

**DESARROLLO DEL NIVEL INFERENCIAL DE COMPRENSIÓN LECTORA
EN NIÑOS DE SEGUNDO DE PRIMARIA, UTILIZANDO EL VIDEO COMO
HERRAMIENTA MULTIMEDIAL DE APRENDIZAJE**

LILIANA MILENA CASTRILÓN CÓRDOBA

MAURICIO HERNÁN FERNÁNDEZ CUETIA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA DEL NORTE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
RIONEGRO
2021



**DESARROLLO DEL NIVEL INFERENCIAL DE COMPRENSIÓN LECTORA
EN NIÑOS DE SEGUNDO DE PRIMARIA, UTILIZANDO EL VIDEO COMO
HERRAMIENTA MULTIMEDIAL DE APRENDIZAJE**

PROPUESTA DE ACCIÓN EDUCATIVA

Por:

**LILIANA MILENA CASTRILÓN CÓRDOBA
MAURICIO HERNÁN FERNÁNDEZ CUETIA**

ASESOR

JAIME ARBEY ATEHORTÚA SÁNCHEZ

Magíster en Lingüística

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE

FUNDACIÓN NIVERSITARIA CATÓLICA DEL NORTE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

2021

TABLA DE CONTENIDO

1. GENERALIDADES DE LA PROPUESTA	4
1.1 NOMBRE DE LA PROPUESTA	4
1.2 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	4
1.3 DIRIGIDA A	4
1.4 PREGUNTAS ORIENTADORAS	5
1.5 OBJETIVOS	5
1.5.1 General	5
1.5.2 Específicos	5
1.6 INTRODUCCIÓN	6
2. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA	9
2.1. ANTECEDENTES	9
2.1.1 La comprensión lectora y los niveles de lectura	9
2.1.2 Herramientas multimediales	14
2.2 GLOSARIO	16
2.2.1 El acto de leer	16
2.2.2 La comprensión lectora	17
2.2.3 Los niveles de lectura	17
2.2.4 La lectura inferencial	18
2.2.5 Herramientas multimediales	18
2.3 MARCO TEÓRICO	18
2.3.1 El acto de leer	19
2.3.2 La comprensión lectora	21
2.3.2.1 Modelos de comprensión lectora	23
2.3.3 Los niveles de lectura	24
2.3.3.1 Nivel inferencial de lectura	26
2.3.4 La educación básica primaria	27
2.3.5 La competencia lectora en la educación básica primaria	29
2.3.6 Herramientas multimediales	31
2.4 ESQUEMA RESUMEN	36
3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE EDUCATIVA	38
3.1 MAQUETACIÓN DE LA PROPUESTA	38
3.1.1 Objetivo de la propuesta de intervención educativa	40
3.1.2 Categorías y preguntas orientadoras de la propuesta	40
3.1.3 Objetivos específicos de la propuesta de acción educativa	44
3.1.4 Instrumentos de la propuesta de intervención educativa	45
3.1.4.1 Instrumento No. 1: Prueba Diagnóstica	45
3.1.4.2 Instrumento No. 2: Focus group	51
3.1.4.3 Instrumento No. 3: Diario pedagógico	54
3.2 PROTOCOLO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA	57
Referencias Bibliográficas	66

1. GENERALIDADES DE LA PROPUESTA

1.1 Nombre de la propuesta:

Desarrollo del nivel inferencial de comprensión lectora en niños de segundo de primaria, utilizando el video como herramienta multimedial de aprendizaje.

1.2 Línea de investigación:

Educación Virtual

1.3 Dirigida a:

Este ejercicio investigativo de Acción Educativa va orientado a un grupo poblacional de niños y niñas de segundo grado de primaria, escenario donde se observa la necesidad de fortalecer mediante este ejercicio de acción educativa el proceso de comprensión lectora y su nivel inferencial mediante la ayuda de una estrategia multimedial de aprendizaje como lo es el video, utilizándola como pretexto para generar en los estudiantes acciones pedagógicas y didácticas que impacten en la manera como los niños y niñas pueden incurrir en nuevos procesos mentales en cuanto a la forma como se hace inferencia de un texto con imágenes, sonido, efectos, etc. Es de esta manera como podemos entender el uso del video en el plano educativo. Bravo (2000) señala que “el video es uno de los medios didácticos que, adecuadamente empleado, sirve para facilitar a los profesores la transmisión de conocimientos y a los alumnos la asimilación de estos” (p.100). De esta manera se puede avalar el uso del video alrededor de las prácticas pedagógicas en las cuales juega un papel importante el uso de diferentes herramientas multimediales de aprendizaje, acompañadas del valor e intencionalidad con la que el docente las lleve al aula como recurso didáctico que contribuya al fortalecimiento del proceso de inferencia alrededor de una serie de actividades que a su vez permitan que el estudiante asimile la información que se le presenta, la comprenda y la apropie para aplicarla posteriormente en un contexto social diferente y adquiera habilidades y competencias en cuanto a su proceso lector.

La propuesta va dirigida, además, a las instituciones de educación, a las directivas, a los investigadores y académicos y, sobre todo, a los profesores de básica primaria que se ocupan del área de lengua castellana.

1.4 Preguntas orientadoras

¿De qué manera el video como ayuda didáctica fortalece la comprensión lectora en niños de segundo grado de primaria en la interacción con los demás dentro del aula de clase?

¿Cómo potenciar el proceso inferencial en niños de segundo grado de primaria con ayuda del video como una herramienta tecnológica moderna en los procesos de aprendizaje y transversalización del conocimiento?

¿De qué manera puede contribuir el video a potenciar el nivel inferencial de comprensión lectora en niños de segundo de primaria con dificultades de aprendizaje o situaciones diferentes?

¿Cómo ayuda didácticamente y qué beneficios tiene el video como herramienta multimedial de aprendizaje en la comprensión lectora y fortalecimiento del nivel inferencial en poblaciones de estudiantes de segundo grado con dificultades de accesibilidad tecnológica?

1.5 Objetivos

1.5.1 General

Diseñar una propuesta educativa didáctica que ayude a potenciar el nivel inferencial de comprensión lectora en niños de segundo de primaria con ayuda del video como herramienta multimedial de aprendizaje.

1.5.2 Específicos

Brindar a niños de segundo de primaria el video como una estrategia didáctica para el aprendizaje con el fin de fortalecer el proceso de comprensión lectora y su nivel de inferencial en la transversalización del conocimiento.

Potenciar el proceso inferencial de comprensión lectora en niños de segundo de primaria con ayuda del video como una herramienta tecnológica moderna en los procesos de aprendizaje mediante la interacción en el aula de clase.

Contribuir estratégicamente, mediante la ayuda del video como herramienta didáctica, al desarrollo del nivel inferencial de comprensión lectora en niños de segundo de primaria con dificultades de aprendizaje o situaciones diferentes.

Identificar qué beneficios didácticos brinda el video como herramienta multimedial de aprendizaje frente la comprensión lectora y el fortalecimiento del nivel inferencial en poblaciones de estudiantes de segundo grado primaria con dificultades de accesibilidad tecnológica.

1.6 Introducción

Indudablemente la lectura, es y ha sido un elemento fundamental en los procesos de comunicación y aprendizaje. Leer es un acto que va más allá de la decodificación: es una facultad que permite incorporar nuevos conocimientos a partir de nuevas herramientas de aprendizaje con el fin de ampliar las posibilidades de reflexión, análisis y fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en cuanto a su nivel inferencial en estudiantes de segundo de primaria.

Considerando lo anterior, se puede afirmar que la lectura hace que las personas interactúen con su mundo, con el otro, propiciando mediante la interacción la capacidad para comprender su entorno; por lo tanto, la lectura, el aprendizaje y con ellos la inferencia de un texto son elementos y procesos mentales que van de la mano de los niveles de comprensión, siendo importante mencionar que la lectura como proceso de humanización nace con el hombre permitiéndole así conocer mediante ella el mundo que lo rodea, haciendo parte de la vida del ser humano, su desarrollo, conocimientos, aprendizajes, acompañándolo hasta su fin.

De la misma manera, se debe reconocer que la tecnología ha irrumpido en la vida de las personas a tal punto de hacerse casi que indispensable para toda actividad, incluidas aquellas que tienen que ver con la formación, aprendizajes y contexto escolar. El uso de toda clase de dispositivos tecnológicos y con ellos sus herramientas de tipo virtual hacen parte de la vida cotidiana de los niños y jóvenes en el entorno educativo actual.

En consecuencia con lo anterior, esta Propuesta de Acción Educativa tiene que ver directamente con el desarrollo del nivel inferencial de comprensión lectora en niños de segundo de primaria, utilizando el video como herramienta multimedial de aprendizaje. El objetivo es formular una propuesta educativa didáctica que potencie el nivel inferencial de comprensión lectora en niños de segundo de primaria con ayuda del video como herramienta multimedial de aprendizaje. El video como herramienta multimedial de aprendizaje debe servir de ayuda didáctica para que las actividades de tipo escolar en las diferentes áreas se vuelvan más atractivas para el estudiante y este pueda desarrollar, mediante diferentes estrategias visuales, el nivel de inferencia, a partir de otras formas de textos virtuales, imagen, dibujo, sonido, efectos, entre otros. Este ejercicio de afianzamiento en el aula con los estudiantes de primaria los ayudará a despertar su imaginación y capacidad de asombro frente a lo que oye, ve o siente. De ahí que se crea la necesidad de abordar el fortalecimiento del nivel inferencial de comprensión lectora en esta población escolar debido a la importancia que esta tiene como ayuda y cimiento en los diferentes propósitos académicos, con el cual se pretende que el estudiante de segundo de primaria transforme por sí solo su proceso de comprensión dejándose permear por esta herramienta de tipo multimedial de aprendizaje como lo es el video.

Ahora bien, en los procesos de comprensión lectora identificación y la relación que tienen los niños con las nuevas tecnologías, la virtualidad y el interés que manifiestan en toda esta clase de herramientas de tipo tecnológico abre el camino para que con la ayuda de ellas se puedan proponer estrategias virtuales que puedan ser implementadas con los niños de segundo de primaria, que permitan mejorar los procesos de comprensión lectora y su nivel inferencial, de igual manera que el niño sienta gusto por aprender. Para alcanzar este objetivo, se hace necesario diseñar y posteriormente aplicar instrumentos que permitirán recoger la información requerida, que a su vez nos brinde conocimiento frente a cuáles son las fallas más recurrentes en esta población escolar en cuanto a los propósitos planteados.

La presente propuesta de acción pedagógica consta de un marco referencial, los antecedentes y el marco conceptual, momentos que permiten situar la propuesta a partir del reconocimiento de trabajos similares, cuyos objetivos e intereses de indagación fueron muy congruentes. En concreto, se revisaron varias producciones desde varios ámbitos sociales, manejando a lo largo de la Propuesta de Acción Educativa algunos conceptos guías de suma importancia, como lo son la comprensión, la lectura, la inferencia, el video, la herramienta multimedial. Pensados más allá de

una simple acción escolar, se visualiza a la lectura y su nivel inferencial como la base y transversalización de todo proceso educativo el cual puede llegar a ser transformado con la ayuda del video, como una herramienta no solo distractora, sino persuasiva e influenciadora en el conocimiento de lo que se puede llegar a leer sin que este escrito. En sí, esta herramienta virtual será un pretexto didáctico para sumergir al estudiante de segundo de primaria en el universo de lo imaginativo y transformador, queriendo llegar con esta herramienta a generar nuevos intereses para estudiantes y maestros en búsqueda y alcances significativos de las metas de aprendizaje establecidas. Al final se plantea la maquetación y la forma de implementación de la propuesta, a partir de la implementación de diferentes herramientas e instrumentos como las pruebas diagnósticas, los *focus group* y el diario pedagógico.

2. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

2.1. ANTECEDENTES

Son varias las investigaciones que se han realizado en el marco de las categorías de comprensión lectora, nivel inferencial de lectura, herramientas multimediales y educación básica primaria. A continuación, se presentan los resultados de las investigaciones más destacadas por los motores de búsqueda académicos en relación con las categorías que le interesan a esta investigación.

2.1.1 La comprensión lectora y los niveles de lectura

La comprensión lectora es uno de los principales temas que aboca el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes que inician su escolaridad, particularmente en los diferentes niveles de comprensión como eje transversal en dicho proceso. En este caso se hará especial énfasis en el nivel inferencial, el cual desde el mismo Ministerio de Educación Nacional (1998) se entiende como la manera de hacer hipótesis y desentrañar intenciones en los textos, más allá de lo que las palabras expresan. Con la ayuda de una buena estructuración de este nivel a partir de los procesos cognitivos se fortalece la capacidad de hacer deducciones y de interpretar haciendo uso de varios elementos del contexto, de la cultura y de los presaberes.

Varios autores coinciden en definirlo como un proceso complejo, que se fortalece en el lector cuando hace uso de diferentes estrategias para recuperar información evidente del texto, extraer información implícita y definir su propia postura frente a lo leído. Ya en otras oportunidades el Ministerio de Educación Nacional (2017) ha hecho énfasis en la importancia de dinamizar acciones en los establecimientos educativos que posibiliten el mejoramiento de los procesos de comprensión y producción de textos en todos los niveles educativos. Por ello, se estructuran por áreas los lineamientos, estándares básicos que conduzcan a que el estudiante adquiera nuevas competencias. De igual manera, se establecen los derechos básicos de aprendizaje, mallas curriculares que se convierten en los ejes dinamizadores de los procesos académicos educativos, con el fin de fortalecer los aprendizajes que evalúa el ICFES en las diferentes áreas, con el fin de llevar a cabo el fortalecimiento de estos aprendizajes.

Como lo señalan Sampieri et al. (2014) “La investigación se origina de ideas, sin importar qué tipo de paradigma fundamente, el estudio ni el enfoque que habremos de seguir” (p. 24). Toda clase de rutas pueden conducir a la búsqueda de buenos procesos y resultados. A partir de ahí, se generan nuevas expectativas que lleven a conocer una nueva realidad, en este caso el uso del video como herramienta multimedial de aprendizaje.

Comenzamos con Montoya (2017), quien muestra cómo el uso didáctico del video contribuye en el proceso de aprendizaje y afianzamiento del nivel inferencial de comprensión lectora en textos narrativos en educación básica primaria, haciendo uso de este como herramienta didáctica en textos como cuentos y fábulas, con el fin de hacer de ellos un proceso con mayor nivel de inferencia en cuanto a la recuperación de información implícita. A partir de este trabajo se tuvo la oportunidad de interactuar con diferentes textos con el uso del video como herramienta multimedial para el aprendizaje, al interior del aula de clase, y buscar de esta forma lograr procesos de comprensión un poco más efectivo. Como hallazgos, la propuesta didáctica del uso del video en el aula para trabajar textos narrativos como el cuento y la fábula en dicho formato brinda a los estudiantes la posibilidad para que el docente pueda buscar otros medios, en este caso tecnológicos y de red, donde dichas herramientas de uso multimedial fortalecen el proceso de consecución de un buen nivel inferencial de comprensión lectora mediante estos medios interactivos, dando la posibilidad al aprovechamiento de nuevos potenciales didácticos y pedagógicos. Con ello se busca la manera como el estudiante se involucre en sus procesos de aprendizaje mediante el gusto que esto le puede llegar a generar.

Por su parte, Camargo y Gil (2017) realizan una investigación de tipo no experimental con enfoque mixto, en el que utilizaron un diseño descriptivo para analizar el estado de los niveles de lectura literal, inferencial y crítico. La población fue de 28 estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Concentración Escolar San Juan de Betulia (Sucre, Colombia) a quienes se les aplicó la prueba de comprensión ACL5 tomada de la obra Evaluación de la comprensión lectora Prueba ACL. Los resultados obtenidos mostraron mayor deficiencia en el nivel crítico. Por ello, se propone una estrategia de mejoramiento basada en técnicas de discusión grupal, la cual consiste en plantear una serie de actividades que permiten a un grupo de estudiantes discutir, debatir, descubrir, proponer y sacar conclusiones frente a un tema seleccionado.

