

**Uso de aplicaciones web 2.0 para estimular el proceso de comprensión lectora en los  
estudiantes del grado tercero de básica primaria**

**Propuesta de Acción Educativa**

Liliana Patricia Munares Vélez

Leidi Yohana González Atehortúa

Luz Mary Osorno Rúa

Universidad Católica de Oriente

Fundación Universitaria Católica del Norte

Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales y Humanas

Maestría en Educación

Rionegro

2021



**Uso de aplicaciones web 2.0 para estimular el proceso de comprensión lectora en los  
estudiantes del grado tercero de básica primaria**

Liliana Patricia Munares Vélez

Leidi Yohana González Atehortúa

Luz Mary Osorno Rúa

**Propuesta de Acción Educativa**

Asesor

Jaime Arbey Atehortúa Sánchez

Magíster en Lingüística

Universidad Católica de Oriente

Fundación Católica del Norte

Maestría en Educación

2021

## Contenido

<b>1</b>	<b>Generalidades de la Propuesta</b>	<b>8</b>
1.1	Nombre de la propuesta:	8
1.2	Línea de investigación:	8
1.3	Dirigida a:	8
1.4	Preguntas claves	8
1.5	Objetivos	9
1.5.1	General	9
1.5.2	Específicos	9
1.6	Introducción	9
<b>2</b>	<b>Fundamentación Epistemológica</b>	<b>11</b>
2.1	Antecedentes	11
2.1.1	Didáctica de la comprensión lectora	11
2.1.2	Estrategias de promoción y fomento de la lectura	17
2.1.3	Comprensión lectora y herramientas de las nuevas Tic	19
2.1.4	Comprensión lectora y herramientas web 2.0	22
2.1.5	Aplicaciones y herramientas web 2.0	25
2.1.6	Aportes de los estudios revisados para la investigación	28
2.2	Glosario	29
2.2.1	Educación básica primaria	29
2.2.2	Comprensión lectora	30
2.2.3	Niveles de lectura	31
2.2.4	Estrategias de promoción lectora	32
2.2.5	Herramientas web 2.0	33

2.3	Marco Teórico	34
2.3.1	La comprensión lectora y sus niveles	35
2.3.2	Lectura como descubrimiento	39
2.3.3	La lectura como una competencia	40
2.3.4	Fomento y promoción de la lectura	41
2.3.5	Educación Básica Primaria	43
2.3.6	Herramientas Tic y web 2.0	44
2.4	Esquema Resumen	47
<b>3</b>	<b>Desarrollo De La Propuesta Educativa</b>	<b>48</b>
3.1	Maquetación De La Propuesta	50
3.1.1	Instrumentos de recolección de información	50
3.2	Protocolo de implementación de la Propuesta	93
<b>4</b>	<b>Conclusiones y recomendaciones</b>	<b>99</b>
4.1	Conclusiones	99
4.2	Recomendaciones	101
	<b>Referencias Bibliográficas</b>	<b>103</b>

## Lista de tablas

Tabla 1. Matriz Categorical. ....	52
Tabla 2: Análisis Categorical.....	58
Tabla 3: análisis categorial. Guión – Guía para grupo focal con los docentes. ....	63
Tabla 4: Ficha de análisis para grupo focal con los docentes. ....	65
Tabla 5: Análisis Categorical.....	71
Tabla 6: Análisis Categorical.....	73
Tabla 7: Análisis Categorical.....	75
Tabla 8: Análisis Categorical.....	78
Tabla 9: Análisis Categorical.....	82
Tabla 10: Análisis Categorical.....	85
Tabla 11: Pasos para el desarrollo del focus group.....	89
Tabla 12: Ficha de análisis del focus group.....	90
Tabla 13: Diario de Campo.....	92

## Lista de imágenes

Imagen 1: lectura el pastorcito de las cabras salvajes. ....	69
Imagen 2. Lectura del agua. ....	69
Imagen 3. Lectura adivinanza y poema.....	70
Imagen 4: Lectura ¿Quién es Sie?.....	70
Imagen 5: Poesía La Señora Luna.....	75
Imagen 6: Ejemplo diseño de padlet .....	91

Lista de formatos

Formato 1: Modelo consentimiento informado..... 51

## **Generalidades de la Propuesta**

### **1.1 Nombre de la propuesta:**

Uso de aplicaciones Web 2.0 para estimular el proceso de comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de básica primaria

### **1.2 Línea de investigación:**

Educación virtual

### **1.3 Dirigida a:**

La población que involucra la presente propuesta de acción educativa son los estudiantes del grado tercero de básica primaria. De igual manera, la propuesta interesa a las instituciones de educación básica, a los profesores del área de Lengua Castellana y a los investigadores en esta disciplina.

### **1.4 Preguntas claves**

¿De qué manera pueden aportar las aplicaciones web 2.0 al fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria?

¿Cómo es posible involucrar las aplicaciones multimedia en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de la básica primaria?

¿Qué relación tiene la comprensión lectora con el desarrollo de habilidades tecnológicas de los estudiantes del grado tercero de la básica primaria?

## **1.5 Objetivos**

### ***1.5.1 General***

Diseñar una propuesta pedagógica para el fortalecimiento del proceso de comprensión lectora mediante el uso de aplicaciones web 2.0 en los estudiantes de la básica primaria.

### ***1.5.2 Específicos***

Describir las aplicaciones web 2.0 que permitan el fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria.

