of fun and entertainment. As usual in the new series, there is music and chat with well-known stars from the world of film, music or comedy. Each guest is interviewed and then one of them performs their latest song live.

H

Joel and Charlie return for another series of *The Shop*. They work in a supermarket where things seem to go wrong every day. This series should be as funny as the last, with a new manager in the shop and some unexpected events in each 30-minute programme.

PART 4

QUESTIONS 21–27

Read the article about Howard Bonnier.

Are sentences 21–27 'Right' (A) or 'Wrong' (B)?

If there is not enough information to answer 'Right' (A) or 'Wrong' (B), choose 'Doesn't say' (C).

For questions 21–27, mark A, B or C on the answer sheet.

HOWARD BONNIER

Bray is a beautiful village about fifty kilometres west of London. A young Englishman named Howard Bonnier opened a restaurant called *The Palace* there about three and a half months ago. Not many people in Britain know Mr Bonnier's name yet, but he's already quite famous in France. This is because he has written in French magazines about almost all the best restaurants in that country. He's only 29 years old.



When Howard was a teenager, he often went to restaurants with his mother and father. He liked doing this so much that he decided not to buy lots of clothes and CDs; instead, he used his money to visit France and eat in good restaurants. He also bought a lot of French and English cookbooks – he says he has more than two hundred and fifty!

So why did he decide to open a restaurant? Simply because he loves cooking. Has it been an easy thing to do? He says it's expensive to start your own restaurant and it's much more difficult to cook for fifty people than to cook for your family, but he's sure he's done the right thing.

EXAMPLE	ANSWER
<p>0 Howard is French.</p> <p>A Right B Wrong C Doesn't say</p>	<p>B</p>

- 21 *The Palace* has been open for less than a year.
- A Right B Wrong C Doesn't say
- 22 Lots of people in France know about Howard.
- A Right B Wrong C Doesn't say
- 23 Howard's parents took him out to restaurants.
- A Right B Wrong C Doesn't say
- 24 Howard has always spent a lot of money on clothes.
- A Right B Wrong C Doesn't say
- 25 Howard has written books about French cooking.
- A Right B Wrong C Doesn't say
- 26 It costs a lot of money to eat in Howard's restaurant.
- A Right B Wrong C Doesn't say
- 27 Howard says cooking for a lot of people is easy.
- A Right B Wrong C Doesn't say

PART 5

QUESTIONS 28–35

Read the article about line dancing.

Choose the best word (A, B or C) for each space (28–35).

For questions 28–35, mark A, B or C on the answer sheet.

Line dancing

Thousands of people in Britain⁰..... a new hobby – line dancing. In almost²⁸..... town, you will find clubs and classes for this new activity.



'Line dancing is easy to learn. If you have two feet and can walk, then you can do it!' Fiona Lever, a teacher,²⁹..... . 'You don't need a partner because you dance³⁰..... groups. It's the³¹..... way to make new friends. In my classes,³²..... are young and old people. The boys like it because they can make a lot of noise with their feet³³..... the dances!'

When³⁴..... line dancing begin? Most people think it started about fifteen years³⁵..... when American country music became famous in Britain.

EXAMPLE			ANSWER	
0	A have	B had	C having	A
28	A all	B some	C every	
29	A say	B says	C saying	
30	A at	B to	C in	
31	A best	B better	C good	
32	A here	B there	C they	
33	A among	B across	C during	
34	A has	B is	C did	
35	A after	B ago	C since	

Test 1

PART 8

QUESTIONS 51–55

Read the two e-mail messages.

Fill in the information on the visa application form.

For questions 51–55, write the information on the answer sheet.