De otro lado, Herrera et al. (2015), buscaron conocer el nivel de comprensión lectora de estudiantes de primero de colegios particulares de la ciudad de Talca, Chile. El enfoque

epistemológico es de carácter cuantitativo y el estudio es de índole no experimental de tipo descriptivo. La muestra está constituida por 327 estudiantes, de seis establecimientos educativos, a quienes se les aplicó un instrumento de medición de comprensión lectora elaborado por el Ministerio de Educación. En los resultados se evidencian altos niveles en la extracción de información implícita, explícita y deficiencias significativas en procesos de construcción de significados, evaluación del texto y vocabulario. A partir de esto, se sugiere integrar de manera más intencionada el proceso de lectura en los establecimientos educativos, organizando políticas de motivación y aprendizaje lector que transiten por los distintos niveles escolares en atención a los intereses de los estudiantes y las demandas del currículum nacional.

En su tesis, Hernández y López (2017) pretendían fortalecer la habilidad lectora inferencial de los estudiantes de grado cuarto del Colegio Tabora (Bogotá, Colombia), mediante una estrategia pedagógica que incluyera el uso de un Objeto Virtual de Aprendizaje, el cual es concebido como un recurso digital que parte de una necesidad educativa, se estructura de acuerdo con los intereses académicos y permite desarrollar competencias y adquirir aprendizajes significativos. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, con el modelo de investigación–acción que permitió observar y reflexionar los procesos de lectura y determinar la necesidad de fortalecer la habilidad lectora inferencial. A partir de los resultados en la etapa diagnóstica, se procedió a la planeación y diseño de una estrategia pedagógica apoyada en un OVA teniendo en cuenta los tres momentos de lectura (antes, durante y después de la lectura) propuestos por Isabel Solé (1991) que buscan mejorar los procesos de comprensión lectora y convertirlo en un proceso significativo para el aprendizaje a partir de la articulación de los saberes previos con los nuevos por adquirir. Dentro de los resultados se encuentra que, a partir de la ejecución de la estrategia pedagógica, se logró fortalecer la habilidad lectora inferencial de los estudiantes. Además, se determinó que la propuesta de Solé acerca de los tres momentos de lectura (prelectura, lectura y postlectura) son una estrategia significativa, pues permiten articular el conocimiento adquirido por medio de la lectura con los saberes y experiencias previas. Por último, se pudo evidenciar cómo un OVA a partir de sus características se puede convertir en un buen aliado para influir de manera positiva en los procesos de aprendizaje.

A partir de su artículo de reflexión, Ochoa et al. (2016) exponen los resultados obtenidos en competencia lectora, por los estudiantes de grados 3° y 5° de la Institución Educativa Colegio de Sugamuxi (Boyacá, Colombia), en las pruebas Saber 2015. La metodología utilizada fue la

investigación - acción educativa. Primero, presentan un análisis de la problemática en relación con la lectura; posteriormente, hacen una revisión de antecedentes acerca del tema, continúan con un marco referencial que orienta la propuesta; y presentan el diagnóstico de la problemática existente en cuanto a niveles de lectura. Los investigadores finalizan con una reflexión acerca del quehacer educativo y la importancia de fortalecer las prácticas pedagógicas para mejorar la comprensión de lectura. La investigación se orientó desde una metodología socio-crítica, con un enfoque cualitativo y con elementos propios de la investigación acción, la cual busca correlacionar variables, generalizar y objetivar resultados a partir de una muestra.

De igual manera, en su artículo Cabero y Piñero (2018) presentan el diseño, aplicación y evaluación de un material tecnológico educativo cuya finalidad es el aumento de estrategias metacognitivas para la mejora de la comprensión lectora en alumnos de tercer grado de educación primaria con dificultades en el proceso lector. Este estudio se fundamenta en una base teórica centrada en atención a la diversidad, metacognición lectora, dificultades en el aprendizaje y TIC. La metodología establecida fue un diseño experimental en una muestra de 274 alumnos con una edad comprendida entre 10 y 12 años. La muestra para el estudio piloto estuvo conformada por tres centros de Sevilla (España): dos públicos y uno concertado. De ellos se seleccionaron al azar dos cursos de 5º y 6º de educación primaria, para un total de 274 alumnos de entre 10 y 12 años (136 de 5º curso y 138 de 6º curso). Se conformó un grupo control y otro experimental para poder realizar un contraste pretestpostest con tres cuestionarios relacionados con las variables propuestas, y así analizar los datos y conocer los resultados. Dentro de los resultados, se encuentra que el producto fue validado y bien recibido por parte de alumnos y profesores, pues el material diseñado, aplicado y evaluado cumplió con la finalidad propuesta para alumnos de tercer grado de educación primaria con dificultades en el proceso lector que interaccionaron con el programa.

En su investigación, Passo y Castro (2019) plantean como propósito la configuración de estrategias didácticas multimediales offline para el fortalecimiento de los procesos lecto-escritores de los estudiantes del nivel básica primaria. El enfoque utilizado fue el racionalista-crítico, que se enmarca en el paradigma medicionista- cuantitativo y el método empleado fue inductivo. En esta investigación se parte del supuesto de que existen teorías válidas y metodologías en el área de la didáctica de la lectoescritura por lo que la investigación es propositiva de naturaleza aplicada. Como hallazgos significativos se tiene la notable aceptación de los docentes sobre la importancia de las estrategias didácticas fundamentadas en contenidos multimediales para el fortalecimiento de

competencias lectoescritoras. Para mejorar esta situación deficitaria, se diseñaron las estrategias didácticas fundamentadas en la visión constructivista de Piaget, Vygotsky, Ausubel y Jonassen. Operativamente se tomaron en cuenta los componentes funcionales descritos en los lineamientos curriculares de Ministerio de Educación Colombiano. Se recomienda el empleo de las estrategias didácticas que no necesiten conexión a internet, tales como presentaciones interactivas, videos, entre otros.

En ese mismo sentido, Gallego et al. (2019) plantean en su investigación como objetivo principal conocer el nivel de comprensión lectora de una muestra de estudiantes chilenos. Mediante un estudio transversal de corte cuantitativo, fue evaluado un total de 186 alumnos (95 niñas y 91 niños) de segundo año a octavo año de educación básica, para conocer su nivel de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) y su nivel de aprendizaje lector (insuficiente, elemental y adecuado). Los resultados revelaron que el nivel de comprensión lectora y, por tanto, su aprendizaje, se empobrece a medida que los estudiantes avanzan de curso escolar, comprobándose una progresión inadecuada en cuanto al desarrollo de la lectura, así como la inexistencia de diferencias significativas por razón de género. Los resultados hallados ponen de manifiesto que no existen diferencias significativas entre niñas y niños, aunque pudo comprobarse que hay resultados disímiles según el curso de escolaridad e importantes diferencias en los niveles de comprensión lectora, siendo los estudiantes de 4° y de 7° año básico quienes obtuvieron los rendimientos más bajos. Por el contrario, los alumnos de 2°, 3° y 8° año básico, respectivamente, son quienes lograron los mayores niveles de competencia lectora, especialmente el alumnado de 2° año básico.

Por su parte, Gómez (2011), trata el nivel de comprensión de textos en los alumnos de educación primaria en la ciudad de Puno, Perú, considerando elementos tales como la comprensión del texto, la velocidad en la lectura y la precisión de lo leído. Se aplicó el método experimental con 200 alumnos del cuarto grado de primaria escogidos aleatoriamente y con criterio probabilístico de los centros educativos estatales que funcionan bajo la jurisdicción de la UGEL Puno y a quienes se evaluó con el Test de Lectura Oral de Gray-Gort 3; mientras que para medir el rendimiento escolar fue necesario utilizar instrumentos tales como exámenes escritos, orales, evaluación de proyectos educativos y otros. Los resultados obtenidos permiten caracterizar la actual enseñanza de la lectura en las instituciones escolares primarias, sus limitaciones y el nivel de aprendizaje de los alumnos, así como señalar las influencias de los factores psicológicos y pedagógicos en la comprensión

lectora, los cuales permiten deducir que la comprensión lectora influye significativamente en cada una de las cinco áreas curriculares de educación primaria como son comunicación integral, matemáticas, ciencia y ambiente, personal-social y formación religiosa. Según el estudio, la comprensión de lo leído influye de manera significativa en el rendimiento escolar general de los niños del cuarto grado de educación primaria, por lo que se puede afirmar que a mayor nivel de comprensión de lo que se lee, mayor será el rendimiento escolar.

Finalmente, la investigación de Peña (2019) permite observar la importancia de las estrategias didácticas en la comprensión de la lectura en los alumnos mexicanos que cursan el sexto grado de educación primaria. Destacan las relaciones entre los momentos, estrategias y modalidades de lectura en los resultados obtenidos. Se caracteriza por ser cuantitativa y de campo, de corte trasversal y sincrónica, con una muestra de 100 alumnos. Entre los principales hallazgos se muestra la importancia de tener un objetivo claro, y se evidencia que hacer anticipaciones sobre la lectura ayuda a los alumnos a inferir, resumir, interpretar y sintetizar la información. Además, la demostración y explicación de las prácticas didácticas asociadas entre sí permiten dar cuenta a cada docente sobre la importancia de su aplicación en el aula para consolidar el gusto por leer, la comprensión de la lectura y la redacción de textos en los alumnos, esto como base sólida para el desarrollo del aprendizaje. Se demuestra que el docente es el principal modelo y promotor de la lectura, el guía y orientación que consolida las habilidades de lectura y escritura en el aula en sus alumnos. La originalidad de la investigación radica en el diseño del instrumento para operar las variables implicadas en las estrategias de lectura propuestas en la metodología didáctica del programa vigente de educación primaria en México, y aplicarlo en alumnos de una institución pública, como muestra de lo que ocurre en las aulas. Algunas de las teorías en las que se basa esta investigación son la consolidación de competencias lectoras en los alumnos que cursan la educación primaria de Lerner, y el diseño y manejo de estrategias didácticas antes, durante y después de la lectura de Solé.

2.1.2 Herramientas multimediales

Flórez et al. (2018) presentan un estudio de profundización que se enfoca en el fortalecimiento del nivel de lectura inferencial de los estudiantes del grado quinto uno de la Institución Educativa San Luis, sede Juan José Hoyos Gómez del municipio de San Luis,

Antioquia, mediante el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). La propuesta se sitúa desde el paradigma sociocultural, enmarcado en la investigación cualitativa. Se desarrolla mediante el método de la sistematización, en la que se emplean técnicas e instrumentos como el diario de campo y la observación. Esta metodología permite organizar el trabajo mediante una secuencia didáctica en la que se establecen registros de planeación, seguimiento y análisis, y se hace énfasis en textos escritos, gráficos y digitales, así como en la escritura y la oralidad, vinculados al uso de los medios de comunicación como la televisión y la radio. Como resultado, las investigadoras aducen que lograron que los estudiantes elaboren significados y compartan sus conocimientos a partir de medios digitales, además de que no solo pudieran desarrollar el nivel de lectura inferencial, sino una mayor apropiación de la lectura ligada al contexto sociocultural. Como conclusión, se tiene que decir que la lectura como proceso de aprendizaje para que sea fortalecida en la etapa de primaria se debe de permear por diferentes herramientas o didácticas que la hagan más atrayente al estudiante y la equipare con su realidad cultural y social.

Por otra parte, Bolaño (2017) da una mirada en su investigación sobre el uso de Herramientas Multimedia Interactivas en la educación preescolar para conocer qué clase de interacción existe con estas en cuanto a los procesos de aprendizaje en los niños de esta edad, de qué manera son empleadas por los docentes de preescolar y bajo qué estrategias didácticas, identificando de esta forma algunos tipos de herramientas más procedentes con el fin propuesto y buscar así que los docentes encuentren otros medios atractivos para los niños que están en educación preescolar. Su metodología de búsqueda fue de tipo descriptivo, la cual brinda la posibilidad de tener un mayor acercamiento al proceso, necesidades y uso de las herramientas de tipo multimedial que fortalezcan los aprendizajes en los niños. Así, se logró que los docentes, mediante el uso de estas, encuentren motivos para la utilización y aplicación de nuevos recursos didácticos que abran otros campos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación inicial del niño. Con la investigación se busca contribuir en el desarrollo de competencias básicas que les permitan a los niños y niñas encontrar habilidades en cuanto al reconocimiento de sí mismos, la interacción con otros, además de la comprensión de su entornos físico y social. En cuanto a los hallazgos, los docentes argumentan que el poco uso de dichas herramientas desde su entorno familiar hace que al inicio sean un poco complicado su implementación, pero en la medida que se utilicen serán mejor recibidas por los estudiantes y sus familias. El estudio concluye que la necesidad de su utilización en actividades de tipo académico en el grado preescolar es de suma importancia para su

familiarización y consecución de nuevos aprendizajes a partir de su uso, tanto para el niño como para la práctica del docente.

En consecuencia, a lo largo de este proyecto investigativo se pudo de igual manera evidenciar que el uso de diferentes estrategias, objetos o como los queramos denominar que tengan que ver con las nuevas tecnologías aún les falta un mayor conocimiento y apropiación que conduzcan al uso en la implementación de diferentes técnicas de ayuda didáctica en el aula de clase, pues las dificultades presentadas se convierten en el punto de partida para buscar la implementación más adecuada de un Objeto Virtual de Aprendizaje que sea significativo y atrayente para las partes según los requerimientos en cuanto a mejorar el proceso lector. Lo anterior, con el fin que los estudiantes, con estas estrategias pedagógicas y didácticas, mejoren sus desempeños para poder predecir, determinar, explicar e inferir ideas, emociones y sentimientos que se puedan dar un texto.

2.2 GLOSARIO

2.2.1 El acto de leer

Solé (1992) indica que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos de asimilación de sentidos. La lectura es un tipo de destreza cognitiva que representa el eje central del proceso educativo, dado que de su dominio depende, en gran parte, el acceso al conocimiento de cualquier área y, por tanto, el éxito escolar. “El lector, entonces, desempeña un papel primordial en tanto es quien procesa el texto, guiado por sus objetivos y los logros que busca alcanzar que guíen su lectura” (p. 17). Por tal motivo, Solé se refiere al acto de leer como un mundo más que descifrar. “Leer es comprender el texto, y en ese acto donde leer es comprender, es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (Solé 1999, p. 37).

En palabras de Salvador y Gutiérrez (2005) “se podría describir el proceso de lectura como un diálogo (o interacción) entre el lector y el texto, en un determinado contexto, a fin de obtener un significado, compartido entre ambos (comprensión)” (p.26). Así pues, se puede entender la lectura como un contexto de interacción entre el lector y el texto cuyo fin es descifrar y comprender el mensaje que se quiere transmitir a través del lenguaje escrito. A partir de la definición del

concepto de lectura, se entiende que el objetivo del acto de leer son los procesos de descodificar el mensaje escrito y, una vez descodificado, ser capaz de comprender el significado de dicho mensaje.

2.2.2 La comprensión lectora

Según Hernández y Quintero (2001), la comprensión lectora se define como “un proceso interactivo entre escritor y lector a través del cual el lector interpreta y construye un significado”. (p.2). Por su parte, para Abusamra y Jaanette (2012), “la comprensión de un texto implica un proceso de alto nivel de construcción activa de significado mediante la puesta en marcha simultánea de habilidades lingüísticas (decodificación, análisis sintáctico), memoria, atención, razonamiento, conocimiento del mundo, conocimiento de estrategias de lectura, etc.”. (p.12). En consecuencia, se integran la lectura, la decodificación, la interpretación, y la comprensión, además de los conocimientos previos, experiencia del lector o conocimiento del mundo.

La comprensión lectora de un texto se concibe como la reconstrucción de sus significados a partir de la consideración de pistas contenidas en el mismo texto. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darle sentido a las pistas encontradas. “Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que su ministra el texto” (Montenegro y Haché, 1997, p. 45).

2.2.3 Los niveles de lectura

Podemos hablar, grosso modo, de tres niveles de lectura académica: la comprensiva (resultado de la búsqueda de aquello que dice el texto), la interpretativa (producto de la búsqueda profunda del significado del texto, esto es, lo que nos quiere decir o lo que el texto calla) y la crítica (resultado de la postura de un lector activo que interactúa con el texto).