Proponer estrategias pedagógicas para el desarrollo del proceso de comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de básica primaria.

Presentar una propuesta pedagógica aplicada mediante un objeto virtual de aprendizaje (OVA) que permita el acercamiento significativo del estudiante al proceso de comprensión lectora teniendo en cuenta los lineamientos curriculares propuestos por el MEN.

## **1.6 Introducción**

La presente propuesta de acción educativa es el resultado de la investigación cuyo propósito es el diseño de actividades didácticas por medio de aplicaciones Web 2.0 para estimular el proceso de comprensión lectora en los estudiantes del grado 3° de la básica primaria. El trabajo parte de la consabida importancia que tiene el proceso de comprensión lectora durante la básica primaria para alcanzar los objetivos de aprendizaje en todas las áreas del conocimiento impartidas no solo en este grado sino también durante todo el proceso de formación escolar. Es una propuesta que parte de la necesidad de darle la utilidad más pertinente a las Tecnologías de Información y Comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para lograrlo, se diseñaron actividades didácticas con el apoyo de aplicaciones multimediales, y se llegó a realizar la validación de estas herramientas, experiencia que evidenció logros (en la prueba piloto) de acuerdo con el objeto planeado. Esta propuesta se convierte en un apoyo para la labor docente en la básica primaria, y constituye una muestra más de la necesidad que se tiene de incorporar las tecnologías de la información y comunicación al proceso de enseñanza aprendizaje desde el nivel de básica primaria. Las habilidades de comprensión lectora deben ser tenidas en

cuenta de manera fundamental para lograr un verdadero éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues estas determinan el desarrollo de todas las habilidades y la creación de conocimiento. Por ello, las nuevas generaciones requieren tener un completo dominio de las nuevas tecnologías de la información y, a la par, aplicar este bagaje en el afianzamiento de sus competencias de comprensión, interpretación y crítica de textos.

Es de anotar que, en contraste a la apatía hacia la lectura, se observa la gran expectativa e interés que genera el trabajo con el computador y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ya que hoy en día el uso de los computadores es generalizado, al igual que el del internet, lo cual implica realizar lecturas permanentes en la web. Tal como lo advierte Cassany([2006], citado por Belmonte, et. al, 2009) los niños durante el proceso de aprendizaje en la actualidad deben incorporar decididamente los medios tecnológicos y el proceso de información mediante las web, hacer prácticas en la elaboración de hipertextos, reconocer la utilidad y manejo del correo electrónico utilizar los chat como medio de comunicación.

Evidenciando esta situación, y teniendo en cuenta que en la actualidad el avance de la tecnología y sus recursos reunidos en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden ser una alternativa para aminorar este fenómeno, se concibe esta propuesta tratando de evidenciar las verdaderas dificultades que se presentan al enfrentarse con la lectura y escritura de textos y, de esta manera, establecer una propuesta que parta del diseño de un objeto virtual de aprendizaje que facilite el desarrollo de estas habilidades para bien de todo el proceso de formación integral de los estudiantes.

El presente documento se compone de tres escenarios: en el primero, que corresponde a las generalidades de la propuesta, el segundo se presenta la fundamentación epistemológica, se muestra un resumen de los antecedentes de estudios e investigaciones que giran en torno de las categorías, así como un glosario y el marco teórico. En el tercero se evidencia desarrollo de la propuesta educativa a partir de la maquetación de la misma y protocolo de implementación.

## Fundamentación Epistemológica

### 2.1 Antecedentes

Son varios los académicos que se han preocupado en los últimos años por profundizar en sus trabajos de investigación acerca de las habilidades relacionadas con la comprensión lectora y la relación de esta con las herramientas informáticas. A continuación, resumiremos sus postulados, hallazgos y discusiones en torno de las categorías enunciadas.

#### *2.1.1 Didáctica de la comprensión lectora*

Duarte (2012) reflexiona sobre la pertinencia de la enseñanza de la lectura y, por supuesto, la repercusión en el desarrollo del proceso de comprensión lectora de los estudiantes con el propósito de reconocer las prácticas que realizan los profesores para afianzar las competencias lectoras. La autora, apoyada en el tipo de investigación cualitativa, basada en el enfoque estudio de caso, alcanza a analizar y comprender la práctica pedagógica de los profesores con la enseñanza de la lectura y hasta qué punto esa práctica ha beneficiado el comportamiento lector de los estudiantes. Para llevar a cabo el estudio utilizó las técnicas de la entrevista, observación, cuestionario.

La investigación pudo verificar que las profesoras manifiestan una preocupación y angustia relativa al dominio del código escrito de los alumnos, y llegan incluso a cuestionar la aprobación de algunos de esos alumnos. En ese orden de ideas, se pudo detectar que la práctica de la literatura infantil ocurre de forma esporádica, ya que la biblioteca de la escuela no ofrece este soporte para la práctica docente como ya fue evidenciado anteriormente. Así, las oportunidades que surgen son raras para que la biblioteca sea considerada un pilar de sostenibilidad y también coadyuvante en la formación de lectores en el espacio escolar.

Al final, el estudio concluye que la expectativa de formar y desarrollar comportamiento lector en los alumnos de los grados iniciales es muy tímida por parte de las profesoras, tal vez por no creer en el potencial del alumno y también por no promover actividades diversificadas, porque demandan tiempo y en cierta forma exigen creatividad, dedicación..., en fin, mucho trabajo. Este estudio es pertinente para la presente propuesta en la medida que aporta elementos importantes en lo que tiene que ver con el desarrollo del proceso lector y las oportunidades que tienen los

profesores para diversificar en la metodología utilizada en el desarrollo del proceso de comprensión lectora.