To:	Churchill Language School, Oxford
From:	Alice Silveiro
<p>I would like to study at your school. I work in the reception of a hotel in my home town, Sao Paulo, Brazil, and English is important for my job.</p> <p>Where can I stay in Oxford? I shall spend two months in Britain.</p> <p>Alice Silveiro</p>	

To:	Alice Silveiro
From:	Churchill Language School, Oxford
<p>We have six-week courses for people who want to study English. There is a house for students next to the school, in Park Road, at number 26.</p> <p>You will need a visa.</p> <p>Churchill Language School</p>	

VISA APPLICATION FORM	
Name:	Alice Silveiro
Nationality:	51 <input type="text"/>
Job:	52 <input type="text"/>
Address in Britain:	53 <input type="text"/>
Why are you visiting Britain?	54 <input type="text"/>
How long will you stay?	55 <input type="text"/>

2. Cuestionario de motivación para leer (Mori, 2002) traducido.

CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN

NOMBRE: _____

FECHA: _____

Estimado estudiante,

El presente cuestionario es parte de una investigación sobre el proceso de lectura en inglés. Éste no tiene fines evaluativos y no se considerará como parte de la evaluación del curso ni tendrá ninguna ponderación sobre la evaluación sumativa. Los resultados serán analizados y tratados con total confidencialidad. Aunque te hemos solicitado tu nombre, en ningún momento lo divulgaremos o publicaremos. No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo nos interesa conocer tus intereses y opiniones con respecto a la lectura en inglés.

A continuación encontrarás una lista de oraciones que describen distintos puntos de vista en relación a la lectura en el idioma inglés. Selecciona una opción de 1 a 5 que mejor exprese qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con cada oración.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
	1	2	3	4	5
1. Al aprender a leer en inglés, espero ser capaz de leer novelas en este idioma.					
2. Me concentro mucho en historias interesantes, incluso si están escritas en inglés.					
3. Aprender a leer en inglés es importante ya que necesitamos responder a la internacionalización.					
4. Yo estoy aprendiendo a leer en inglés porque en un futuro podría estudiar en el extranjero.					
5. Al ser capaz de leer en inglés, espero entender mejor las culturas y los estilos de vida de los países en los que se habla este idioma (como Estados Unidos e Inglaterra).					
6. Yo tomaría una clase de lectura en inglés aunque no fuera obligatoria.					
7. Estoy aprendiendo a leer en inglés simplemente porque me gustaría obtener buenas calificaciones.					

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
8. Tener que leer textos en inglés que sean largos y difíciles hace que me desanime.	1	2	3	4	5
9. Leo en inglés sólo porque es una parte obligatoria de una asignatura.					
10. Me gustaría conseguir un trabajo en el que pueda usar lo que he aprendido en la clase de lectura Inglés.					
11. Yo soy bueno para leer textos en inglés.					
12. Me gustan las clases de lectura en inglés en el colegio.					
13. Al aprender a leer en inglés, espero ser capaz de leer periódicos y/o revistas en inglés.					
14. Es divertido leer en inglés.					
15. Me gusta leer periódicos y/o revistas en inglés.					
16. La lectura en inglés no es mi fuerte.					
17. Aprender a leer en inglés es importante porque favorecerá mi educación en general.					
18. Al aprender a leer en inglés, espero aprender acerca de distintas opiniones en el mundo.					
19. Yo pienso que aprender a hablar y/o a escuchar es más importante que aprender a leer en inglés.					
20. Mis notas de las clases de lectura en inglés en mis cursos de primero a quinto de primaria no fueron muy buenas.					
21. Disfruto el reto de leer textos difíciles en inglés.					
22. No tengo ningún deseo de leer en inglés, ni siquiera si el contenido es interesante.					
23. Aprender a leer en inglés es importante porque va a ampliar mi visión del mundo.					
24. Al aprender a leer en inglés, me ayudará a buscar información en Internet.					
25. Leer en inglés es importante para mí porque me hará una persona con más conocimientos.					
26. Aprender a leer en inglés es una pérdida de tiempo para mí.					
27. Yo no leería en inglés voluntariamente, a menos que sea una tarea.					
28. Tiendo a concentrarme profundamente cuando leo en inglés.					
29. Me resulta desagradable leer en inglés.					