La primera hace parte de una lectura literal, luego de la cual el lector podrá dar testimonio de haber entendido el texto por medio de diversos tipos de productos, como un resumen, un mapa conceptual, un cuadro sinóptico, un cuadro comparativo; un informe de lectura, una relatoría o una reseña. En la segunda entran en juego la lectura de implícitos, esto es, de momentos del texto que no son visibles en la superficie del mismo, pero sí se pueden inferir, presuponer, deducir, inducir o abducir. En la tercera, el lector complementa el texto desde su perspectiva (subjetividad), pero con

el propósito de mostrar una postura activa y reflexiva frente al texto (objetividad): ya criticándolo, ya complementándolo, ya refutándolo, ya debatiéndolo. (Atehortúa, 2010, p. 34).

2.2.4 La lectura inferencial

De acuerdo con Cassany (2006), “la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto” (p.218). Este nivel de lectura, requiere que el lector ponga en acción experiencias anteriores y saberes previos para integrarlo con nuevas ideas brindadas por el texto, con el fin de elaborar conclusiones. Igualmente, el lector está en la capacidad de inferir ideas principales no incluidas explícitamente en el texto, y deducir secuencias que pudieron haber ocurrido a lo largo del texto.

2.2.5 Herramientas multimediales

Para Belloch (2007), las herramientas o aplicaciones multimedia interactivas no se constituyen como un modelo pedagógico, mas sí como un recurso de comunicación que supera la unilateralidad del modelo comunicativo, el cual posiciona al docente como protagonista de este proceso. Precisamente, las herramientas multimedia interactivas, en este caso el video, daría paso a la diversificación del modelo de comunicación en los procesos autónomos del aprendizaje. En tal sentido, Marqués (1999), afirma que las aplicaciones multimedia se pueden definir como un programa informático que introduce medios o elementos textuales, audiovisuales y otros tantos, en un mismo entorno, interactuando entre sí para facilitar determinados aprendizajes. Dentro de este grupo de herramientas de uso multimedial se integran la imagen, el sonido, el vídeo, el texto y los elementos didácticos que la innovación y la multimedia confieren un carácter interactivo que rompe la secuencialidad de otros materiales didácticos tradicionales.

2.3 MARCO TEÓRICO

El soporte teórico de la presente investigación se basa en cuatro categorías conceptuales tomadas de los aportes de varios autores que hablan de estas en sus diferentes investigaciones.

En primer lugar, se trata el concepto de comprensión lectora, donde se darán algunas concepciones teóricas principalmente desde el pensamiento de Isabel Solé (1987, 1991, 1992, 1999 y 2006) y Daniel Cassany (1998 y 2006), y sus aportes relacionados con la lectura y su

comprensión. En segundo lugar, se habla del concepto de nivel inferencial de lectura, principalmente desde las concepciones teóricas de Cassany (1998) y Colombia Aprende, que dan un esbozo de las características que definen este nivel de lectura. En tercer lugar, se aborda el concepto de herramientas multimediales, como los productos basados en sistemas multimedia que ofrecen combinaciones de texto, audio y vídeo en un mismo documento que son coordinadas por un ordenador. En último lugar, es importante hablar del concepto de educación básica primaria, pues los estudiantes de este nivel serán el objeto de estudio del cual se ocupará la presente investigación, enfocada especialmente hacia niños de segundo grado.

2.3.2 El acto de leer

Según el Ministerio de Educación Nacional (1998), leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos... y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares.

A partir de los lineamientos curriculares de lengua castellana, el Ministerio de Educación Nacional (1998) alude al tópico leer como:

Un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene grandes implicaciones a nivel pedagógico, ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto (p. 27).

Desde la perspectiva de la significación de los Lineamientos Curriculares del MEN (1998), se entiende el acto de leer como: “Un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos... y un texto como soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector”. (p. 27). Dentro de los elementos inscritos en un contexto, la lectura se entiende como una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder, en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.

En relación con las competencias comunicativas, se pretende formar personas capaces de comunicarse de manera asertiva (tanto verbal como no verbal), reconociéndose como interlocutores que producen, comprenden y argumentan significados de manera solidaria, atendiendo a las particularidades de cada situación comunicativa.

Hurtado et al. (2001), enfatizan que leer es:

Un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está solo en el texto, tampoco en el contexto ni el lector, sino en la interacción de los tres factores que, juntos, determinan la comprensión (p. 1)

A su vez, Solé (2006), define la lectura como un proceso interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen, es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está todo lo que esperábamos leer. Este proceso debe asegurar que el lector comprenda el texto y que pueda ir construyendo ideas sobre el contenido, extrayendo de él aquello que le interesa. Lo anterior solo se puede hacer mediante una lectura individual precisa, que le permita no solo avanzar y retroceder, sino también detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Es un proceso interno.

Para la experta en lectoescritura, leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto. El lector debe hacer suyo el texto, relacionándolo con lo que ya sabe y también debe adaptarse al texto, transformando sus conocimientos previos en función de las aportaciones del texto.

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura...el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado... Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquél (Solé, 1987, p. 17).

En otra ocasión, Solé (1992) habla acerca de las estrategias que permiten obtener objetivos textuales, para ello hay que plantearse preguntas como: ¿Por qué tengo que leer? y ¿Para qué voy a leer? “Esa es la primera pregunta, fíjense que puede llevar otras implícitas: ¿es ése el texto más adecuado para lo que yo quiero? ¿No podría haber otro texto más sencillo, corto o ameno que

también facilite mi propósito? De entrada, esa pregunta permite que el lector se sitúe activamente ante la lectura y empiece a tomar decisiones” (p. 9)

En relación con la segunda condición, el conocimiento previo, Solé (1992) subraya que:

No quiere decir que el lector sepa todo el contenido del texto, sino que sepa todo lo necesario para poder comprender el contenido; en otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea un bagaje que le permita abordar el texto, o bien, si no posee esos conocimientos, que se le ofrezca la ayuda que necesita, es decir, que se le brinden, que se le guíe (p. 8).

Teniendo presente el contexto en el que está inmerso el lector, Cassany (2006) hace precisión sobre lo que pasa en la mente cuando se lee. El teórico español afirma que leer es comprender, y que “para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir significados, etc” (Cassany, 2006, p. 5).

Cassany (2006) aborda tres concepciones de la lectura: desde la lingüística, enfocada en la semántica que da sentido a los signos, a las palabras y su relación con otras, lo que el autor considera como positivista; desde la Psicolingüística, que tiene que ver con el proceso mental que hace el lector y los significados que da a lo que lee según sus conocimientos previos y habilidades de comprensión, por ello varía según los individuos y sus circunstancias. Finalmente, desde el aspecto sociocultural, afirma que tanto el conocimiento previo que aporta el lector como el significado de las palabras tienen origen social, y aunque los seres humanos tengan una capacidad innata para adquirir el lenguaje, solo se puede desarrollar al interactuar con la comunidad.

En otra oportunidad (Cassany et. al., 1998), centra su atención en la lectura como un instrumento potentísimo de aprendizaje. Al leer libros, periódicos o papeles se puede aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero además de la adquisición del código escrito, la lectura implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, entre otras habilidades.

2.3.2 La comprensión lectora

Otro de los apartes importantes que nos brindará bases necesarias para entender el proceso y desarrollo del proyecto de acción educativa es la necesidad de reconocer la comprensión lectora,

no como un simple acto de decodificación, sino que va mucho más allá, es decir, involucra un proceso de comprensión o entendimiento de lo que se lee. En una relación directa con la propuesta se puede abordar a partir de la siguiente definición: “Por decodificación se entiende la capacidad de reconocer y nombrar correctamente las palabras que componen un texto. Una decodificación adecuada es, sin duda, una condición necesaria, aunque no suficiente para comprender un texto” (Abusamra y Jaanette, 2012, p.1).

Ahora bien, la comprensión se refiere a un ejercicio de interpretación y construcción de significado, de dar sentido a lo que se lee.

Es así como se puede entender desde otro punto de vista que leer es una actividad compleja para entender e interpretar textos escritos, con diferentes intenciones y objetivos, para lo que se necesita recurrir al conocimiento del mundo y a los conocimientos textuales y dominar las habilidades de descodificación y las estrategias para procesar activamente el sentido y los significados del texto (Llamazares, Ríos y Buisán, 2013, p.309).

Una definición más amplia sobre el significado que debemos entender para la comprensión lectora la proponen Montes et. al (2014):

La capacidad de un individuo para analizar, comprender, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos escritos, mediante la identificación de su estructura sus funciones y sus elementos, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa y construir nuevos conocimientos que le permitan intervenir activamente en la sociedad (p. 266).

En la comprensión lectora se involucran otros elementos que ayudan a constituir qué entendemos por comprender cuando se realiza la acción de la lectura, hecho que pone de manifiesto que el lector, además de comprender, estará en capacidad de interpretar, evaluar y ser un actor socialmente activo. De esta forma, la comprensión lectora se convierte en el elemento clave para que el proceso lector sea completo y sea posible alcanzar niveles de comprensión y la construcción de significados.

En consecuencia, la comprensión lectora, como parte del objeto de estudio de nuestra propuesta de acción educativa, según Hernández y Quintero, (2001), está concebida como un proceso interactivo entre escritor y lector mediante el cual el lector interpreta y construye un significado. Hay que tener en cuenta siempre el propósito que tiene la lectura para con el lector. La lectura, como cualquier otro acto inteligente, implica la posibilidad, por parte del sujeto, de interactuar socialmente, al crear un sistema de comunicación que le permitirá una mejor

comprensión del contexto que lo rodea. La interacción entre la información visual y la información no visual hace posible la construcción permanente de nuevos significados e hipótesis sobre lo escrito y que esta de una u otra forma dentro del texto, así como la elaboración de estrategias para verificar o rechazar dichas hipótesis y para formular otras nuevas, más ajustadas al texto a partir de lo que el lector extrajo mediante la inferencia.

Resulta necesario aclarar que la comprensión entendida como habilidad es considerada como receptiva en comparación con otras formas de la actividad verbal, tales como la expresión oral, la escritura y hasta gestual. Con ello, y a la luz de las concepciones actuales que se han venido gestando sobre lo que es la lectura a partir de las nuevas herramientas, se busca que el lector cumpla mejor su papel activo al interactuar con el texto en el proceso de lectura, como en esta propuesta, desde lo visual.

Con base en estas propuestas, guiamos nuestro proyecto de acción educativa hacia el fortalecimiento de la comprensión lectora y su nivel inferencial a partir del uso del video como una herramienta multimedial de aprendizaje de gran fortaleza en los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje desde una guía que brinda al docente la posibilidad de obtener nuevos procesos con sus estudiantes a partir de nuevas estrategias y la ayuda de procesos didácticos.

2.3.2.1 Modelos de comprensión lectora

Varios autores (Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987 y 1992) explican los diferentes modelos teóricos, ascendentes, descendentes e interactivos, que han propuesto durante los últimos años para explicar el proceso de comprensión lectora.

El modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje: la del texto, y la mental que ya conoce. A partir de las diferencias que encuentra, pareciera que elaborase una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente.

Por tanto, la comprensión lectora podría definirse como el proceso de construcción del significado del texto que hace el lector de acuerdo con sus conocimientos previos y experiencias (Salvador y Gutiérrez, 2005). Cuando el sujeto está comprendiendo un texto significa que está construyendo una representación mental de lo que está leyendo, relacionando la información nueva con sus conocimientos previos, para integrarla en su memoria. Por tanto, comprender un texto

supone recrear mentalmente lo que hay descrito en él, pero para que la escena descrita cobre vida en nuestra mente, es necesario que llevemos a cabo ciertas operaciones (García, 2014). Este proceso tiene su complejidad, ya que implica que el lector tenga dominado los anteriores procesos de descodificación, que posea unos conocimientos lingüísticos para determinar el valor de las palabras, sus relaciones sintácticas y su estructura gramatical, y que sea capaz de llevar a cabo los distintos procesos necesarios para lograr una comprensión eficaz (realizar inferencias, activar los conocimientos previos, construir representaciones o modelos mentales, controlar su propio proceso de comprensión, etc.).

2.3.3 Los niveles de lectura

Cuando hablamos de los niveles de comprensión lectora y sus categorías, se hace necesario apoyarse en lo propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2006), el cual nos brinda un análisis de la comprensión e interpretación del proceso lector en general. Estas categorías o niveles se asumen como una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en la lectura en los diferentes textos propuestos, como los informativos, narrativos, argumentativos y explicativos, los cuales responden a las necesidades de la manera correcta como se deben clasificar para poder llegar a una buena comprensión y significado de los mismos.

Entendiéndose el nivel inferencial como la forma para que el lector realice apropiación de la inferencia cuando este logre establecer alguna clase de relación y asociación entre el significado de lo textual y lo que en cierta forma puede llegar a causar un impacto frente a sus procesos de adquisición de nuevas competencias y dinámicas que se generen en su pensamiento, apareciendo de esta manera diferentes relaciones entre los significados escritos que se encuentren y los que el lector como tal tiene previos a la propuesta hecha por quien escribe. Por ello, en la inferencia se realizan procedimientos mentales propios de la presuposición (es decir, hablar de algo a partir de conceptos propios que se tengan sobre algo a partir de experiencias) y el enfoque o rumbo que el lector le quiera dar. Con la apropiación de este nivel se valoran los saberes previos del lector, el cual debe ser capaz de leer lo que no está en el texto, haciendo inferencias y diferencias entre el lenguaje literal y el lenguaje figurado. El lector debe estar en la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están explícitas en el contexto de la lectura, teniendo presente el tema como el eje central del proceso de inferencia, el nuevo léxico que se abordará para conocer por medio de él la propuesta, la cohesión y la lógica que como tal el texto trae implícito para ser

comprendido y la idea global que el lector debe inferir para entender hacia qué apunta el texto. Es decir, se generan nuevos saberes y conocimientos sobre el objeto de estudio que se está leyendo.

Según Hernández y López (2017), el lector como sujeto activo del proceso de comprensión e inferencia debe reconocer las intenciones y propósitos del autor al interpretar sus pensamientos, juicios y actitudes. Esta lectura involucra procesos de razonamiento, deducción y construcción de significados a partir de una actividad de interpretación más amplia del sentido del texto, ya que lleva a concluir ideas, detalles, secuencias, hechos, relaciones causa efecto no manifestado en el texto.

Muchos de los autores consultados establecen una clasificación sobre los diferentes niveles o tipos de comprensión lectora. Estas clasificaciones tienen un cierto orden jerárquico que parten del nivel más básico, a partir de una comprensión superficial del texto, hasta llegar a un tipo de comprensión más completa, donde el lector es capaz de realizar juicios críticos. Evangelista y Evangelista (2014) establecen cinco niveles o tipos de comprensión lectora:

- Comprensión literal. Nivel de lectura elemental y básica que se centra en la información explícita del texto a leer. Se trata de una lectura de reconocimiento en la que se identifican los aspectos más explícitos del texto. A partir de la comprensión literal se determina el tema y la idea principal del texto.
- Comprensión inferencial. En este nivel se activan los conocimientos previos que se tienen sobre el contenido del texto y se relacionan estos saberes previos con la información leída con el fin de realizar hipótesis y nuevas ideas sobre el texto. “La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones” (Evangelista y Evangelista, 2014, p.63).
- Comprensión crítica. Se lleva a cabo juicios valorativos sobre el texto, aceptando o rechazando el contenido del texto siempre en base a unos fundamentos o razones propias. Este nivel está estrechamente relacionado con el anterior, ya que, para valorar críticamente un texto, es útil que el lector accione los conocimientos previos que tenga sobre el tema.
- Comprensión apreciativa. “Es la respuesta emocional o estética del lector a lo leído” (Evangelista y Evangelista, 2014, p.64). La lectura apreciativa también estaría estrechamente vinculada con los anteriores niveles en referencia al hecho de que, a partir de que el lector elabore sus propias conclusiones y juicios valorativos sobre el texto, esto ocasionará en él una respuesta emocional. En la comprensión apreciativa se analiza el tipo de lenguaje del texto y la relación de

las palabras con el mensaje que se quiere transmitir, su estilo y la forma en la que el autor del texto se comunica (Grupo Quimera, 1995).