Así mismo, Cisneros et al. (2012) trabajaron por el mejoramiento de la capacidad en el manejo de la lectura inferencial, específicamente en estudiantes universitarios. Para ello, utilizaron recursos como el diseño de estrategias didácticas; además, trabajaron un proyecto factible, utilizando una metodología de intervención mediante proyectos pilotos para su fase de desarrollo. Se obtiene como principal lo que ellos denominan una propuesta estructurada, gradual y adaptable de un programa de entrenamiento en lectura comprensiva para los programas universitarios. De esta manera, concluyeron que los procesos de enseñanza-aprendizaje para la comprensión textual no pueden ser tarea exclusiva de los docentes de lengua: las estrategias de lectura deben estar presentes en las diferentes áreas del conocimiento en tanto que cada una de ellas posee textos especializados contruidos a partir de un conocimiento racional, crítico y con el uso adecuado de la lengua, que implican una serie específica de presaberes para su comprensión. Por esta razón, es urgente generar espacios de capacitación para los docentes de los diferentes programas académicos que orienten la didáctica en el abordaje, además de incluir en su formación académica estrategias que le permitan fortalecer sus habilidades para orientar un proceso de comprensión lectora con apropiación.

Otro grupo de investigación que puede servir como referente para esta propuesta es GIPELEC, liderado por Rojas (2010), con un estudio que presenta, a propósito de las competencias del lenguaje y su relación entre la escuela y las pruebas saber, los resultados de la investigación *Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado*, para dar respuesta a la pregunta de cuáles son las competencias de lenguaje que se evalúan en el aula de clase en cinco instituciones del Distrito Capital (DC) y su relación con los resultados de la prueba ICFES-2010. Esta investigación permitió caracterizar los enfoques de evaluación aplicados por los docentes de la asignatura curricular Lengua Castellana y Literatura dentro de los cinco colegios del Distrito Capital de Bogotá, a la vez que facilitó la caracterización del rendimiento académico de sus estudiantes, según la información provista por la base de datos SABER 2010 y los resultados de las evaluaciones adelantadas por cada institución, con lo cual se establecieron las fortalezas y debilidades que se presentan en el desempeño de esos estudiantes y el nivel de relación entre lo evaluado en el aula con aquello establecido por la prueba de Estado en el caso específico del

lenguaje. Con esta investigación se logra establecer que una de las preocupaciones más grandes en los colegios es el desempeño de los estudiantes en las pruebas externas que realiza el Estado. De ahí la importancia de que al interior de los colegios, los docentes —como principales agentes de cambio de la educación— se preocupen por diseñar estrategias nuevas que apunten al mejoramiento de estas pruebas, partiendo de lo que exige realmente el Estado al momento de presentarlas.

Por su parte, Doria & Castro (2010) hacen referencia a la necesidad de que los docentes adopten un enfoque pedagógico comunicativo y significativo que permita superar las formas tradicionales de enseñar la lengua materna mediante la puesta en marcha de propuestas didácticas autónomas (proyectos de aula), que pueden ser estructurados a partir de la Investigación–Acción. Este proyecto se basa en la hipótesis de que la formación de los maestros como investigadores define, en gran medida, la comprensión de su rol como enseñantes, al igual que las transformaciones de sus propias prácticas para la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, puesto que el ejercicio investigativo los llevará a reflexionar sobre cómo, qué y para qué se enseña, además de otros cuestionamientos que aluden a de qué manera aprenden mejor los alumnos, qué aprendizajes son necesarios, qué circunstancias sociales y culturales rodean a los aprendices, entre otras. El estudio empleó el método de trabajo GET como dinámica de trabajo reflexivo y participativo, además del trabajo por proyectos de aula vistos como propuestas didácticas con alto grado de autonomía que fortalecen el carácter crítico, reflexivo y participativo que propenden a mejorar la transformación del maestro en cuanto a métodos y conceptos.

En ese mismo sentido, Chivatá (2015) desarrolla un estudio en relación con el proceso de lectura inferencial mediante el cual se detiene en el diseño e implementación de una propuesta de tipo didáctico que va a permitir el fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial en textos icónicos con niños de quinto de primaria del colegio Orlando Fals Borda. El trabajo fue orientado bajo la metodología cualitativa en el paradigma interpretativo y la metodología investigación-acción en el aula, su fin era la promoción de la lectura inferencial. Las técnicas se eligieron y utilizaron con el fin de elaborar separaciones y de esta manera desarrollar en el estudiante sus habilidades de percepción y por supuesto orientándolo a reafirmar su conocimiento de los elementos morfológicos del texto icónico, además de articular sus elementos sintácticos y semánticos. Se utilizaron instrumentos como el diario de campo, encuestas, observación participante y pruebas iniciales, que permitieron el análisis y sustentación de la propuesta.