3. Formato para la validación de la traducción del cuestionario

Estimados compañeros,

Para los fines de mi trabajo de grado, necesito traducir un instrumento que evalúa la motivación en lectura en inglés como lengua extranjera. El instrumento original fue diseñado por Mori (2002) en idioma inglés. Como parte del proceso de traducción, necesito tu colaboración para seleccionar entre dos opciones posibles. A continuación encontrarás el enunciado original en inglés y dos posibles traducciones. Selecciona la versión traducida que en tu opinión cumple con estos dos requisitos:

1. Refleja mejor el significado del original.
2. Es más adecuado para ser leído por niños de 6° de primaria (aproximadamente 12 años de edad).

1	By learning to read in English, I hope I will be able to read English novels.
	Aprender a leer en inglés espero ser capaz de leer novelas en este idioma.
	Al aprender a leer en inglés, espero ser capaz de leer novelas en ese idioma.
2	I get immersed in interesting stories even if they are written in English.
	Me sumerjo en historias interesantes incluso cuando éstas están escritas en inglés.
	Me sumerjo en historias interesantes, incluso si están escritas en inglés.
3	Learning to read in English is important in that we need to cope with internationalization.
	Aprender a leer en inglés es importante ya que necesitamos lidiar con la internacionalización.
	Aprender a leer en inglés es importante ya que tenemos que enfrentarnos a la internacionalización.
4	I am learning to read in English because I might study abroad in the future.
	Yo estoy aprendiendo a leer en inglés porque en un futuro podría estudiar en el extranjero.
	Estoy aprendiendo a leer en inglés porque en el futuro es posible que estudie en un país extranjero.
5	By being able to read in English, I hope to understand more deeply about lifestyles and cultures of English speaking countries (such as America and England).
	Al ser capaz de leer en inglés, espero entender mejor las culturas y los estilos de vida de los países en los que se habla este idioma (como América e Inglaterra).
	Al ser capaz de leer en inglés, espero poder entender más profundamente acerca de estilos de vida y culturas de los países de habla inglesa (como Estados Unidos e Inglaterra).

6	Even if reading were not a required subject, I would take a reading class anyway.
	Incluso si la lectura no fuera una materia obligatoria, yo tomaría esta clase.
	Me gustaría tener una clase de lectura en inglés.
7	I am learning to read in English merely because I would like to get good grades.
	Yo estoy aprendiendo a leer en inglés simplemente porque quiero obtener buenas notas.
	Estoy aprendiendo a leer en inglés simplemente porque me gustaría obtener buenas calificaciones.
8	Long and difficult English passages put me off.
	Los fragmentos largos y difíciles en inglés me desmotivan.
	Tener que leer textos en inglés que sean largos y difíciles hace que me desanime.
9	I am taking a reading class merely because it is a required subject.
	Estoy tomando clase de lectura solamente porque es obligatoria.
	Leo en inglés sólo porque es una parte obligatoria de una asignatura.
10	I would like to get a job that uses what I studied in English reading class.
	Me gustaría tener un trabajo en el que utilice lo que estudié en la clase de lectura en inglés.
	Me gustaría conseguir un trabajo en el que pueda usar lo que he aprendido en la clase de lectura Inglés.
11	I am good at reading in English.
	Yo soy bueno (a) leyendo en inglés.
	Yo soy bueno para entender textos en inglés.
12	I like reading English novels.
	Me gusta leer novelas en inglés.
	Me gusta leer novelas en inglés.
13	I liked reading classes at junior and senior high schools.
	Me gustaban las clases de lectura en el colegio.
	Me gusta leer en inglés en las clases de secundaria y preparatoria.
14	By learning to read in English, I hope to be able to read English newspapers and/or magazines.
	Al aprender a leer en inglés, espero ser capaz de leer periódicos y/o revistas en inglés.
	Al aprender a leer en Inglés, espero ser capaz de leer los periódicos y / o revistas inglesas.
15	It is fun to read in English.