- **Comprensión creadora.** Este tipo de comprensión se refiere a la capacidad del lector para realizar creaciones textuales a partir de la lectura del texto. Este nivel de comprensión permite al lector agregar o cambiar información en el texto, introducir un nuevo personaje o un nuevo conflicto en la historia del texto, elaborar la biografía de uno de los personajes o cambiar el título al texto.

A continuación, ampliaremos las ideas relacionadas con el nivel de lectura que le compete a esta propuesta de acción comunicativa: el nivel inferencial.

2.3.3.1 Nivel inferencial de lectura

La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión, sea porque el lector desconoce alguna palabra, porque el escrito presenta errores tipográficos, porque se ha perdido una parte del texto, o por cualquier otra causa, a menudo se producen lagunas de significado. En estos casos los lectores expertos aprovechan todas las pistas contextuales, la comprensión adquirida y su conocimiento general del mundo para atribuir un significado coherente con el resto del texto al vacío producido.

Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía. Si un alumno es incapaz de resolver estos problemas sin ayuda y tiene que recorrer continuamente a otra persona (maestro, compañero, etc.), o tiene que consultar cada dos por tres el diccionario, la lectura se vuelve pesada, parcial y finalmente pierde todo el interés. El ejemplo más conocido de inferencia es la inducción del sentido de una palabra desconocida, porque nadie conoce todas las palabras de una lengua y, por lo tanto, es una situación bastante frecuente (Cassany et al., 1998). Por ejemplo: *“Siempre estaban de cháchara: no paraban de hablar y se lo pasaban muy bien”*. Deducimos que *cháchara* significa charla, parloteo.

Este es un nivel de lectura que exige hacer hipótesis y desentrañar intenciones en los textos, más allá de lo que las palabras expresan. Aquí se hacen deducciones y se interpreta haciendo uso de varios elementos del contexto, de la cultura y de los presaberes.

La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo. Este nivel puede incluir las siguientes operaciones: inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente; inferir ideas principales, no incluidas explícitamente; inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otras manera; inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones; predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no; interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

2.3.4 La educación básica primaria

El concepto de educación básica, desde Escribano (1992), se entiende como una educación que tiene como propósito asegurar las bases y fundamentos para el aprendizaje de los seres humanos. Para el caso colombiano, la Ley 115 de 1994 plantea que la educación formal está organizada en tres niveles, así: el preescolar, que comprende mínimo un grado obligatorio; la educación básica, considerada obligatoria en el artículo 19 de la misma ley, con una duración de nueve grados que se desarrolla en dos ciclos: la educación básica primaria de cinco grados y la educación básica secundaria de cuatro grados; y la educación media, con una duración de dos grados. Lo anterior indica que para el estado colombiano la enseñanza obligatoria comprende diez años en los cuales está integrada la educación primaria. No obstante, este ciclo educativo en Colombia tiene marcados problemas en cuanto a su calidad, lo que motiva un análisis de las políticas educativas que se están construyendo al respecto.

Para Álvarez y Topete (2004), la educación básica constituye una garantía social efectiva que los estados modernos deberían ofrecer a todos los ciudadanos, en condiciones de calidad y equidad, tomando en cuenta los problemas y las necesidades peculiares de cada pueblo, de cada grupo humano, de cada cultura y de cada individuo.

Una educación básica de calidad, entonces, a la luz de Álvarez y Topete (2004) está orientada hacia la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, el establecimiento de las bases

necesarias para aprender a aprender, para la educación permanente; la formación de actitudes y hábitos necesarios para la educación permanente; la formación de actitudes y hábitos necesarios para alcanzar niveles satisfactorios de calidad en la vida humana; para participar con conocimiento de causa en las decisiones de la vida cívica, social, cultural, política y para proponer el desarrollo de la renovación de los valores de la cultura humana, en sus dimensiones local, regional, nacional y universal.

Las competencias básicas en el área de lengua castellana y literatura ponen de manifiesto los cambios en la estructura del propio sistema educativo. “Nos ponen ante la necesidad de abordar una tarea difícil, pero a la vez apasionante, como es conseguir educar para la vida en la nueva sociedad del Conocimiento y la Información” (Bringas et al., 2008, p. 13).

Educar para la vida supone desarrollar una serie de competencias que permitan al individuo dar respuesta a las situaciones y problemas que se le van a presentar a lo largo de su vida en todos los ámbitos: social, interpersonal, personal y profesional. Esto pone de relieve la importancia de los contextos en los que el individuo se desenvuelve, su protagonismo como emisor y receptor y las estrategias que se deben poner en marcha para la realización de acciones de comunicación. Así se expresa el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, entendiendo por competencias el conjunto de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a la persona realizar acciones: El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar.

El control que estas acciones tienen en los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. Interactuar de forma competente a partir del lenguaje en los distintos ámbitos social, académico, público, profesional, no solo supone desarrollar la competencia lingüística, sino también contribuir al desarrollo de otras competencias básicas. De hecho, la utilización del lenguaje como instrumento comporta poner en marcha estrategias y acciones imprescindibles para la adquisición y desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

2.3.5 La competencia lectora en la educación básica primaria

Lo primero es pensar qué aspectos son necesarios replantear acerca de algunas acciones pedagógicas con respecto a la enseñanza de la lengua y la literatura, para que no siga primando una enseñanza exclusiva de lo gramatical que se ha revelado, después de muchos años, como ineficaz para lograr que los alumnos adquieran la competencia comunicativa. Por lo tanto, lo que ahora se plantea es que la enseñanza y aprendizaje de la gramática ocupe el espacio que le corresponde, es decir que no se convierta en un fin en sí mismo, sino que cumpla el fin básico del aprendizaje de la lengua y la literatura: debe servir para aprender a comunicarse, a utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos y aprender, mediante el lenguaje, a expresar ideas y sentimientos propios.

Estos planteamientos, que constituyen un cambio fundamental tanto de objetivos como de contenidos y de criterios de evaluación, revelan las enormes diferencias que existen con la enseñanza de la lengua y la literatura de periodos precedentes. El currículo de esta materia, al tener como meta el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística. Además, las habilidades y estrategias para el uso de una lengua determinada y la capacidad para tomar la lengua como objeto de observación, aunque se adquieren desde una lengua, se transfieren y aplican al aprendizaje de otras. Este aprendizaje contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso del lenguaje en general.

El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística se adquirirá en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y muy especialmente a través del uso de la lengua en situaciones de comunicación reales o virtuales. Fuera del ámbito escolar las situaciones de comunicación reales de los alumnos se multiplican, en unos casos pertenecen al ámbito familiar y en otros a las derivadas de su pertenencia a un colectivo social o como ciudadanos con unas características concretas. Así, pronto entrarán en contacto con las diferentes administraciones, con el mundo del comercio y consumo, con las actividades de ocio y tiempo libre, con los medios de comunicación, con el mundo de la salud, con los medios de transporte, con el mundo laboral... De todo ello se deduce que, si el objetivo principal es lograr que adquieran las competencias necesarias para integrarse en todos los ámbitos sociales, es imprescindible “representar” estas situaciones en el ámbito de la clase de lengua y literatura

Ahora, desde la experiencia como educadores, ha sido posible observar cambios significativos en la adquisición de nuevos saberes a partir de la conexión del proceso lector, el cual se puede apoyar desde el uso de herramientas multimediales de aprendizaje, pues la lectura en la etapa escolar es considerada dentro del proceso de aprendizaje de los niños, como uno de mayor importancia y de sumo cuidado. Es en esta etapa donde el niño adquiere los conocimientos, aprendizajes y destrezas sobre el proceso lector que es inherente a todo su desarrollo social y cultural, religioso, el cual le posibilita la apertura a un mundo de nuevas oportunidades.

Recordemos con Solé (1992) que leer no es solamente saber decodificar el lenguaje escrito de un texto, sino que es una acción en la que el lector comprende lo escrito relacionándolo con sus conocimientos previos con su motivación e interés y con los objetivos que se ha fijado al empezar dicha lectura. Siempre tenemos unos motivos que nos empujan a leer un texto en concreto, puede ser por ocio, por trabajo, por curiosidad...

En consecuencia, y abordando la lectura como un proceso de comprensión y no de decodificación, se puede decir que cuando se habla de esta, serían muchos los conceptos que emergen por la importancia que reviste el tema sobre todo en el ámbito académico en los niños de etapa escolar, donde son muchos los interesados en conceptualizar sobre el mismo.

A la luz de lo anterior, podemos mencionar que la lectura que hacemos como sujetos del mundo que nos rodea es diferente a la lectura que hacemos del mundo escrito, lo que bien nos conduce sin lugar a dudas a repensar en la manera como se han venido dando los procesos tradicionales en la escuela de lo que es la lectura y el ejercicio de decodificación. De ahí que muchos de los conceptos hallados apuntan a uno más amplio, que va más allá de la interpretación de signos y grafos. Tal como lo propone Chaves (2013), el acto de leer involucra la creatividad y la imaginación. No es solo interpretar signos escritos y descodificarlos, como una simple experiencia de comunicación. Por consiguiente, la actividad lectora es un encuentro con el texto, es comprenderlo, interpretarlo, apropiarse de él y disfrutarlo.

Para De Souza (2016), la lectura, más allá de descifrar códigos, involucra un conjunto de aprendizajes de la vida, lo que la convierte en una práctica social. De manera un poco más simple se señala que la lectura “es una habilidad básica para el dominio y uso de la información y su importancia se debe a la contribución que añade socioculturalmente” (De Souza, 2016, p. 103).

En ese mismo sentido, Kriscautzky (2019) propone algunos asuntos importantes con respecto a la lectura. Uno de ellos tiene que ver con los procesos de lectura y la escritura que no son técnicos,

sino procesos complejos de representación del lenguaje, que implican comprensión. Para la autora, leer es comprender lo que se escribe. El entrenamiento motor no conduce a la construcción cognitiva. “Mientras continuemos apostando al dominio motor y al deletreo no habrá arte de magia que lleve a los niños a la lectura. Seguirán siendo unos pocos los que logren ser lectores en sentido pleno” (Kriscautzky, 2019, p.28).

En palabras de Vygotski ([1931], citado por Montealegre y Forero, 2006), “el aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño” (p. 26). En relación con la formación de lectores, menciona que la primera infancia resulta ser un periodo clave, en el que es fundamental que se presencien o tengan encuentros con la lectura. Reitera además que esta no es un estado, sino un proceso que se va logrando mediante la adquisición de buenas prácticas en los estudiantes.

El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina CERLALC, como centro promotor del libro y la lectura, plantea con respecto a la lectura y a la educación, que esta, al ser reconocida como un factor fundamental de los procesos de aprendizaje, “debe ser uno de los ejes centrales de las políticas de educación y, por ende, de la formulación de currículos escolares”. (CERLALC, 2011, p.15).

Un concepto sobre la lectura que bien vale la pena ser considerado para brindar luces a este proyecto, corresponde al elaborado por Álvarez (2006), quien amplía el horizonte y plantea que leer y escribir son prácticas sociales que permiten a las personas “habitar” las dimensiones simbólicas de la lectura y la escritura. “Quién practica es el lector, lo que practica es el leer, que sucede dentro de la dimensión de la lectura. Las personas pueden leer y escribir desde perspectivas productivas o reproductivas, transformativas o sustentadoras de un cierto orden de cosas”. (Álvarez, 2006, p. 23).

Ahora, para finalizar todo este soporte conceptual de la presente propuesta de acción educativa, incluiremos en concepto de herramientas multimediales.

2.3.6 Herramientas multimediales

En la actualidad, “multimedia” puede significar muchas cosas, dependiendo del contexto en que nos encontremos y del tipo de especialista que lo defina. En un tiempo multimedia se refería por lo general a presentaciones de diapositivas con audio, también ha designado a aquellos

materiales incluidos en kits o paquetes didácticos. Así mismo, *multimedia* hoy suele significar la integración de dos o más medios de comunicación que pueden ser controlados o manipulados por el usuario vía ordenador (Bartolomé, 1994). En rigor, el término multimedia es redundante, ya que 'media' es en sí un plural, por ello hay autores que prefieren utilizar el término hipermedia en vez de multimedia (Jonassen, 1989; Ralston, 1991; Salinas, 1994). Así, *hipermedia* sería simplemente un hipertexto multimedia, donde los documentos pueden contener la capacidad de generar textos, gráficos, animación, sonido, cien o vídeo en movimiento. *Multimedia* se refiere a una clase de sistemas interactivos de comunicación conducido por un ordenador que crea, almacena, transmite y recupera redes de información textual, gráfica visual y auditiva (Gayesky, 1992). En consecuencia, podemos definir que Multimedia hace referencia en nuestra cotidianidad al vídeo fijo o en movimiento, texto, gráficos, audio y animación que se dan mediante un ordenador, entendiendo que la integración de estas herramientas a su vez conjuga otras tecnologías que nos brindan la información que se requiere.

Los productos basados en sistemas multimedia ofrecen combinaciones de texto, audio y vídeo en un mismo documento que son coordinadas (producidas, controladas y mostradas) por un ordenador. Suponen una combinación de estas tecnologías optimizadas a fin de dar un producto atractivo y eficiente para los usuarios. Esta integración de sonido, texto e imágenes de alta calidad (gráfico, animaciones y vídeo) en el ordenador es capaz de producir una sinergia gracias a la cual, el impacto del gráfico se realza con la integración del audio y el texto, con lo cual sus posibilidades parecen ilimitadas. La principal ventaja del programa interactivo multimedia es que permite al usuario desplazarse, adelantarse, consultar y repetir los conceptos que le son presentados y que más le han interesado.

Los dos recursos sobre los que se basan los sistemas multimedia son:

- El AUDIO, integrado por sonidos, músicas, palabras, ruidos u otro tipo de efectos sonoros. Se pueden definir tres facetas del mensaje audio: *la palabra*: máximo de inteligibilidad: da fuerza, claridad conceptual, rigor formal, concreción; *la música*: da ritmo y movimiento; *los efectos sonoros y los silencios*: dan matices expresivos que refuerzan los mensajes.
- El VÍDEO, integrado a su vez por el grupo de gráficos (texto, ilustraciones, animaciones, diagramas o virtual 3D) o por el grupo de películas. La imagen provoca emoción, da ambientación y representación creativa (Castells, 1996)

Del mismo modo, Tizón (2008) dice que las herramientas multimedia interactivas comprenden la integración de medios digitales, ya sean tanto de texto, gráficos, hipertexto, animación, voz y vídeo que se combinan con el ordenador y con la que el usuario puede interaccionar. Con el fin de dar paso a otras concepciones sobre lo que significa que son las herramientas multimedia de uso más apropiado ante los procesos educativos, Staff (2010) señala al respecto que puede ser cualquier forma de presentar la información bien sea por medio de textos, mediante sonido, utilizando imágenes, incorporando animaciones, implementando el vídeo e interactividad. Por otro lado, Amaya (2010), define las herramientas multimedia interactivas como las tecnologías que han facilitado la integración de más de dos medios, tales como texto, gráficos, sonido, voz, vídeo, con pleno movimiento o animación en una aplicación computarizada.

Desde otro ámbito, Henao (2002) alude al termino multimedia como “utilización de varias modalidades sensoriales por parte del alumno, no a un instructor que emplea varios medios para presentar información. El aprendizaje multimedia ocurre cuando el alumno utiliza información presentada en dos o más formatos para construir conocimiento” (p. 20). Según esto, el estudiante hace uso de la parte verbal, visual, auditiva para representar la información, mientras que los formatos pueden ser animación, imágenes, videos... entre otros elementos sensoriales y formatos que se combinan para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, Aguilar y Morón (1994) afirman que el termino multimedia engloba a todo entorno de comunicación capaz de permitir la combinación en un solo sistema de medios como la imagen, tanto estática como en movimiento, sintética o no, analógica o digital, el sonido y el procedimiento de datos. Su principal característica suele ser la interactividad. (p. 81)

Según González (2016), la necesidad de incorporar los materiales multimedia en la educación se hace cada vez más latente, ya que nos encontramos inmersos en una sociedad del conocimiento. Además, la información demandada por parte de los alumnos implica cambios en los procesos de enseñanza para que el aprendizaje sea significativo y resulte motivador para ellos asistir a clases dinámicas, entretenidas y contextualizadas.