En cuanto a los resultados, esta investigación permitió el fortalecimiento del proceso de lectura en su nivel inferencial en los textos icónicos acercando a los estudiantes a aquellos sentidos ocultos en el texto que requieren de un lector intrépido y ágil que los pueda develar para lograr construir así el sentido oculto del mismo. Es decir, “que dejara de ser un lector ingenuo que se queda solamente con lo que de manera denotativa enuncia el texto, logrando develar así los significados connotativos” (León, 2001), y de esta manera, elaborar conceptos inferenciales accediendo al mensaje oculto del texto. Esta investigación aporta a nuestro proyecto en cuanto se esbozan factores como el contexto, el tiempo, la disponibilidad, los materiales, las técnicas o métodos, los cuales fueron determinantes para la propuesta de trabajo modelo de taller, pues se desarrolla de forma teórico-práctica, y logra promover las relaciones conceptuales y teóricas ejecutadas en la escuela y los conocimientos propios del estudiante con la intención de mejorar la lectura inferencial mediante textos icónicos.

Rosas & Ordoñez (2016) realizaron una investigación en una población de estudiantes del grado tercero, con el propósito de fortalecer su proceso de comprensión lectora. Este estudio tuvo como objetivo “construir una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura, orientada a niños de tercer grado mediante la implementación de estrategias didácticas mediadas por una página web” (Rosas & Ordoñez 2016). Esta investigación se realizó con la metodología cualitativa con un enfoque exploratorio y un diseño transversal. Como resultados se obtuvo que la escritura es una necesidad que las personas desde muchos años atrás han aprendido, porque les sirve para comunicarse con los demás cuando no es posible la comunicación cara a cara. Del mismo modo, escribir es una actividad de la vida diaria, que facilita el aprendizaje académico, la transmisión de información, el intercambio de cultura, la redacción de documentos específicos, etc. En consecuencia, es necesario que desde la academia se fortalezca esta competencia para que los niños aprendan a comunicarse con los demás, ya sea por cartas, postales, cuadernos, redes sociales o notas informales, para que aporten a su proceso de socialización y fortalezcan sus competencias comunicativas.

Torres (2016) se acerca al concepto de inferencia en la lectura de textos narrativos y propone, como objetivo, fortalecer la lectura inferencial a partir de textos narrativos en estudiantes del grado de primero en una institución distrital. Destaca la importancia que tienen las actividades de la vida cotidiana y su relación con el proceso de fortalecimiento de la lectura inferencial y así intervenir

en el desarrollo de las estrategias discursivas utilizadas dentro del aula por los docentes con el fin de enriquecer y fortalecer los procesos de oralidad y escritura de los estudiantes con el uso de diferentes estrategias, métodos y planteamientos que ayuden a fortalecer proceso de aprendizaje inferencial. Para llevar a cabo el estudio utilizó una metodología de tipo cualitativo, con planteamientos del paradigma interpretativo y basado en el diseño de investigación-acción. Como herramienta se utilizó la secuencia didáctica y como instrumentos fueron utilizados la observación, encuestas y entrevistas semiestructuradas.

El principal resultado fue que se cualificaron las respuestas de los estudiantes cuando se enfrentaban a la lectura de un texto, aunque en la muestra se presentaron vacíos tanto conceptuales como de vocabulario. El estudio concluye que el texto narrativo es el que permite hacer inferencias favoreciendo el desarrollo cognitivo por las siguientes condiciones: recrean experiencias vividas, generan asombro e imaginación en los niños, y se relaciona el funcionamiento simbólico del pensamiento infantil. Es importante tener en cuenta que, durante el proceso de comprensión lectora, los conocimientos previos son primordiales ya que, al ser contrastados con la información brindada por el texto, se construyen nuevos conceptos.

Giraldo y Serna (2016) mediante una investigación realizada en una institución Educativa Rural Técnica de Marinilla se propusieron identificar la utilidad del modelo de Escuela nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura. Para ello se implementó el trabajo con las “guías de aprendizaje” realizando un ejercicio de trabajo colaborativo orientado por el maestro, pero que apunta a un aprendizaje crítico y al ritmo de aprendizaje del estudiante en los procesos de lectura y escritura; al igual que los lineamientos del programa *Todos a Aprender* incluido el material práctico y las estrategias didácticas del mismo, con los cuales se busca fortalecer el proceso de lectura inferencial en los estudiantes del grado quinto. En cuanto a los resultados, se evidencia que en la comunidades rurales tienen características, formas y modos de vida diferentes y, por lo tanto, implica que el acto educativo se les proporcione de forma diferente, atendiendo a estas características, y que son los docentes los que están llamados a innovar en materia de estrategias en la medida en que se apropien del entorno para planear y llevar a cabo el proceso de tal manera que las comunidades encuentren intereses que les faciliten la vida cotidiana y vean en el proceso de aprendizaje un acercamiento a la realidad que los rodea. Esta investigación aporta a nuestro estudio porque parte del sentir y de las experiencias propias de las docentes, considerando que la

educación ha sido un eje fundamental de la sociedad que permea todos los campos de acción en los cuales las personas pueden interactuar.

Según Giraldo & Serna (2016):

Si se entiende la educación como un aprendizaje continuo y universal de cada ser humano, en cualquier momento y espacio en el que se encuentre, la escuela se convierte entonces en el escenario vivencial en el cual se consolidan los aprendizajes con la orientación y a la mediación del docente que, en muchos casos, es el encargado de motivar y estimular el desarrollo cognitivo y creativo de cada persona que tiene bajo su responsabilidad. (p. 19)