	Me divierte leer en inglés.
	Es divertido leer en inglés.
16	I like reading English newspapers and/or magazines.
	Me gusta leer periódicos y/o revistas en inglés.
	Me gusta leer los periódicos y / o revistas inglesas.
17.	English reading is my weak subject.
	La clase de lectura en inglés no es mi fuerte.
	Leer en Inglés es una de mis debilidades en el idioma.
18.	Learning to reading in English is important because it will be conducive to my general education.
	Aprender a leer en inglés es importante porque favorecerá mi educación en general.
	Aprender a leer en inglés es importante porque va a ser beneficioso para mi educación general.
19.	By learning to read in English, I hope to learn about various opinions in the world.
	Al aprender a leer en inglés, espero aprender acerca de variadas opiniones en el mundo.
	Al aprender a leer en inglés, espero aprender sobre diversas perspectivas del mundo.
20.	I think learning to speak and/or listening is more important than learning to read in English.
	Yo pienso que aprender a hablar y/o a escuchar es más importante que aprender a leer en inglés.
	Creo que aprender a hablar y / o escuchar en inglés es más importante que aprender a leer en ese idioma.
21.	My grades for English reading classes at junior and senior high schools were not very good.
	Mis notas de las clases de lectura en inglés del colegio no fueron muy buenas.
	Mis calificaciones para la asignatura inglés en la escuela no son muy buenas.
22.	I enjoy the challenge of difficult English passages.
	Disfruto el reto de pasajes difíciles en inglés.
	Disfruto el reto de leer textos en inglés difíciles.
23.	I do not have any desire to read in English even if the content is interesting.
	No tengo deseo de leer en inglés sin importar si el contenido del texto es interesante.
	No tengo ningún deseo de leer en inglés, ni siquiera si el contenido es interesante.
24.	Learning to reading in English is important because it will broaden my view.
	Aprender a leer en inglés es importante porque esto ampliará mi visión.
	Aprender a leer en inglés es importante porque va a ampliar mi visión del mundo.

25.	By learning to read in English, I hope to search information on the Internet.
	Al aprender a leer en inglés, espero poder buscar información en internet.
	Al aprender a leer en inglés, me ayudará a buscar información en Internet.
26.	Reading in English is important because it will make me a more knowledgeable person.
	Aprender a leer en inglés es muy importante porque esto me hará una persona más culta.
	Leer en inglés es importante para mí porque me hará persona con más conocimientos.
27.	It is a waste of time to learn to read in English.
	Es una pérdida de tiempo aprender a leer en inglés.
	Aprender a leer en inglés es una pérdida de tiempo para mí.
28.	I would not voluntarily read in English unless it is required as homework or assignment.
	Yo no leería en inglés voluntariamente, a menos que sea requerido como una tarea.
	Yo no leería voluntariamente en inglés.
29.	I tend to get deeply engaged when I read in English.
	Tiendo a concentrarme profundamente cuando leo en inglés.
	Cuando leo un texto en inglés, me siento muy interesado en lo que leo
30.	It is a pain to read in English.
	Es un dolor leer en inglés.
	Me resulta desagradable leer en inglés.

Muchas gracias por tu colaboración.

4. Modelo de un texto papel

Greetings around the World



Over much of the planet, people shake hands when they meet. In many other cultures, they also kiss. Some kiss on one cheek, some on both, others kiss three times! Maybe you won't think some of these strange. Then again, maybe you think some of these greetings are really odd, but let's all try to keep an open mind.

In the USA it is normal for men to shake hands when they meet but it is unusual for men to kiss when they greet each other.

The British often do no more than say "hello" when they see friends. Even adults usually shake hands only when they meet for the first time.

French people, including school-children, shake hands with their friends, or kiss them on both cheeks, each time they meet and they leave.

Japanese people bow from the waist.

In Polynesia you take your friend's hands and use them to stroke your face.

The Inuit, who live in Canada, rub noses.

In Tibet it is very polite to stick your tongue out at someone. It shows you have no evil thoughts.

In Belize people press fists together.

Russian kiss three times, on alternate cheeks... left, right, left. "This is an old tradition".

In Egypt people kiss three times, on alternate cheeks...left, right, left.