Por su parte, Moral et al. (1997) plantean que el uso de recursos multimedia puede convertirse en una poderosa herramienta para lograr en los alumnos el pensamiento crítico o para desarrollar actividades de resolución de problemas o estudio de casos. Los alumnos pueden utilizar el material multimedia para organizar sus ideas, relacionarlas, confrontar hipótesis, especialmente con los

productos hipermedia. Por su flexibilidad, permiten un aprendizaje auto guiado, auto iniciado, donde van construyendo su conocimiento, individual o colectivamente.

Por todo lo anterior, es imperativo abordar la definición de los tipos de información y los medios que se pueden implementar. Entre estos se destaca imagen, sonido y texto.

- *Imagen*: es una representación visual que les permite a los estudiantes una mayor comprensión frente a determinadas temáticas, al mismo tiempo que el interés.

- *Texto*: el texto es una unidad de comunicación, constituida por signos, símbolos, códigos que permiten comprender los mensajes transmitidos por otros medios. La inclusión de texto en las aplicaciones multimedia permite desarrollar la comprensión lectora, discriminación visual, fluidez verbal, vocabulario, etc. El texto tiene como función principal favorecer la reflexión y profundización en los temas, potenciando el pensamiento de más alto nivel.

- *Sonido*: Belloch, (2012) propone que los sonidos se incorporan en las aplicaciones multimedia principalmente para facilitar la comprensión de la información clarificándola. Los sonidos que se incorporan pueden ser locuciones orientadas a completar el significado de las imágenes, música y efectos sonoros para conseguir un efecto motivador captando la atención del usuario.

- *Video*: Para Bravo (2000), “el vídeo es un sistema de captación y reproducción instantánea de la imagen en movimiento y del sonido por procedimientos electrónicos”. (p. 3). De igual manera, se presenta la animación, la cual introduce imágenes en constante movimiento.

De todo lo anterior, y en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en los tiempos actuales en la educación básica primaria, la concepción de lectura se sale de los límites de lo escrito y de lo textual, para dar cabida a otras posibilidades donde la imagen y el sonido también tienen lugar y donde se inserta además de otras alternativas el uso de las TIC a través de las herramientas multimediales de aprendizaje, lo cual encaja con el concepto de lectura digital, involucrando herramientas o dispositivos en diferentes formatos y en un soporte diferente al papel que permite visualizar contenidos o textos. Para Cerdón (2015), la lectura digital “incluye elementos audiovisuales de hipermedia que implican un nuevo grado de estimulación sensorial y audiovisual. Quizá este rasgo haga distintiva a la lectura electrónica: las diversas representaciones y percepciones que utiliza para la comunicación en su singular formato” (p. 141). En otras palabras:

[...] la lectura y la escritura son dimensiones simbólicas, dentro de las cuales las personas interactúan con un texto (en cualquiera de sus modalidades o conformaciones:

oral, escrita, audiovisual o multimedial) para producir significado, en un contexto sociocultural, político e histórico preciso. En específico, se entiende la lectura como un proceso cognitivo, semiológico, cultural, social e histórico de carácter complejo e interactivo entre el mensaje expuesto en el texto (que no solo es el escrito) y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector, en contextos sociales, culturales, políticos (Álvarez, 2006, p. 23).

Entender la necesidad que hay sobre la utilización de herramientas multimediales de aprendizaje en el campo educativo brinda gran significado a la apropiación de nuevas estructuras didácticas en los procesos de aula que ayuden al fortalecimiento en los procesos de formación. De acuerdo con Guerrero et al. (2016), la integración en el aula de recursos multimedia ha proporcionado una posibilidad de mejora al proceso educativo. Asimismo, manifiesta que estos elementos multimedia son especialmente útiles en la capacitación y formación de la persona.

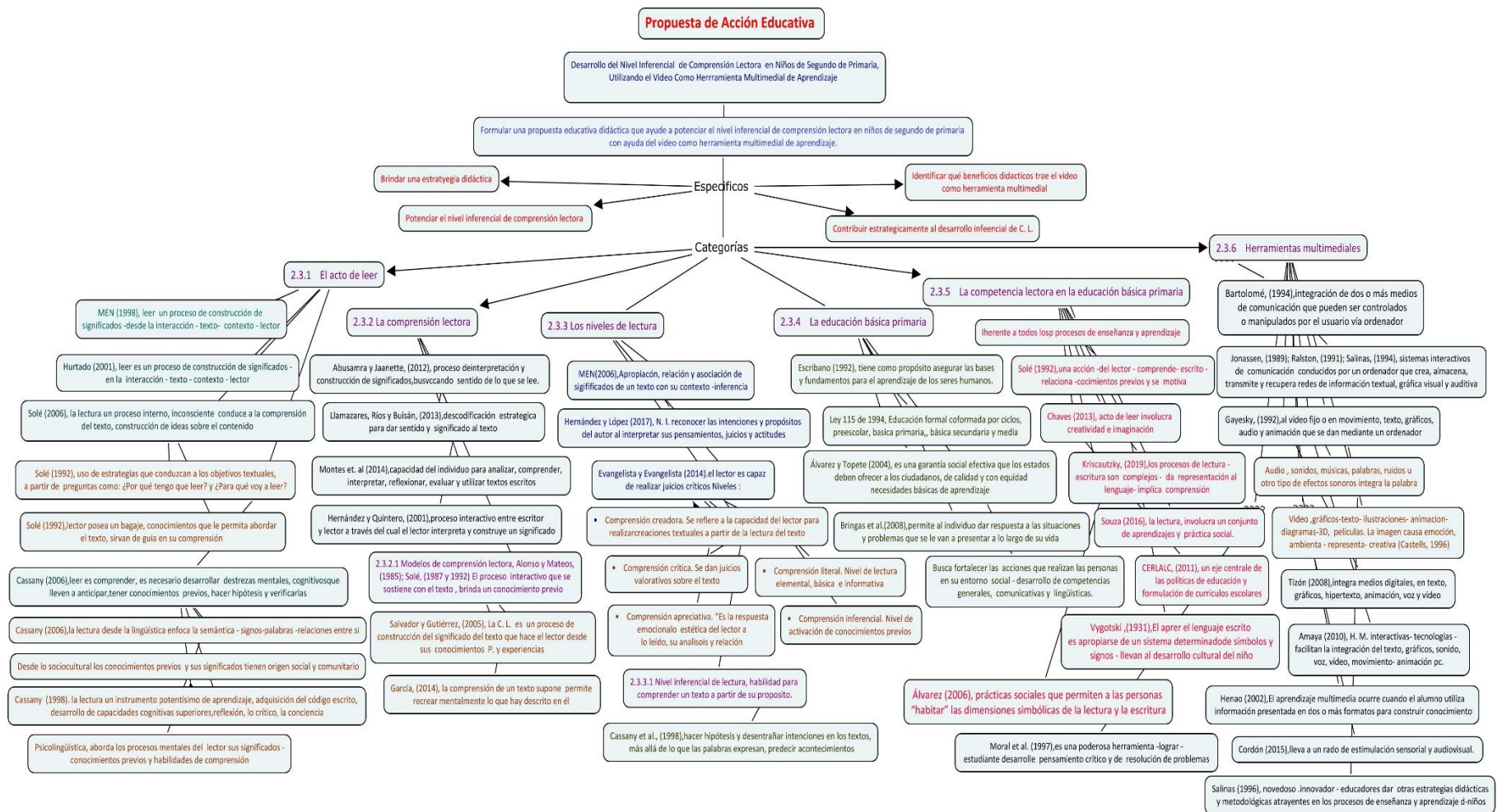
Cada uno de estos autores nos varían sus concepciones al respecto de qué son, cómo se usan y cuál sería la manera más apropiada didácticamente de ser incorporadas dentro de los procesos de aula, como programas informáticos y medios digitales para el aprendizaje, llevando a este espacio la presentación de las distintas clases de información por medio de unas herramientas que sean más atractivas, atrayentes y que posibiliten la interacción para la consecución de nuevos saberes en los estudiantes donde se ven involucrados los sentidos como tal, medio inherente de aprendizaje para el estudiante y camino para encontrar y apropiarse de nuevos saberes.

En consecuencia con lo anterior, los sistemas multimedia utilizados para el aprendizaje son básicamente sistemas interactivos tecnológicos con múltiples funciones de uso, como el vídeo fijo o en movimiento, el texto, los gráficos, el audio y la animación controladas por un ordenador y la integración de otras tantas formas para transmitir la información. Estos sistemas a partir de la revolución tecnológica se han ido incorporando de forma gradual en los procesos educativos generando espacios más adecuados en el medio escolar, siendo un soporte para la información y la formación del educando. Mas esta integración no es sencilla: se debe dar de una manera gradual que ayude a fortalecer los procesos de aula desde el plano de la didáctica.

En este sentido, Salinas (1996) brinda una mirada y algunas aclaraciones acerca de qué debemos entender hoy por sistema Multimedia a partir de los surgimientos graduales que durante estos últimos años se han venido incorporando en los contextos educativos y medios sociales. El autor dice que, aunque no es nueva esta tendencia, la escuela ha adquirido gran auge en su

utilización e incorporación a los medios educativos actuales en casi toda clase de contextos, siendo utilizadas como algo nuevo, novedoso e innovador por parte de los profesionales de la educación con el fin de poder brindar otras estrategias didácticas y metodológicas más atrayentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, con una sensación de innovación.

2.4 ESQUEMA RESUMEN



3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE EDUCATIVA

3.1 MAQUETACIÓN DE LA PROPUESTA

A modo de justificación, con esta propuesta de acción educativa se pretende lograr mejorar las competencias comunicativas, en especial el nivel inferencial de lectura para que el estudiante pueda desempeñarse efectivamente en cualquier ambiente académico, profesional, personal y cultural. Es decir que en esencia se busca ser coherentes con las políticas institucionales de calidad. Se escogió el grado segundo de primaria para la elaboración de esta propuesta debido a las características y el nivel de desarrollo de la lectura en este grado. Es en este nivel académico donde los estudiantes empiezan a traspasar el umbral de entendimiento de textos de un nivel literal a comprensiones más complejas, como la lectura inferencial. Aunado a lo anterior, el grado segundo de primaria también es un espacio idóneo para la implementación de la propuesta porque es menester que estén preparados para las pruebas estandarizadas de estado que presentarán en el grado tercero.

Luego, se escogió el tema de los dinosaurios porque estos animales despiertan mucha curiosidad entre los infantes debido a sus características físicas, el imaginario colectivo que estos poseen en la sociedad y la abundante cantidad de material audiovisual y escrito que se ha producido sobre ellos. Además, la biología es un concepto clave en los currículos de la educación primaria; pues los animales son de los primeros temas que se enseñan en el área de ciencias naturales e inglés, y los dinosaurios entran dentro de esta categoría, así se hayan extinguido hace más de sesenta y cinco millones de años. Es un tema que propicia en los niños esa primera capacidad de asombro, elemento fundamental para el aprendizaje.

Más adelante, para justificar la escogencia del video como método de presentación del material, se debe decir que los jóvenes de hoy son muy visuales y auditivos en sus formas de aprender y de divertirse. Por ello se incluyen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) —que en este caso son los videos— pues son tan atractivas y fructíferas para ellos que deben aprovecharse en el acto educativo. Es debido a lo anterior que la relación entre el fortalecimiento de la competencia lectora de nivel inferencial y el material audiovisual (video) se puede empezar a esbozar como una simbiosis útil para los propósitos de este proyecto.

¿Cómo se puede fortalecer la competencia de lectura inferencial a partir del video?

Para profundizar y explicar aún más lo anterior, se puede decir que un video es un texto de carácter oral, que además posee un apoyo visual prominente y rico en elementos y conexiones conceptuales que potencian la transmisión del mensaje que se quiere dar y aumentan la atención del vidente en comparación de un texto escrito común que se le presenta a un niño. Además, en la narración audiovisual que sustenta el video se pueden establecer el mismo tipo de comprensiones que en una narración escrita: comprensiones de tipo literal con respecto a lo que presenta el video explícitamente; de tipo inferencial (aludiendo a lo que no está en el video, pero se puede deducir), y comprensiones de tipo crítico en las que involucran el nivel cognitivo más alto del público o lector.

Por eso, se pueden utilizar recursos audiovisuales como el video para potenciar y fortalecer la comprensión lectora de carácter inferencial al hacer que los estudiantes observen el material fílmico y posteriormente formulen preguntas que encienden este nivel de comprensión en ellos. Esto funciona de la misma manera en la que podrían mejorar su comprensión lectora inferencial al leer un texto tradicional: primero se expone al estudiante al material y luego se fomentan relaciones y procesos cognitivos asociados a lo que se quiere lograr usando como detonante las preguntas y el *input* adecuado.

Esta Propuesta de Acción Educativa sostiene su línea de investigación basada en el enfoque cualitativo, propuesta en la cual se presenta como problema de intervención e investigación las dificultades que presentan los niños de segundo de primaria, en cuanto al proceso de comprensión lectora y su nivel inferencial, así como la manera como estas dificultades repercuten en el desempeño de transversalización con las demás áreas del conocimiento a lo largo de su vida académica.

Recordemos que la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que los investigadores cualitativos indagan sobre situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos —estudio de casos, experiencias personales, introspectivas, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales— que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos.

En otras palabras, el enfoque cualitativo permite identificar, describir y comprender para posteriormente diseñar e implementar una estrategia a partir del uso del video como una herramienta multimedial de aprendizaje en el proceso de comprensión lectora y su nivel inferencial el cual ayude a orientar y mejorar dichos procesos en niños de segundo de primaria.

Con este enfoque se busca caracterizar los procesos de comprensión lectora y su nivel inferencial de niños de segundo de primaria a partir de un ejercicio de investigación y acompañamiento que posibilita direccionar la propuesta de acción educativa, así como poder lograr el diseño de una estrategia multimedial que contribuya y apoye el mejoramiento de los procesos planteados en esta población escolar

3.1.1 Objetivo de la propuesta de intervención educativa

La presente propuesta de intervención educativa tiene por objetivo potenciar el nivel inferencial de comprensión lectora en niños de segundo de primaria con ayuda del video como herramienta multimedial de aprendizaje, pues esta herramienta didáctica le permite al educando participar de manera activa en su proceso de aprendizaje por medio de la interacción de texto, imagen, sonido, animación y video.