Caldera et al. (2010) presentan una investigación en la cual se determina la importancia de la práctica pedagógica de la lectura y formación del docente, cuyo objetivo fue aproximarse, mediante un análisis cualitativo, a la relación que existe entre la práctica pedagógica de la lectura y la formación docente, a partir de la metodología de la Investigación-Acción-Participante. Esta investigación se desarrolló en cuatro fases: diagnóstico de las necesidades y realidades de los docentes en el área de la lectura, planificación de actividades de lectura, de reflexión e intercambio, ejecución de la acción transformadora para mejorar o cambiar la situación existente y por último la evaluación de la experiencia para resolver problemas y registrar logros y dificultades. Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron las observaciones de clase, grabaciones de audio y video, entrevistas a docentes y estudiantes, materiales de lectura y diario de la docente-investigadora. Como principal resultado se hizo un acercamiento a la práctica pedagógica de la lectura, la cual está determinada por la formación del docente y sus propias prácticas de lectura, aportando a nuestra investigación elementos comunes para lograr el objetivo propuesto. Finalmente, se concluye que la práctica pedagógica de la lectura está determinada por la formación del docente en esta área y sus propias prácticas de lectura, para lo cual es necesaria la actualización en lo que tiene que ver con las concepciones contemporáneas de la comprensión de la lectura y estrategias para su enseñanza.

Por último, Berrio y López, (2016) realizan una investigación que se enruta en el análisis de las tensiones que emergen en las experiencias y prácticas de enseñanza de la lectura de dos profesores de la Institución Educativa La Misericordia y tres profesores del Liceo Cauca (región Bajo Cauca, departamento de Antioquia), del área de Lengua Castellana del grado 6º en torno a la

resignificación de las prácticas docentes y su reflexión de la enseñanza de la lectura. El método fue el análisis documental de tipo informativo o expositivo como el Plan de área (PAI), la planeación curricular y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las dos instituciones educativas para lo cual se aplicaron tres técnicas para recolectar la información: la entrevista, la observación y el focus group. Entre los principales hallazgos está que los conceptos de prácticas de enseñanza de la lectura se deben tomar como un proceso de interpretación y como práctica sociocultural. Como aporte a la presente investigación se tiene que las investigadoras recomiendan a la comunidad educativa en general, proyectar el proceso de enseñanza de cara al desarrollo de prácticas de lectura dentro y fuera del aula a partir del aprendizaje del área de lenguaje y demás áreas del conocimiento, de tal manera que la lectura tenga una mirada desde el ámbito sociocultural donde sea asumida como una experiencia del sujeto con el texto, el contexto y sus saberes (Berrio & López, 2016).

### ***2.1.2 Estrategias de promoción y fomento de la lectura***

El Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura vienen ejecutando el Plan Nacional de Lectura *Leer es mi cuento*, para que la lectura se convierta en un ejercicio cotidiano que abra espacios de disfrute para los colombianos, así como una herramienta efectiva para lograr mejores oportunidades laborales, económicas y sociales (Ministerio de Educación, 2015) En ese orden de ideas, el Gobierno Nacional “considera de suma importancia que todos y cada uno de los ciudadanos tenga acceso al bien cultural que ofrece por excelencia una de las experiencias humanas más enriquecedoras: La lectura” (Mincultura, 2017, En línea). El impacto de *Leer es mi cuento* en el aumento de los índices de lectura en el país fue evidente. De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura 2017 del Dane, los colombianos leen un promedio de 2,9 libros al año en las cabeceras municipales, cifra que representa un incremento en relación con el 1,9 de libros leídos para 2012. La encuesta, además, será una herramienta fundamental para las decisiones de futuros gobiernos frente al fomento a la lectura en el país. Por lo tanto, y para efectos de la pertinencia de la investigación, es una realidad que impulsar la lectura en un país no culmina con el esfuerzo de un gobierno. Debe ser la constante de una comunidad educativa comprometida con su desarrollo y por supuesto contar con docentes totalmente comprometidos con el proceso de

comprensión lectora, dándole vida a las oportunidades que brindan las tecnologías para fortalecer este componente tan importante dentro del proceso de aprendizaje.

Buitrago y Vega (2009) describen las prácticas de enseñanza de la lectura que se presentan en las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas e Historia en los grados Transición, Cuarto y Noveno de las instituciones educativas Colombo Florida Bilingüe y San Bartolomé La Merced (Bogotá, Colombia). Esto les permitió determinar cuál es el papel del docente y cuál es su incidencia en la forma en que el estudiante asume y construye su proceso lector. Para llevar a cabo la investigación, utilizaron una metodología de enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Se observaron aspectos tales como la secuencia didáctica, las interacciones que se establecen entre el docente, el saber y el estudiante en sus diversas posibilidades, las concepciones que el estudiante ha formado a través de su experiencia, su opinión acerca de la lectura, su punto de vista acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, las intenciones didácticas que tiene en relación con este mismo proceso lector y el uso que hace de los recursos para desarrollar su proceso de lectura y su comprensión.

Por su parte, Calderón (2013) presenta de forma muy oportuna una serie de estrategias para la comprensión de textos y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria, en las cuales determinan la relación entre las estrategias para la comprensión de textos y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de primaria de la institución Educativa Lurigancho-Chosica (Lima, Perú). Se implementaron como instrumentos de recolección de información la lista de cotejo, el test, la técnica bibliográfica y la técnica de observación. Como principal hallazgo se obtuvo que existe relación directa y significativa entre las estrategias para la comprensión de textos y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de primaria de la I.E. Además, al terminar el estudio se evidenció que existe relación directa y significativa entre las estrategias para la comprensión lectora y el nivel literal de la comprensión lectora. Al final, los investigadores concluyeron que las estrategias de comprensión lectora y los niveles de lectura están muy relacionados y de esta relación depende el éxito del proceso en cuanto a los resultados que obtengan los estudiantes. El principal aporte que le da esta investigación a nuestro estudio es que brinda elementos que permiten conocer si el estudiante utiliza de forma adecuada estrategias de comprensión de textos y si estas a su vez están relacionadas con los niveles de comprensión lectora que presenta.