Italian people kiss on the cheek 4 times --- 2 on the left and 2 on the right. Also friends greet each other by saying, "Ciao".



When the Maori people greet each other, they press their noses together.

An Ecuadorian woman greets her friends with a half embrace.

In Mexico people greet with one kiss on the cheek.

The Zulu of South Africa say, "Sakubona" when greeting friends.

In Fiji, men are expected to say "OOOO" when greeting their chief.

5. Modelo de un texto en computador

The treasure map

The treasure map

Sanjay saw a bottle floating in the sea. There was something inside it.

He took it out. "What is it?" asked Sarah. "It's a map! It's a map!"

They looked around and saw a talking parrot. "Buried treasure! Buried treasure!"



"Wow! A treasure map! Let's follow it." "Maybe it's gold!" "Or silver?" "Or jewels?"

"OK. We are here and the treasure is here." "Let's go! I'll read," said the parrot.

"Walk 60 meters north." "1, 2, 3....78, 79, 80."

"Turn right at the big coconut tree and go straight on until the crocodile pond. Cross the bridge, turn left and keep walking."

"Turn right in front of the big, round rock. Walk straight ahead for 60 meters." "1, 2, 3....48, 49, 50."

"Go through the cave. Mind the bats! Mind the bats! Walk straight on until the beach."

Go along the beach for 200 meters. The treasure is behind the square rock."

"Over there! Over there!" Parrot shouted. "It's empty!" cried Sarah. Inside there was an old note.

'Dear Finder, Sorry, but I took my gold. I needed to buy a new pirate ship. Bye, Captain Redbeard.'

"Well, at least we had a nice walk," said Sanjay. "Yes, and we made a new friend!"

Datos personales

Maria Alejandra Ibáñez Cascado

[Ver todo mi perfil](#)



Archivo del blog

2015 (1)

julio (1)

[Welcome](#)