3.1.2 Categorías y preguntas orientadoras de la propuesta

A continuación, resumimos las categorías y las preguntas orientadoras de la propuesta:

Categorías	Definición de la categoría	Preguntas por cada categoría
-------------------	-----------------------------------	-------------------------------------

<p style="text-align: center;">Categoría 1. Nivel Inferencial</p>	<p>En este nivel se activan los conocimientos previos que se tienen sobre el contenido del texto y se relacionan estos saberes previos con la información leída con el fin de realizar hipótesis y nuevas ideas sobre el texto. “La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones” (Evangelista y Evangelista, 2014, p.63).</p> <p>El lector reconstruye el significado del texto, y a partir de sus conocimientos previos formula hipótesis, hace conjeturas y asocia conocimientos.</p> <p>Se produce una interacción entre el lector, el texto y el contexto. El lector tiene la capacidad de anticiparse al contenido del texto. Se activa el conocimiento previo del lector y se relaciona con el contenido del texto.</p>	<p>¿A qué hace referencia el nivel inferencial en la comprensión lectora?</p> <p>¿Qué habilidades desarrollan los niños en el nivel inferencial?</p> <p>¿Qué beneficios tiene para el niño en su proceso de comprensión lectora tener un buen nivel inferencial?</p>
--	--	--

<p style="text-align: center;">Categoría 2. Herramienta multimedial</p>	<p>Es un recurso que permite el aprendizaje de los niños en los procesos de lectura y escritura. Las herramientas multimediales se definen como un proceso que “integran en forma simultánea diversos elementos visuales y auditivos (sonido, imágenes digitalizadas, disco compacto, videodisco, y dispositivos electromecánicos), controlados mediante de un ordenador para crear programas mediante animaciones, juegos gráficos, hipertexto, simulaciones (Sulbarán y Rojón, 2016, p. 196). Estas herramientas permiten el uso de diferentes medios para crear programas u otras actividades que se puedan llevar a cabo, de forma integral, permitiendo así, coherencia en lo que se está trabajando; además, estas facilitan un mejor proceso de comprensión en el aprendizaje, puesto que presenta una vinculación entre lo auditivo y lo visual que es de interés para el niño.</p>	<p>¿Qué son las herramientas multimediales?</p> <p>¿Cuál es la utilidad de las herramientas multimediales?</p> <p>¿Cómo pueden ayudar las herramientas multimediales en el mejoramiento del nivel inferencial de la comprensión lectora?</p>
--	---	--

<p>Categoría 3. lectura</p>	<p>Hurtado et al (2001), enfatizan que leer es: un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está solo en el texto, tampoco en el contexto ni el lector, sino en la interacción de los tres factores que, juntos, determinan la comprensión.</p> <p>La comprensión de un texto implica un proceso de alto nivel de construcción activa de significado, mediante la puesta en marcha simultánea de habilidades lingüísticas (decodificación, análisis sintáctico), memoria, atención, razonamiento, conocimiento del mundo, conocimiento de estrategias de lectura, etc.</p>	<p>¿Qué implica la comprensión lectora en el proceso de iniciación escolar?</p> <p>¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora?</p> <p>¿Por qué es importante adquirir un buen proceso de comprensión lectora?</p>
--	--	---

<p style="text-align: center;">Categoría 4. Educación básica primaria</p>	<p>La ley 115 de 1994 plantea que la educación formal, está organizada en tres niveles, así: el preescolar que comprende mínimo un grado obligatorio, la educación básica, considerada obligatoria en el artículo 19 de la misma ley, con una duración de nueve grados que se desarrolla en dos ciclos: la educación básica primaria de cinco grados y la educación básica secundaria de cuatro grados; y la educación media con una duración de dos grados. Lo anterior indica que para el estado colombiano la enseñanza obligatoria comprende diez años en los cuales está integrada la educación primaria. No obstante, este ciclo educativo, en Colombia, tiene marcados problemas en cuanto a su calidad, lo que motiva un análisis de las políticas educativas que se están construyendo al respecto.</p>	<p>¿Por qué es importante una educación de calidad desde la educación básica primaria?</p> <p>¿Qué grados comprende la educación básica primaria?</p>
---	--	---

Tabla 1. *Matriz de preguntas derivadas de las categorías y los objetivos de la propuesta de acción educativa.* Fuente: elaboración propia.

3.1.3 Objetivos específicos de la propuesta de acción educativa

Para alcanzar el objetivo principal de esta propuesta de acción educativa, se desea encauzar las actividades hacia el logro de dos objetivos específicos:

1. Caracterizar el nivel inferencial de comprensión lectora de los niños de segundo de primaria mediante la aplicación de dos instrumentos: prueba diagnóstica y focus group para estudiantes y docentes.

Para este objetivo se recomiendan dos instrumentos: la prueba diagnóstica y el focus group.

2. Determinar cuáles estrategias didácticas permiten el desarrollo del nivel inferencial de comprensión lectora de los niños de segundo de primaria, utilizando el video como herramienta multimedial.

Para esta segunda actividad se propone implementar el instrumento de diario pedagógico.

3.1.4 Instrumentos de la propuesta de intervención educativa

3.1.4.1 Instrumento No. 1: Prueba Diagnóstica

La evaluación diagnóstica es el instrumento que nos permite reconocer las habilidades y conocimientos que los estudiantes han adquirido durante su proceso escolar. En este tipo de evaluación podemos plantear varias clases de preguntas o de opciones que conduzcan a caracterizar los conocimientos previos de los estudiantes, y así de terminar el nivel en el que se encuentran en cuanto al proceso de comprensión lectora. Por tal motivo, se reconoce como evaluación diagnóstica a la recopilación de información útil para tomar decisiones que faciliten y mejoren los aprendizajes de los estudiantes, realizándose con ella un proceso sistemático y riguroso que se hace al inicio de cada año o escolar, de un periodo o de un tema en particular, el cual busca dos objetivos principales: primero el reconocimiento de qué estado se encuentran los estudiantes al inicio de su proceso de comprensión, y el segundo: tomar las decisiones que faciliten y mejoren los aprendizajes durante su escolaridad.

Instrucciones de aplicación del instrumento No. 1: Prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica está diseñada para una clase de español de 60 minutos. El encuentro se llevará a cabo mediante la plataforma zoom o cualquier otra plataforma para encuentros virtuales de modo físico si se va aplicar a un grupo de niños con situaciones de difícil acceso tecnológico, o si bien es para estudiantes con alguna dificultad de aprendizaje o física se debe hacer con el acompañamiento de un tutor. Por tal motivo, en todos los casos se les solicitará previamente a los estudiantes tener la prueba impresa para su desarrollo.

1. Al inicio de la clase se realizará una actividad de motivación.

Con un saludo de bienvenida, se dará inicio al proceso de la prueba diagnóstica, contándoles a los estudiantes que se realizará una actividad de comprensión lectora, para la cual se necesitará de toda su disposición, atención y concentración. Se les motivará diciéndoles también que viajarán y conocerán lugares desconocidos por medio de la historia que se observará y escuchará en el vídeo. De igual manera, se debe implementar una motivación acorde a las necesidades de cada uno de los niños en caso de que los hubiere, con limitaciones físicas o NEE.

2. Actividades antes del video

Se realizarán algunas preguntas de conocimientos previos de forma oral donde los estudiantes participen con sus previos conocimientos, las cuales invitarán a los niños a activarse frente a la propuesta a desarrollar. Estas preguntas serán de muestreo, predicción y anticipación de lo que puede o no suceder dentro del proceso de aprendizaje con la ayuda del video.

3. Actividades durante el video

Aquí se les compartirá pantalla a los estudiantes y se les presentará el video “La tienda de los dinosaurios” <https://www.youtube.com/watch?v=2OMPYTfC4A0>

Durante la observación del video, los estudiantes darán respuesta de forma oral a las preguntas diseñadas en la prueba, las cuales tienen el propósito que el niño, mediante la interacción con sus pares, descubra, adquiera y afiance nuevos conocimientos mediados por la discusión, el debate y la socialización mediante la técnica de un focus group. Esta se realizará con un grupo focal seleccionado previamente de niños de segundo de primaria.

Las respuestas arrojadas por los estudiantes se consignarán en un cuadro resumen de evidencias sobre lo observado y vivido durante la ejecución de la prueba.

(Cuadro de preguntas focus group estudiantes)

4. Actividades después del video

Luego de terminar el video, se les invitará a los estudiantes a desarrollar las preguntas de la prueba de forma escrita e individual, u otro medio creativo (dibujos, láminas, recortes, plastilina entre otros), que se requieran en caso de que haya estudiantes con alguna necesidad de aprendizaje, la cual corresponde a la fase final del trabajo propuesto.

5. Terminada la actividad de la prueba diagnóstica, se les solicitará a los estudiantes que tomen una foto sobre lo realizado o de forma escrita y luego ser enviada como evidencia de su trabajo. Posteriormente se socializar con los demás estudiantes para adquirir nuevos conocimientos de otras

experiencias de aula. Lo anterior permite la interacción de los niños entre sí, generación de nuevas preguntas e interrogantes a partir del hecho de la admiración frente a sus nuevos conocimientos.

6. Cierre de la actividad, prueba diagnóstica:

Se felicitará y se agradecerá a los estudiantes por su participación motivándolos hacia nuevos aprendizajes por medio de esta herramienta. De igual manera, a los padres de familia o a quienes los acompañaron se invitarán a refugiarse en la lectura mediante el video como una estrategia didáctica de aprendizaje y consecución de nuevos saberes y que a su vez los pueden asociar con las demás áreas del saber.

Instrumento 1. Prueba diagnóstica

Test de comprensión lectora, nivel inferencial.

Prueba diagnóstica Nivel inferencial de comprensión lectora

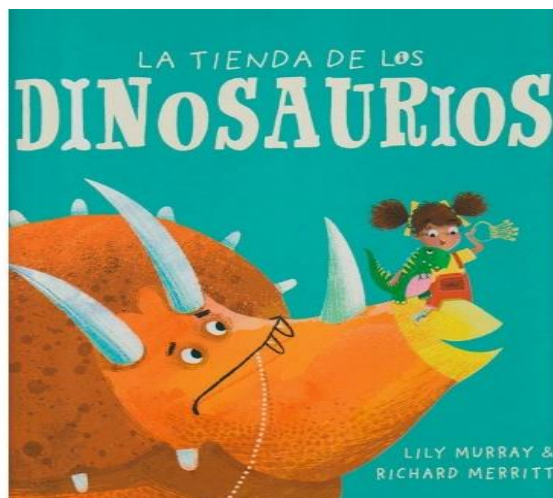
Fecha:	
Nombres y apellidos:	
Grupo:	

*¡Leer es placentero! Por ello debemos motivarnos a cultivar cada día el hábito de la lectura. Leer **bien** lleva su tiempo, porque no basta con vocalizar correctamente la palabra leída, sino que hay que **comprender** lo que se está leyendo. Para lograrlo, hacen falta tres aspectos importantes: **Interés, imaginación y concentración.***

Actividades antes de observar el video. (Oral)

1. ¿Qué conoces sobre los dinosaurios?
2. ¿Qué nombres de dinosaurios conoces?
3. ¿Qué películas o videos has visto sobre dinosaurios?

A continuación, vas a observar detenidamente la siguiente imagen:



4. ¿De qué puede tratar un cuento llamado: “La tienda de los dinosaurios?”

Actividades durante el video:

Observa atentamente el siguiente video y luego en grupo compartamos nuestras experiencias y conocimientos.

<https://www.youtube.com/watch?v=2OMPYTfC4A0>

Focus Group Estudiantes		
Criterios de observación y análisis del nivel inferencial de comprensión lectora		
Preguntas de comprensión inferencial y competencias	Propósito nivel de inferencia	Criterios observados en el estudiante
1. ¿Qué ventajas y desventajas hay en el ser	Reconocer lo positivo y lo negativo de ser	

una niña “diferente”, como lo es Eliza Jane?	rebelde, no seguir reglas ni estar supeditado a estructuras sociales.	
Competencia: Criterio propio		
2. ¿Por qué crees que los padres hubieran preferido dar un conejo a Eliza, en lugar de un dinosaurio?	Tomar roles diferentes al propio (en este caso, el de los adultos, los padres)	
Competencia: Empatía		
3. ¿Por qué crees que los padres pensaban que la tienda de los dinosaurios era el lugar correcto para elegir el regalo que quería Eliza?	Reconocer intencionalidades en los personajes no expresados en el texto.	
Competencia: Razonamiento deductivo		
4. ¿Por qué creer que los padres de Eliza deciden darle un regalo, a pesar de que ella era rebelde y no le gustaba estudiar?	Reconocer intencionalidades en los personajes no expresados en el texto	
Competencia: Entender el contexto situacional		
5. ¿A qué lugar crees que llevaron sus padres a Eliza el día de cumpleaños, donde estaba Mr. Magisaurus?	Relacionar el texto con una posible situación real	
Competencia: Relación texto-contexto real		

6. ¿Crees que los dinosaurios que ve Eliza son verdaderos? ¿Por qué?	Simbiosis entre la ficción (del texto, situación creada) y la realidad (el contexto del lector)	
Competencia: creatividad		
7. ¿Por qué crees que Mr. Magisaurus se enojó?	Determinar el sentido del costo-beneficio en un proceso de negociación	
competencia: Pragmática		
8. Al final, Eliza decide que es mejor dejar a los dinosaurios en libertad. ¿Qué tiene que ver este final con el principio de la historia, cuando nos decían cómo era Eliza?	Relación causa-efecto; entender el razonamiento de los personajes	
Competencia: Intertextualidad		

Tabla 2. Focus group para estudiantes. Fuente: elaboración propia.

Actividades después del video



1. ¿Cuéntanos cómo te pareció el video sobre: “La tienda de los dinosaurios?”

2. ¿Qué otro título le darías a este video y por qué?

3. ¿Qué otro final le darías al video?

3.2.4.2 Instrumento No. 2: Focus group

Según Sampieri et al (2014), un *focus group* es una entrevista de forma grupal que consiste en la reunión de un grupo pequeño de personas con una intencionalidad definida frente a un tema, donde se conversa entorno a él, de manera relajada e informal sobre lo propuesto, y que es conducido por una persona moderadora del proceso conversatorio.

El *focus group* les permite a los entrevistadores hacer un estudio un poco más detallado sobre la problemática planteada mediante una conversación amena y natural donde fluyan las ideas. De igual manera, estratégicamente se realiza una observación participante que también dé respuesta a lo planteado. Esta técnica de búsqueda de información se utiliza como una herramienta eficaz sobre lo que se desea investigar y cómo hallar la información requerida. En particular, el *focus group* nos permite nombrar, dialogar, discutir, conjeturar, proponer ideas que ayuden a la búsqueda de los propósitos establecidos en el proceso investigativo, el cual debe aportar información de gran valor sobre el tema en discusión.

El *focus group* como toda técnica de investigación se rige mediante unos pasos. Sampieri et al. (2014) proponen: 1. Determinar un número de grupos y sesiones, 2. Un número determinado de participantes con unas características, 3. Establecer cuáles serán los participantes, 4. Invitación y motivación a la participación de las personas, 5. Establecer una agenda de trabajo, la búsqueda de un sitio confortable, ameno para el trabajo, 6. Establecer un moderador que se sepa desenvolver en público y que lleve a la confianza, a la participación y a la discusión del tema a tratar, 7. Establecer las herramientas con las que se buscará la información, plataforma de encuentro,

grabación, toma de datos, fotos etc., 8. Se finaliza con la elaboración de un reporte que recopile todos los datos de los participantes y sus aportes más significativos.

Para un buen desarrollo del proceso del *focus group* es necesario tener presente las siguientes recomendaciones: los participantes deben ser seleccionados de acuerdo con el tema de investigación, quien va llevar la conducción del focus group debe dominar o documentarse sobre lo que se va a discutir, se debe contar con el apoyo de un coinvestigador, dejar las evidencias de fotos, grabaciones entre otras que ayuden a hacer lectura de lo que no se ve de primer plano.

Instrucciones de aplicación del instrumento No. 2: Focus Group a educadores.

Antes de realizar el grupo focal, se recomienda contactar a los profesores (por escrito, vía telefónica) y hacer hincapié en la participación del encuentro.

Carta de invitación a maestros.

<p style="text-align: center;">INSTITUCIÓN EDUCATIVA <i>(se coloca el nombre de la institución y su lema)</i></p> <p style="text-align: center;">INVITACIÓN A PARTICIPAR DE UN FOCUS GROUP DE CARÁCTER INVESTIGATIVO AREA DE LENGUA CASTELLANA</p> <p style="text-align: center;">TEMA: (se escribe el nombre que lleva el proyecto de intervención educativa)</p> <p style="text-align: center;">Por Los Maestros: <i>(se escribe el nombre de los profesionales de la educación)</i></p> <p>Lic., Especialista o Magister. Nombre completo del invitado y grado universitario</p> <p>Cordial saludo:</p> <p>Los maestros <i>(se coloca el nombre de los profesionales de la educación)</i>, conocedores de sus grandes habilidades profesionales en cuanto a los procesos comunicacionales y lingüísticos, queremos extender una invitación a participar del focus group que se llevará a cabo con número significativo de educadores del área de lengua castellana de los diferentes grados, preescolar a un décimo, el cual tiene como tema central “ <i>(se coloca el nombre del proyecto de acción educativa)</i>, y su propósito central es realizar un dialogo de saberes y retroalimentación a partir de sus propias experiencias, teóricas, epistemológicas y practicas frente a los procesos, desarrollo, avances como también debilidades que los estudiantes de la Institución Educativa <i>(se coloca el nombre de la institución)</i>, están presentando en cuanto a su desarrollo inferencial de comprensión lectora, que a su vez nos brinde como profesionales poder llevar a cabo a nuestros espacios educativos nuevos insumos pedagógicos y didácticos para llegar a los estudiantes con el fin de obtener mejores resultados y desarrollos comunicacionales frente al tema propuesto.</p> <p>Deseamos contar con su valiosa asistencia (favor confirmar)</p>
--

Este tendrá lugar vía (zoom, met, team, etc. **Se envía el enlace**)
 Hora: **(se coloca la hora de inicio)**
 Moderadores: **(se coloca el nombre de los moderadores o encargados)**
 Tiempo estimado de duración: **(se coloca el tiempo posible de duración)**

Esperamos tener la oportunidad de contar con su asistencia y retroalimentarnos de su experiencia y practicas docentes que a todos nos enriquecerán con toda seguridad.