Vázquez (2016) se propuso hacer un ejercicio de fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora por medio de la utilización de círculos de lectura, apoyado en un seguimiento de los avances por medio de una rúbrica de evaluación. Este trabajo es desarrollado mediante la metodología APRA (acceso, pertinencia, rendimiento académico), estructurado bajo el enfoque constructivista y la investigación-acción. La temática de esta investigación surgió a partir de proyectos de lectura los cuales fueron intervenidos, ya que no obtuvieron los resultados esperados y esto permitió diagnosticar que no existían hábitos de lectura que permitieran a los estudiantes tener una comprensión lectora adecuada. En un inicio la participación de los alumnos ante la dinámica era extraña, pues no estaban acostumbrados a trabajar la lectura de esta manera. La tarea de la investigadora fue motivarlos para que expresaran sus ideas, pues siempre el diálogo era limitado a las preguntas de la orientadora. Para tener un fundamento que permitiera valorar la comprensión de los alumnos fue necesario realizar ejercicios escritos donde ellos plasmaran la comprensión de cada lectura. Finalmente, se obtuvo que los estudiantes mejoraron poco a poco su participación: la mayoría de los alumnos expresaban sus ideas después de leer y lo hacían con agrado y no por obligación, pero se les dificultaba el transmitir lo que decían al papel. Mediante la observación se pudo notar el avance que los alumnos lograban, la sesión donde los alumnos participaron, aunque la escritura continuó presentando falencias, pues la realizaban por obligación. A manera de conclusión se obtuvo que el trabajo con las lecturas y la creación de los círculos de lectura, ligados al gusto e interés que manifestaron los alumnos, fueron de gran utilidad y beneficio para los participantes. Este tipo de actividades debilitan la apatía y el rechazo hacia la lectura, y establecen vínculos de lo leído con cuestiones cotidianas para ellos. Los hallazgos de este estudio aportan a nuestra investigación en la medida que demuestra la pertinencia de variadas estrategias utilizadas para fortalecer el proceso de comprensión lectora.

### ***2.1.3 Comprensión lectora y herramientas de las nuevas Tic***

El grupo de investigación en Ambientes Virtuales de Aprendizaje y Tecnología Educativa-*Gravate*, liderado por Lizcano (2013), con su proyecto cuyo tema de investigación es la gestión de la tecnología educativa como alternativa para el mejoramiento de la calidad de la educación, describe la experiencia de desarrollo pedagógico implementada en un programa virtual de posgrado, orientado a la cualificación de docentes, especialmente de los niveles de básica y media en el

sistema educativo colombiano. El programa al que se hace referencia es la Maestría en Gestión de la Tecnología Educativa, ofertado por la Universidad de Santander (UdeS), el cual busca desarrollar en los docentes competencias para la incorporación tecnológica como parte de su práctica educativa, inculcando el respeto por los derechos humanos y por la toma de decisiones adecuadas para el desarrollo sostenible de su comunidad y la consolidación de una cultura de paz, acorde a los requerimientos éticos y sociales del mundo moderno.

En esta investigación, los autores son claros al afirmar que el principal objetivo del programa de Maestría es que los docentes adscritos a este se conviertan en transformadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en factores de cambio en el desarrollo pedagógico de las instituciones se desempeñan, tomando como argumento principal que en la actualidad la incorporación de las TIC en el aprendizaje se ha convertido en un requisito indispensable en toda institución educativa. Para lograr este tipo de mediaciones de forma efectiva, se requiere cualificar a los docentes a través de programas de calidad que fortalezcan las competencias en mediaciones pedagógicas, evaluaciones de competencias, capacitación en el manejo de Recursos Educativos Digitales como la plataforma virtual, libros electrónicos, uso de espacios pedagógicos como bases de datos, intercambio de documentos, chats, video conferencias, entre otros, que van a permitir encontrar en ellos un apoyo adecuado para llevar a cabo el proceso de enseñanza de manera innovadora y, por supuesto, despertar la motivación de los estudiantes para el uso de estos recursos.

Por su parte, Vence (2014) presenta un estudio a propósito del “uso pedagógico de las Tic para el fortalecimiento de estrategias didácticas del programa *Todos a Aprender*” (Vence, 2016), a través de este estudio se tenía como objetivo orientar a los docentes la posibilidad de mejorar sus prácticas de enseñanza en el aula, creando entornos de aprendizajes más dinámicos e interactivos para complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, facilitar el trabajo en equipo y el cultivo de actitudes sociales con la Comunidad de Aprendizaje (CDA). Además, mejorar los aprendizajes de los niños en matemáticas y lenguaje al enriquecer las prácticas pedagógicas utilizando las TIC y, de esta manera, estimular los procesos mentales, al volver más significativo el acto de enseñanza- aprendizaje, pues se permite que el estudiante comprenda que la tecnología es aplicable a todas las áreas del conocimiento y, así, lograr que este sea actor en la construcción de su propio aprendizaje. Como resultado, a partir de la aplicación de las Tic en el proceso, se logró que los estudiantes se apropiaran de los contenidos de manera significativa,

específicamente en el área de lenguaje y matemáticas, y se mejoró la práctica pedagógica a partir de la inclusión de la lúdica y las herramientas tecnológicas. Finalmente, se concluye que las TIC son recursos que permiten la interacción y por supuesto el desarrollo de actividades de carácter didáctico que integran lo visual, novedoso e interactivo, además de incentivar el uso de cuadernos de trabajo online, facilita la búsqueda, promueve las nuevas formas de enseñanza y la utilización de programas (software) para llevar lista de estudiantes, calificaciones, agenda de reuniones, etc. También “facilita el desarrollo de actividades prácticas del quehacer docente como elaborar crucigramas, sopa de letras, análisis de imágenes, talleres, diseño de evaluaciones, realización de juegos y videos, entre otros” (Vence, 2016).