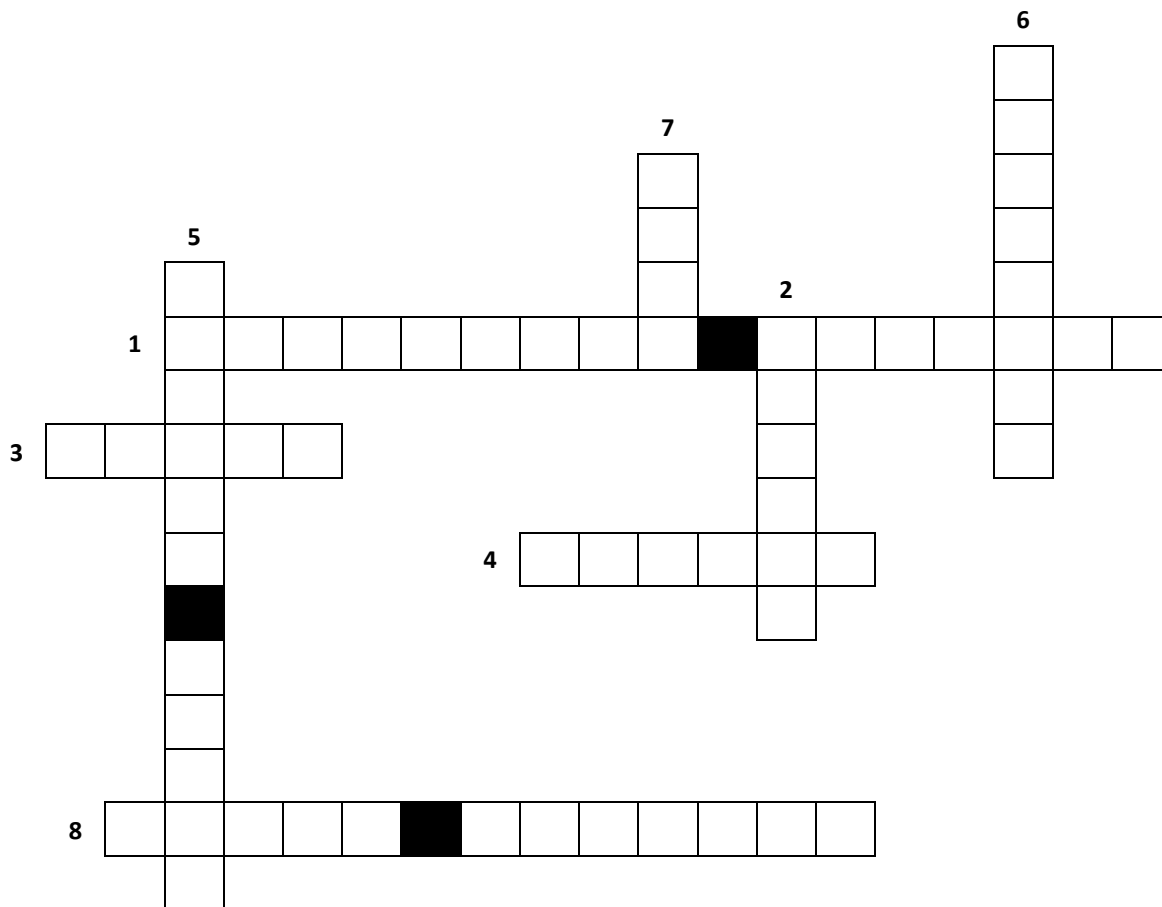
6. Modelo de taller de lectura

The 'Real' Robinson Crusoe workshop

CROSSWORD

Name: _____

Date: _____



1. The real Robinson Crusoe was:
2. Robinson Crusoe worked as a:
3. They used to travel in:
4. Robinson Crusoe made a friend on the island, his name was:
5. Who is Robinson Crusoe's writer?
6. What is Alexander Selkirk nationality?
7. How many years did Alexander Selkirk live on the island?
8. Alexander Selkirk's ship was sailing around:

7. Modelo de planificación de clase

UNIVERSIDAD DEL VALLE.

Escuela de Ciencias del Lenguaje.

Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras

Semestre agosto-diciembre de 2015



FORMATO DE PLAN DE CLASE

Número del plan de clase: 001

Nombre de la institución: Institución Educativa INEM Jorge Isaacs

Nombre del profesor titular del curso: Patricia Vélez

Nombre del practicante: María Alejandra Ibáñez Caicedo

Grado: Sexto **Nivel esperado:** A 2.2 **Fecha:** Martes, 08 de Septiembre del 2015

Estándar general	Estándares específicos	Contenidos
Comprendo textos cortos de cierta dificultad sobre actividades cotidianas, de mi interés, sobre otras asignaturas y mi entorno social.	<ul style="list-style-type: none">Comprendo instrucciones escritas para llevar a cabo actividades cotidianas, personales y académicas.Valoro la lectura como un hábito importante de enriquecimiento personal y académico.Identifico el significado adecuado de las palabras en el diccionario según el contexto.	<p>Comunicativos: Seguir instrucciones</p> <p>Lingüísticos: Verbos en modo imperativo.</p> <p>Culturales: Celebración de acción de gracias.</p>

Metodología

Fase	Tiempo estimado	Tipo de interacción	Actividades
Pre-lectura	20 minutos	Alumno	Matching: Se les dará una corta lista de palabras del texto y su significado en español, los estudiantes deben unir la palabra en inglés con la palabra correspondiente en español.
Lectura	40 minutos	Alumno- grupo	Voluntariamente un alumno leerá en voz alta uno de los pasos del origami, otro alumno el siguiente y

			así sucesivamente. Después de la lectura, en parejas, los estudiantes deben hacer un pavo de origami (instrucciones en el texto).
Post-lectura	20 minutos	Docente-grupo	Luego, habrá un tiempo de reflexión sobre el texto y sobre la lectura en inglés, la docente hará preguntas de este tipo: <ul style="list-style-type: none"> - What do Canadians and North Americans celebrate in Thanksgiving? - When is Thanksgiving celebrated? - What is a traditional Thanksgiving meal?

Materiales y recursos:

- Texto: *Thanksgiving Turkey*
- Papel de origami