Cordialmente:

(se coloca el nombre de los profesionales de la educación)

1. Saludo de bienvenida al *focus group* a cada uno de los maestros invitados.
2. Explicación del encuentro: Se contará con un moderador que guiará el proceso de discusión para que sea ordenado y eficaz. De igual manera, se contará con un observador el cual tomará nota de lo tratado. Por otro lado, la discusión quedará grabada para poder hacer análisis de las respuestas y posteriormente formular un informe, toda la información y datos personales que bien sean suministrados por los participantes. Solo serán utilizados en el propósito investigativo que nos reúne.
3. Se brinda una explicación de cómo se llevará acabo la discusión, donde se debe tener en cuenta la escucha, el orden para levantar la mano y aportar, las contraposiciones deben ser claras, el respeto por la palabra y las ideas de los demás, el uso adecuado y prudente de la palabra en sus tiempos.

Formato Guía Focus Group Para Educadores	
Nombres y apellidos moderador del focus Group:	
Fecha, hora de inicio y fin del focus group:	
Nombres y apellidos de los participantes (grados) Estudio, área de desempeño y grado	
Materiales, herramientas e instrumentos utilizados: (técnicos, tecnológicos y virtuales)	
Preguntas de interés sobre el nivel inferencial	

Saludo, ambientación, guía de trabajo		
1.	¿Qué es el nivel inferencial para Ud., profe? (Pregunta introductoria)	
2.	¿Cuáles son los problemas concretos que ha visto en sus estudiantes relacionados con la comprensión del nivel inferencial?	
3.	¿Qué consecuencias tiene en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje el hecho que los estudiantes no tienen una adecuada capacidad para la comprensión inferencial de textos?	
4.	¿Qué estrategia ha utilizado y le han servido en su clase para que los niños mejoren este proceso en el grado en el que se encuentran?	
5.	Sugerencias de los educadores frente al tema planteado.	
6.	Conclusiones generales del focus group.	

Tabla 3. Formato guía Focus Group para educadores. Fuente: elaboración propia.

3.1.4.3 Instrumento No. 3: Diario pedagógico

El diario pedagógico o bitácora es un instrumento que se utiliza para registrar aquellos hechos o acontecimientos que son susceptibles a ser interpretados y pueden ser relevantes para el proceso de investigación y posterior análisis. Por tal motivo, se convierte en una herramienta que nos permite consignar información de evidencias y sucesos obtenidos durante las intervenciones para así poder ser sistematizadas. En él se describen hechos, experiencias significativas y situaciones observadas en las actividades planeadas. “El diario es una práctica indispensable para el cambio y el mejoramiento de la calidad de la educación, la cual requiere de maestros/as que asuman posiciones reflexivas y críticas en el rol que desempeñan en la sociedad” (Botero, 2011, p. 54).

Instrucciones de aplicación del instrumento No. 3: Diario pedagógico.

El instrumento de diario pedagógico se llevará a cabo con los estudiantes seleccionados. Este se hará mediante la plataforma zoom u otra plataforma para encuentros virtuales, si es el caso de niños con limitaciones físicas o NEE se debe buscar una estrategia que facilite la realización del

diario pedagógico recomendándose el inicio con la aplicación del instrumento No. 1 correspondiente a la prueba diagnóstica.

Para dar respuesta a cada una de las preguntas del formato de diario pedagógico se grabará el desarrollo de la clase de principio a fin, con el propósito de analizar a profundidad cada uno de los momentos en que estará dividida la prueba diagnóstica (actividades antes del video, durante el video y después del video) y escuchar y observar en los estudiantes sus diferentes comentarios, reacciones y expresiones durante el momento de intervención. Después de hacer esta observación a los participantes, se dará respuesta a cada una de las preguntas formuladas en el diario pedagógico de una manera sistemática, con el fin de elaborar el análisis para el informe final.

Instrumento 3. Diario Pedagógico

Formato Diario Pedagógico			
Nombre del estudiante:			
Fecha/lugar/hora inicio y término			
Objetivo propuesto:			
¿Qué expectativas genera en los estudiantes la propuesta pedagógica a partir del video?	¿De qué manera los estudiantes manifiestan su interés frente al desarrollo de la actividad propuesta?	¿Qué situaciones problema se presentan durante la ejecución de la actividad propuesta?	¿Qué alcances se generan y evidencian en los estudiantes frente a la propuesta desarrollada?

Análisis y evaluación de las categorías: Nivel inferencial, herramienta multimedial y comprensión lectora.	Fortalezas:	Debilidades:	Recomendaciones:
Conclusión de la observación.			
Evidencias, fotografías, videos, grabaciones:			
Nombre de quien elaboró el registro:			

Tabla 4. *Formato Diario Pedagógico.* Fuente: elaboración propia.

Consideración final

A partir de este trabajo de propuesta de acción educativa, y teniendo presente los elementos de competencia que el proceso de comprensión lectora brinda en sus diferentes niveles, literal, inferencial y crítico, hemos querido hacer énfasis en los niños de segundo de primaria, en el nivel inferencial donde el niño empieza a demostrar su capacidad de asociación, reconstrucción de significados a partir de la propuesta de trabajo planteada, y así de esta manera formular sus propias conjeturas, hipótesis y conclusiones de lo aprendido. Es en esta etapa escolar donde se ve necesario fortalecer procesos y dificultades que puedan presentar ante el nivel de comprensión plateado.

La Propuesta de Acción Educativa se realizará con una muestra significativa de niños de segundo de primaria, los cuales deberán tener las siguientes características: se escogerán hombres y mujeres, de los cuales algunos de ellos deberán presentar dificultades en cuanto a su proceso de comprensión y notorias dificultades en su nivel inferencial. Otra parte de la población seleccionada deben presentar habilidades y destrezas frente a su proceso de comprensión, esto con el fin de realizar un análisis comparativo de habilidades y competencias adquiridas hasta el momento en su etapa escolar y observar de forma individual cuáles son las principales falencias que están

presentando, con el propósito de fortalecerlas mediante la ayuda de una serie de propuestas didácticas mediadas por uso del video como herramienta multimedial.

En consecuencia, los instrumentos propuestos como generación de recolección de información posibilitarán detectar información relevante que pueda conducir a buscar estrategias de mejora frente a las falencias que estos niños presenten en su nivel de comprensión lectora inferencial, en el momento en que se confrontan con una realidad temática desde el video como herramienta multimedial.

Es así como en este contexto planteado de observación a niños de educación básica primaria, se lograrán evidenciar datos como agentes de observación, a proponer a partir de los hallazgos, estrategias que fortalezcan el proceso de comprensión lectora en dichos niños en cuanto a su nivel inferencial, teniendo mayor claridad frente a la propuesta planteada en la pregunta problematizadora, apoyados en las dos grandes actividades que ayudarán a dar mayor significado al tema central, tomando como enfoque el cualitativo que conduce hacia la recolección de información, indagación, observación y posterior análisis de datos que se puedan encontrar, y que a su vez contribuyan al fortalecimiento del proceso que se abordará con este nivel escolar.

3.2 PROTOCOLO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

En principio, las consideraciones generales de la propuesta y su implementación son que esta consta de un primer momento de evaluación diagnóstica para conocer el punto de partida de la aplicación y posteriormente comparar con los resultados finales. Un segundo momento de profundización en los procesos de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes por medio de un instrumento de grupo focal y un tercer momento en el que se elabora un diario pedagógico con evidencia fotográfica y audiovisual de la aplicación de la propuesta.

El primer momento, el de la evaluación diagnóstica, se circunscribe a una clase virtual de español de sesenta minutos que comienza con una breve introducción al tema y una motivación para la actividad, unas preguntas sobre los dinosaurios para activar el conocimiento previo, la visualización de un video que cuenta un cuento titulado *La tienda de los dinosaurios* y la socialización y el debate por subgrupos para que los estudiantes aprendan utilizando elementos del constructivismo.

Posteriormente, después de ver el video los estudiantes responderán unas preguntas de manera escrita que tienen que ver con la competencia de la comprensión lectora de nivel inferencial. Ellos darán respuesta desde su perspectiva a preguntas como “¿Cuéntanos cómo te pareció el video sobre: “La tienda de los dinosaurios?””, “¿Qué otro título le darías a este video y por qué?” y “¿Qué otro final le darías al video?”. Estas preguntas sirven para que los estudiantes pongan en práctica su comprensión inferencial sobre el video (que viene a ser un texto oral con apoyo de imágenes) y mejoren dicha competencia.

En consecuencia, con lo anterior se llevará a cabo el instrumento de grupo focal con los educadores de distintos grados y asignaturas, instrumento que será regulado por un mediador y observado por un observador para luego analizar lo discutido y escribir un informe con la información recabada. El grupo focal permite que los entrevistadores hagan un estudio un poco más detallado sobre la problemática planteada mediante una conversación amena y natural en el que fluyen las ideas. Toda la sesión de aplicación del instrumento será por medio de la virtualidad, en plataformas como Zoom, y grabada para fines académicos.

Paralelamente se recogen evidencias fotográficas, audiovisuales y escritas de toda la experiencia para elaborar un diario pedagógico que dé cuenta de la implementación de la propuesta didáctica. Así mismo, se grabará la clase de principio a fin para analizar a profundidad cada uno de los momentos en que está dividida la prueba diagnóstica, y para escuchar y observar en los estudiantes sus diferentes comentarios, reacciones y expresiones durante el momento de la -intervención.

Para hacer este diario pedagógico se escogen estudiantes con dificultades en términos de comprensión lectora inferencial y estudiantes con bastantes aptitudes para el mismo campo; también se elige una población heterogénea de hombres y mujeres y de estudiantes de todos los contextos y particularidades.

Luego se formulan preguntas apropiadas que se responden con base en los comportamientos observados en los estudiantes. Algunas de las preguntas son “¿Qué expectativas genera en los estudiantes la propuesta pedagógica a partir del video?” “¿De qué manera los estudiantes manifiestan su interés frente al desarrollo de la actividad propuesta?” “¿Qué situaciones problema se presentan durante la ejecución de la actividad propuesta?”.

Luego, en cuanto a las consideraciones que se deben tomar para aplicar correctamente y sin errores los tres instrumentos diseñados para esta propuesta pedagógica, es menester hacer mención de lo siguiente:

- Los estudiantes deben tener impresa la prueba diagnóstica con antelación de la clase virtual.
- Se deben seguir a cabalidad los ocho pasos propuestos por Sampieri (2014) —que están en la descripción del instrumento— para antes de la ejecución del grupo focal.
- Se debe contar con un moderador que guíe el proceso de discusión para la aplicación ordenada y eficaz del instrumento del grupo focal.
- Se debe tener un observador que tome nota de lo tratado en el grupo focal.
- Se debe grabar la discusión para analizar las respuestas y elaborar un informe a posteriori.
- Se debe dejar en claro que la información y datos personales recabados por los participantes sólo serán utilizados con propósito investigativo.
- Para la elaboración del diario pedagógico se deben escoger tanto estudiantes con dificultades y problemas en el desarrollo de la comprensión lectora inferencial como estudiantes distinguidos en este ámbito, así como población heterogénea de hombres y mujeres y estudiantes de contextos y capacidades diversas.

Para cubrir las particularidades y alternativas de esta propuesta en otros contextos, se pueden esbozar ideas como la utilización de videojuegos interactivos y narrativos en vez de videos para potenciar la comprensión lectora inferencial. Por otro lado, para contextos apartados o sin internet, se puede utilizar la radio como reemplazo del video y forma de obtener un *input* pertinente. También se pueden emplear actividades como un cine-foro de la película *El viaje de Arlo* o el análisis de textos como *El dinosaurio* de Augusto Monterroso.

Además, para estos tiempos que corren, desde el inicio de la pandemia del COVID-19, la propuesta pedagógica ya se encuentra adaptada a la educación en modalidad virtual, pues como se establece en párrafos anteriores, la aplicación de todos los instrumentos puede ser fácilmente volcada a plataformas virtuales como Zoom, Skype, Google Meet, entre otros. Lo único que se necesita de mera crucial es la colaboración de los acudientes en la elaboración de las actividades de la investigación.

Por otro lado, en cuanto a las personas con capacidades diferentes, como también se teorizó varias veces en párrafos anteriores, es necesaria la participación de estudiantes heterogéneos con todo tipo de diferencias para hacer que los instrumentos sean más eficaces y a prueba de errores

metodológicos. Más tarde, si se presentasen estudiantes con discapacidades, la propuesta pedagógica se podría implementar sin ningún problema solo con la adaptación de los instrumentos y recursos a las posibilidades de los aprendientes. Por ejemplo, si los educandos son invidentes, la prueba diagnóstica podría ser de comprensión oral, y los recursos audios en vez de videos. Si fueran sordos, podrían ser solo videos con lengua de señas.

Luego, en cuanto a alternativas para la prelectura, lectura y poslectura se pueden implementar análisis de obras audiovisuales, lectura de imágenes, lectura de textos escogidos por los mismos estudiantes y actividades de argumentación de diversa índole —como debates, seminarios socráticos y exposiciones—. Y para trabajar esta propuesta pedagógica de manera transversal es posible también utilizar como material de lectura o tema escogido conceptos de otras áreas del conocimiento, como la biología (como en el caso de esta propuesta), la historia, el arte, las matemáticas (resolución de situaciones problema con datos numéricos sobre los dinosaurios); tan solo por nombrar unos cuantos.

Esta propuesta de acción educativa puede convertirse y plantearse como política institucional, en tanto se logre implementar desde el currículo un plan lector a partir del apoyo de material audiovisual la lectura como un eje transversal para todas las áreas del conocimiento, poniendo en práctica técnicas y estrategias de lectura desde los grados iniciales e incluyendo gran material audiovisual de diferente contenido como pretexto para la adquisición de los conocimientos y potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera más interactiva.

A continuación, se presentan las estrategias de comprensión de lectura que pueden ser utilizadas a la hora de observar un video con audio o sin él y que permitirán una mayor apropiación del contenido audiovisual en cuestión, mejorando así el nivel inferencial de lectura:

Propuestas de Solé (2006), Calero (2011), Gutiérrez y Salmerón (2012):

- Antes de la lectura: En este momento se establecen cuatro acciones fundamentales para dar inicio al proceso de lectura, planificación, motivación, propósitos de la lectura y conocimientos previos.
- Durante de la lectura: Debe estar acompañada por los siguientes procesos: predicciones a partir del título y de las imágenes, juegos cognitivos (inferencias, parafraseo, juego de roles, representaciones visuales) solución de dudas e inquietudes y revisión del nivel de comprensión logrado.

- Después de la lectura: en el último momento del ejercicio de lectura se pueden desarrollar las siguientes acciones: socialización de apreciaciones sobre del texto (VIDEO), construcción global del texto y confirmación del alcance de los propósitos de la lectura.

A MANERA DE ANEXOS:

Antes durante y después de la lectura

Antes de leer
 ¿Para qué voy a leer?
 ¿Qué sé de este texto?
 ¿De qué trata este texto?
 ¿Qué me dice su estructura?

Durante la lectura

- Formular hipótesis y realizar predicciones sobre el texto
- Formular preguntas sobre lo leído
- Aclarar posibles dudas acerca del texto
- Releer partes confusas
- Consultar el diccionario
- Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
- Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

Después de la lectura

- Resumir y sintetizar el conocimiento: tema e ideas principales
- Acciones con motivo de la lectura: representaciones, mural, poster, caciones, rimas. Pequeños proyectos.
- Generalizar el conocimiento. Aplicar lo aprendido, lo nuevo a la realidad.
- Evaluar la respuesta del texto a las expectativas planteadas: si me ha gustado, sorprendido, si lo recomendaría

● Ideas para la clase.com

La lectura en la escuela
MOMENTOS

Antes de leer

- Iniciar a la lectura.
- Dar a conocer el propósito.
- Formular predicciones.
- Activar los conocimientos previos relativos al tema.
- Conocer vocabulario.