En Chile, el trabajo de Arancibia (2010) sobre las estrategias de comprensión con hipertexto informativo pretendió determinar qué estrategias lectoras son más efectivas cuando se busca información en internet. A partir las narraciones de 8 estudiantes de Licenciatura en Letras Inglesas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se dejó en evidencia que los procesos psicolingüísticos que hacen parte de la resolución de tareas de hipertexto son la planeación, la predicción, el monitoreo y evaluación de la información y los caminos de navegación. Además, el procesamiento de la información durante la lectura de internet se caracteriza por el predominio del razonamiento predictivo, en particular en textos narrativos. Por otra parte, se comprobó que el proceso de comprensión en la nueva modalidad discursiva hipertextual se caracteriza por una participación más activa del sujeto que comprende. En consecuencia, y de acuerdo con los resultados, se puede detectar que estas estrategias de comprensión de lectura mediadas por las Tic permiten un alto nivel de motivación de los estudiantes para llevar a cabo su proceso de lectura de manera productiva, lo cual implica que los docentes deben ser más insistentes en apoyarse de los contenidos digitales para fortalecer sus métodos de enseñanza que permitan a su vez un aprendizaje significativo.

Finalmente, Thorne et al. (2013) realizaron en la Pontificia Universidad Católica del Perú una investigación que buscó desarrollar y evaluar una herramienta virtual para mejorar la comprensión de lectura. Para ello, adaptaron las estrategias de comprensión de lectura y ejercicios de vocabulario del entorno virtual ICON y se diseñó la plataforma LEO. Se contó con la participación de un total de 88 estudiantes de quinto grado de primaria, provenientes de colegios privados de nivel socioeconómico medio-bajo de Lima Metropolitana. Para llevar a cabo este estudio cuasi-

experimental, se contó con un grupo control que participó en la intervención digital a lo largo de 12 semanas. Los resultados muestran la efectividad de la plataforma LEO como herramienta para mejorar la comprensión de lectura de textos narrativos y el vocabulario. Sin embargo, no se puede decir lo mismo en cuanto a los textos informativos ya que no se observaron avances significativos en la comprensión de textos informativos. Estos resultados fueron consistentes tanto en las pruebas de salida como en las actividades de evaluación de la plataforma.

#### ***2.1.4 Comprensión lectora y herramientas web 2.0***

La Web 2.0 se define como “un entorno de comunicación abierta que descentraliza la autoridad y permite compartir la información o reutilizarla entre un grupo de usuarios conectados a la red” (Bolívar et al. 2015, p. 15). En este sentido, los investigadores en cuestión se concentran en vincular a los escenarios educativos el uso de las TIC, en particular de las aplicaciones de la Web 2.0, para estimular el ejercicio de la comprensión lectora de forma argumentativa. Los teóricos parten de la importancia de la participación ciudadana, e invitan a la escuela a encontrar las mejores alternativas para aprovechar las herramientas que proveen estas tecnologías de tal forma que sea posible potenciar los procesos de lectura de nivel argumentativa. Para ello, desarrollaron diferentes actividades didácticas dentro de un proyecto de aula, enmarcado en ambientes de aprendizaje apoyados por el uso de las aplicaciones web 2.0, el cual es articulado al plan de área de lengua castellana. A partir de los resultados obtenidos, expresan la necesidad de que los estudiantes participen en distintos espacios académicos y sociales en los que deban poner en práctica sus habilidades argumentativas.

Otro autor que comparte esa preocupación es Álvarez (2010), quien en su investigación estudia la naturaleza de los contenidos educativos digitales desde la perspectiva de su uso e integración en el acto didáctico-comunicativo mediante sistemas de gestión del aprendizaje (Learning Management System - LMS). Se analizan las transformaciones que sufren los contenidos desde su concepción para operar mediante un LMS (las funciones de los LMS permiten desarrollar la difusión de los contenidos); estos fenómenos y factores repercuten en el acto didáctico-comunicativo. La aplicación de una metodología que combina las técnicas del análisis documental, el grupo de discusión, el análisis funcional y el cuestionario arrojaron unos resultados que permiten la aproximación a un modelo de optimización de la integración de los elementos

estudiados (contenidos educativos digitales, sistemas de gestión del aprendizaje y acto didáctico comunicativo) en el contexto educativo de España.