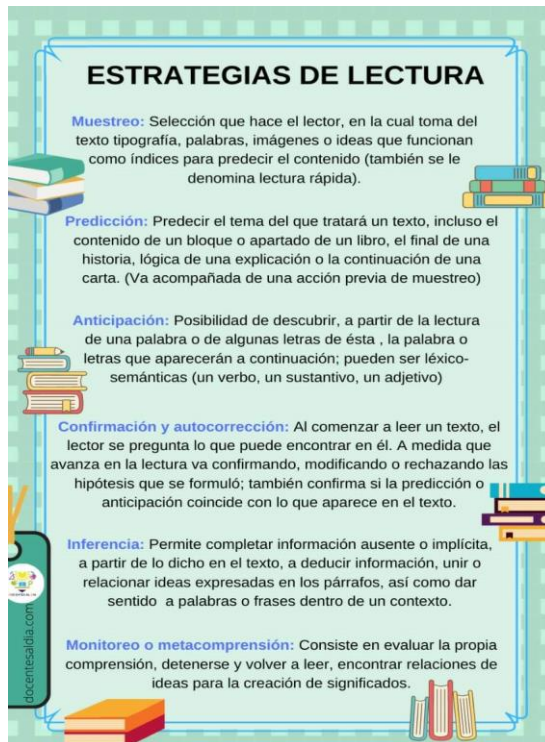
Durante la lectura

- Hacer anticipaciones.
- Relacionar imagen texto.
- Elaborar inferencias.
- Llevar a cabo la confirmación y autocorrección.

Después de leer

- Comprensión global y específica de fragmentos, o tema del texto.
- Inferencias.
- Recapitulación.
- Reconstrucción de contenidos.
- Opiniones.
- Expresión de experiencias y emociones.
- Aplicación de las ideas leídas a la vida cotidiana
- Construcción de textos.

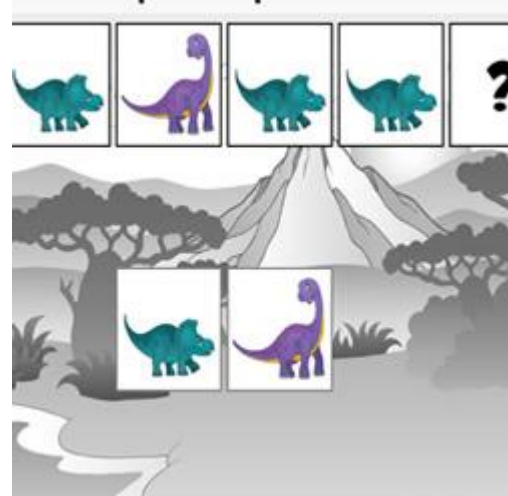
Carteles Didácticos



Enlaces y plataformas recomendados para trabajar el tema de los dinosaurios y continuar fortaleciendo el desarrollo del nivel inferencial de comprensión lectora en niños de segundo de primaria, utilizando el video como herramienta multimedial de aprendizaje.

ACTIVIDAD RECOMENDADA	ENLACE
<p>Juegos de DINOSAURIOS</p> <p>Juegos de dinosaurios para jugar gratis y online. Estos juegos divertidos y también educativos te ayudarán a conocer un poco mejor a estos animales que se extinguieron del planeta tierra hace tanto tiempo. Existieron numerosas especies o tipos de dinosaurios, y siempre fascina el mundo de los fósiles, las excavaciones de los arqueólogos, que nos permiten saber más de qué dinosaurios existían, cómo vivían y</p>	<p>https://www.cokitos.com/tag/juegos-de-dinosaurios/</p>

qué les pasó. Disfruta de los mejores juegos de dinosaurios interactivos online.



15 apps educativas sobre el mundo de los dinosaurios

Quince apps ideales para que los estudiantes amantes de los dinosaurios conozcan más sobre su historia y vida en los períodos Jurásico y Cretácico.

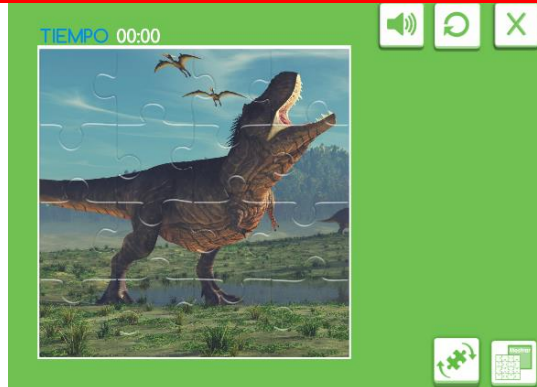
<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/apps-sobre-dinosaurios-educativas/>



Rompecabezas: dinosaurios

Después de armar el dinosaurio, se podrán narrar historias a partir de lo observado en la imagen.

<https://arbolabc.com/rompecabezas-para-ni%C3%B1os/dinosaurios>



Juegos de dinosaurios

Jugar para aprender, haciendo inferencias sobre el contenido de la imagen.

<https://www.juegosinfantiles.com/dinosaurios/>



PROYECTO: DINOSAURIOS (APPs, vídeos, libros y actividades).

<https://quecamandiles.com/dinosaurios-apps/>



Juego de Memoria o Memorama niños - los Dinosaurios - Online y Gratis.

<https://www.memo-juegos.com/juegos-de-memoria-online/ninos/juegos-ninos-de-4-anos/memory-con-dinosaurios>

Excelente ejercicio para el entrenamiento de la memoria de los niños. Este juego de memoria visual fortalecerá y aumentará la capacidad de memorización de los niños, de una manera lúdica.



Referencias Bibliográficas

- Abusamra, V. y Jaanette, Y. (2012). “Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural”. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4 (1). Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnl/v4nspe/v4nspea01.pdf>
- Aguilar Trujillo, D. y Morón, A. (1994). “Multimedia en educación”. En *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*. (3). pp. 81-89. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=635418>
- Alonso, J. y Mateos, M. (1985) “Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación” En *Infancia y aprendizaje*.
- Álvarez, D. (2006). *Seis ensayos para una bibliotecología de la lectura*. Medellín, Colombia. [Trabajo presentado para optar a la categoría de Profesos Asociado. Escuela Interamericana de Bibliotecología Universidad de Antioquia].
- Álvarez, I. y Topete, C. (2004). “Búsqueda de la calidad de la educación Básica, Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategias de gestión”. En: *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. México: Centro de Estudios Educativos. vol. XXXIV, Nº 003; pp. 11-36.
- Amaya J. (2010). *Sistemas de información gerenciales: Hardware, software, redes, Internet, diseño*. Segunda Edición. Editorial ECOE ediciones.
- Atehortúa, J. (2010). *Mediador de lecto-escritura y técnicas de estudio*. Medellín: Divegráficas.
- Bartolomé, A. (1994). “Multimedia interactivo y sus posibilidades en educación superior”. En *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 1. 5-14.
- Belloch, C. (2007). “Aplicaciones Multimedia Interactivas: Clasificación”. Recuperado el 30/11/2015. Disponible en: <http://www.uv.es/bellohc/pdf/pwtic3.pdf>
- Belloch, C. (2012). *Aplicaciones multimedia*. Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia Comunicación interactiva. Valencia España. Tomado de <https://www.uv.es/bellohc/pdf/pwtic3.pdf>
- Bolaño, M. (2017.). *Uso de Herramientas Multimedia Interactivas en educación preescolar Using interactive multimedia tools preschool education*. Universidad del Magdalena.
- Botero, C. (2011). *El diario pedagógico como dispositivo de objetivación y control: configuraciones de maestros* [Investigación presentada como requisito para optar al grado de Magíster en Educación, Universidad de Antioquia]. Medellín, Colombia. pp. 187.

Recuperado de:

<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/689/1/AA0606.pdf>

- Bravo, J. (2000), *El video educativo*. Madrid. Tomado de:
<http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Libros/Videdu.pdf>
- Bringas, F.; Curiel, C.; Secunza, A. (2008) “Las competencias básicas en el área de Lengua Castellana y Literatura”. En Cuadernos de educación de Cantabria.
- Cabero, A. y Piñero, R. (2018) “Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora” En *Perfiles Educativos*, 2018, febrero, Sevilla.
- Camargo, S. y Gil, M. (2017). “Análisis de los niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Concentración Escolar San Juan de Betulia – Sucre”. Sincelejo, Sucre
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama: Barcelona.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Grao.
- Castells M. (1996) *Las tecnópolis del mundo. La formación de los complejos industriales del siglo XXI*, Madrid: Alianza Editorial.
- CERLALC (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. CERLALC: Bogotá.
- Chaves, L. (2013). “El Bibliotecólogo como animador a la lectura desde la Biblioteca Escolar” En Revista *e-Ciencias de la Información*, 3 (2), 1-6. Recuperado de
<file:///F:/Trabajos/mauricio%20profesor/bibliografia/el%20bibliotecologo%20como%20animador.pdf>
- Cordón, J. A., & Jarvio, A. O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145. doi:
10.17533/udea.rib.v38n2a05
- De Souza, T. G. (2016). “Lectura, biblioteca e inclusión social. Importancia de la promoción de la lectura en comunidades ribereñas en Amazonas, Brasil”. En *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (34), 93-105.
Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263045848007>
- Escribano, A. (1992). “Modelos de enseñanza en la educación básica”. Tesis doctoral. Universidad Complutense De Madrid. España.

- Evangelista, D. y Evangelista, E. (2014). “Lingüística textual: estrategias metodológicas para afianzar la comprensión lectora”. Saarbrüc: Editorial Académica Española.
- Flórez, I., Henao, C., Bedoya, M., Sena, E. (2018). *La lectura inferencial a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: Un reto para el grado quinto de primaria*. Tesis de maestría presentada como requisito para optar al título de Magister en educación modalidad en profundización, en la línea de la enseñanza de la lengua y la literatura. Universidad de Antioquia Facultad de educación Medellín.
- Gallego, J.; Figueroa, S.; Rodríguez, A. (2019). “La comprensión lectora de escolares de educación básica”. En *Literatura y Lingüística* N° 40, 2019: pp. 187 – 208
- García, J. (2014). *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje*. Madrid: Pirámide
- Gayesky, D. (1992): *Making Sense of Multimedia. Educational Technology*, 32(5). Mayo, Pág. 9-13.
- Gómez, J. (2011). “Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación”. En *COMUNI@CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo* V.II.N.2, 2011, diciembre.
- González, M. (2016). *La multimedia educativa y los cuentos interactivos como herramienta didáctica para fortalecer la comprensión lectora: caso centro educativo rural Atanasio, santa bárbara Antioquia*. (Trabajo de grado, Universidad Pontificia Bolivariana). Medellín, Colombia. Tomado de: https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3110/Tesis_Maria%20Magdalena%20Gonzalez%20Restrepo.pdf?sequence=1
- Gutiérrez, C. y Salmerón, H., (2012). Estrategias de comprensión lectora. enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. 61 (11). p. 183-202
- Grupo Quimera (1995), *Curso de lectura comprensiva*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Guerrero, M.; Gay, M., Robles, H. (2016). *Análisis del desarrollo de un material multimedia orientado al manejo higiénico de los alimentos*. Didáctica, Innovación y Multimedia. Consultado el 01/03/07.
- Henao, O. (2002) *Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipermedial* 1° ed. octubre 2002 Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

- Hernández, W., López, J., (2017). *Fortalecimiento De La Habilidad Lectora Inferencial Mediante Una Estrategia Pedagógica Que Incluye El Uso De Un Objeto Virtual De Aprendizaje*. Tesis De Grado Presentada Como Requisito Para Optar El Título De Magister En Educación. Universidad Libre De Colombia Facultad De Ciencias De La Educación. Bogotá D.C.
- Hernández M. A., y Quintero G. A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis. (254)
- Herrera, L.; Hernández, E. y Valenzuela, N. (2015). “Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares subvencionados de Talca” En Foro Educativo N° 25, 2015: pp. 125-142
- Hurtado, R.; Serna, D.; Sierra, L. (2001). *Escritura con sentido: estrategias pedagógicas para mejorar la producción textual*. Medellín: Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.
- Jonassen, D. (1989): *Hypertext/Hypermedia*. Educational Technology Pub., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Llamazares, M. T., Ríos, I., & Buisán, C. (2013). “Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas”. *Revista española de pedagogía*, LXXI, (255), 309-326
- Marqués, P. (1999). *Diseño, selección, uso y evaluación del multimedia didáctico*. Informática. Videojuegos. Disponible en: <http://www.uapa.edu.do/wpcontent/uploads/mge442.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-325393.html>
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana, Sistemas multimedia: introducción a los sistemas multimedia para formación*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles89869_archivo_pdf5.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co>
- Montealegre, R. y Forero, L. A. (2006). “Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio”. En *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), 25-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=798/79890103>

- Montenegro, L. y Haché, A. (1997). Una propuesta para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora: *Tiempo de lectura*. En Martínez, M.C. (Ed.), *Los procesos de lectura y escritura*. (p. 43-36). Cali: Universidad del Valle.
- Montes, A. M., Rangel, Y., Reyes, J. A. (2014). Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas. *Ra Ximhai*, 10 (5), 265-277. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134018>
- Montoya, K. (2017). *Uso didáctico del video en la lectura inferencial de textos narrativos en educación básica primaria*. Trabajo presentado para optar el título de Magíster en Educación Línea: Educación y Tecnologías de la información y las Comunicaciones Universidad de Antioquia Facultad de Educación Urabá.
- Moral, J.M.; Esteruelas, A.; Ezpeleta, D. y Martínez, A (1997). *Sistemas multimedia en la enseñanza*. Departamento de Didáctica y Organización Educativa Universidad de Barcelona. Biblioteca virtual de tecnología educativa. Tomado de: http://www.lmi.ub.es/te/any95/varis_aula/
- Ochoa, J., Mesa, S., Pedraza, Y., Caro, E. (2016.). “La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora”. En *Educación y Ciencia* – N. 20. Año 2017, Tunja: pp. 249 – 263
- Passo, Y. y Castro, P. (2019) *Estrategias didácticas multimediales offline para el fortalecimiento de los procesos lectoescritores de los estudiantes del nivel básica primaria*. 2019, Barranquilla
- Peña, S. (2019). “El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria”. En *Revista Panorama*, 13(24), 43 -56., 2019, México.
- Ralston, G. (1991). *Hypermedia... not Multimedia*. The Expanded Desktop. 1(4), Abril. p.58.
- Salinas, J. (1994). *Interacción, medios interactivos y vídeo interactivo*. Enseñanza, 10-11.
- Salinas, J. (1996). *Multimedia en los procesos de enseñanza - aprendizaje: Elementos de discusión*. Ponencia en el Encuentro de Computación Educativa. Santiago de Chile, 2-4 mayo.
- Salvador, F. y Gutiérrez, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Solé, I. (1987) *Leer, lectura y comprensión*. Barcelona: Laboratorio Educativo

Solé, I. (1991) “Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora”. Revista Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 39-40. pp 1-13. Obtenido de la base de datos Dialnet.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó. La Lectura en la Escuela.

Solé, I. (1999). “La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora”. En *Educación y Ciencia* - Núm. 20. Año 2017 Pp. 249 – 263.

Solé, I., (2006) “Competencia lectora y aprendizaje”. En *Revista Iberoamericana de Educación* (59), pp 43-61

Solé, I., (2006). *Estrategias de Lectura* 16a edición. GRAO. Barcelona. p.176.

Staff U. (2010). *Computación Básica*. Primera edición. Buenos aires – Argentina. ISBN 9871857616, 9789871857616

Sulbarán-Piñero, E., Rojon-González, C. (2006). “Repercusión de la interactividad y los nuevos medios de comunicación en los procesos educativos.” En *Dialnet*, 1 (27), Caracas Venezuela pp. 187-210. ISSN 1316-0087. Tomado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65821108>

Tizón, G. (2008) *Las tic en la educación*. Editorial Lulupress.inc