Como principal hallazgo se detecta la importancia de los contenidos educativos digitales en el proceso de aprendizaje significativo de los estudiantes, toda vez que mediante estos contenidos y la forma como se presentan en el aula de clase como recurso didáctico, los estudiantes desarrollan habilidades que van a permitir apropiarse de los temas de una manera más amena y con mayor motivación para seguir construyendo conocimiento; a manera de conclusión se tiene que los programas *Internet en la Escuela e Internet en el Aula* configuran un marco de colaboración entre administraciones educativas españolas que, en lo que se refiere a los contenidos digitales, genera un catálogo de materiales didácticos con una amplia cobertura curricular y culmina con hitos como el de la plataforma *Agrega*, el repositorio federado de objetos digitales educativos. La llegada de la iniciativa *Escuela 2.0*, en una coyuntura de crisis económica, supone, en la práctica, el regreso a las perspectivas que asocian innovación educativa con equipamiento informático.

De Brito & Dos Santos (2005) verificaron el nivel de comprensión lectora en alumnos de primer semestre, teniendo en cuenta el curso frecuentado y el género. A una muestra de 134 estudiantes de primer grado, de varios cursos de áreas exactas, humanas y biológicas en dos universidades brasileñas, le fue aplicado el test de Cloze, dando como resultado un promedio por debajo de lo esperado en comparación con el nivel de escolarización en que se encontraban. Además, se pudo constatar que existen deficiencias en la habilidad de lectura de los universitarios: falta de concentración, desinterés por la lectura, bajo nivel de comprensión, algo preocupante teniendo en cuenta la autonomía de aprendizaje que se necesita durante la vida universitaria.

Paz et al. (2009) desarrollaron en Latinoamérica un proyecto para incorporar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de pregrado y posgrado de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho, en Bolivia. Los investigadores consideran que la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza aprendizaje es un proceso que tiene dificultades por las falencias en materia de recursos tecnológicos como es el caso de computadores, dispositivos móviles y el deficiente acceso de las familias a la conexión a Internet, por lo que un proceso de este tipo debe ser planificado para que tenga sostenibilidad en el tiempo, incorporando además un a) centro de creación de contenidos, b) una plataforma tecnológica y, c) la virtualización de las asignaturas. En Colombia, estudios recientes han mostrado que las TIC no son muy usadas para

mejorar el proceso de aprendizaje porque todavía los estudiantes no tienen una conciencia clara en cuanto el uso adecuado de las TIC como apoyo a la educación.

A propósito de esto, Domínguez (2009) realizó una reflexión analítica en la que se mostró preocupado por convertir a los profesores en facilitadores, ya que, de acuerdo con los mismos principios de las TIC, es lo que se demanda su labor si quieren que los estudiantes construyan un pensamiento crítico, en lugar de seguir siendo educadores tradicionales.

Un estudio realizado por De Castro (2015), el cual buscaba comprobar y caracterizar los efectos de las Nuevas Tecnologías de la Información en la comprensión lectora del español como lengua materna, evidenció que los grupos con alta implicación de TIC no muestran diferencias significativas en materia de comprensión lectora o de satisfacción con aquellos grupos que tienen baja implicación de TIC. La investigación fue realizada con 6 grupos de 28 estudiantes cada uno en la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia) con el interés de hacer de las TIC una herramienta importante para mejorar la comprensión lectora. Así se obtuvo como principal resultado el diseño de un video juego alojado en la Web denominado *Maximum Consequencia* que puede ser accedido libremente y se juega en línea en soportes de escritorio (computadores de escritorio o portátiles). El utilizar el videojuego pudo ser un factor importante en el incremento de sus notas a lo largo de las evaluaciones del semestre.

Por otra parte, y de acuerdo con los resultados, este tipo de software es eficaz para mejorar la comprensión lectora, pues los usuarios se sienten más motivados con este tipo de tecnologías que con las tradicionales. Esto evidencia que dichos juegos ayudan de manera eficaz a los estudiantes a una rápida construcción de una situación y respuesta; claro está, sin dejar de lado que, por ser de carácter didáctico, se divierten mientras lo hacen. Según una encuesta final asociada a la investigación, el 90% de los estudiantes se siente más motivado para asumir procesos de comprensión lectora con un videojuego. Finalmente, se concluye que la interacción de los estudiantes con videojuegos (y el consiguiente aprendizaje en forma lúdica) permite que desarrollen una comunicación personal con la lectura (de instrucciones, de enunciados, de incógnitas complejas a resolver en los diferentes niveles del juego), infieran información más allá de la que presenta el juego, y puedan tomar decisiones sobre su comportamiento y elección durante el desarrollo del mismo.

Por último, López (2010) realizó una investigación con el fin de encontrar alternativas para desarrollar el proceso de comprensión lectora en contextos virtuales. Con esta investigación se quiso encontrar el sentido de la comprensión lectora en la nueva textualidad. No se trata de una sola discusión acerca de los soportes (pantalla o papel) sino más bien una reflexión sobre la necesidad de expansión de una serie de conceptos tales como la comprensión, la competencia lectora o la relación lector-texto-autor. Esta investigación concluyó que las tecnologías de la información y comunicación han generado una explosión de conocimientos aportando importantes novedades para el desarrollo de la comprensión lectora. En la actualidad, la alfabetización y competencia lectora están cambiando, ya que no solo se contempla la lectura lineal de textos impresos, sino que también hacia nuevas lecturas en nuevos soportes, como la lectura hipertextual en textos digitales, más aún ahora en tiempos de pandemia y pos-pandemia. Estos entornos virtuales generan múltiples formas de asimilación de contenidos.

Al analizar las investigaciones anteriores se puede considerar la relevancia que los investigadores han dado en el transcurso de varias décadas a la pertinencia de los recursos educativos digitales para sacar adelante el proceso de comprensión lectora y de esta manera garantizar mayor calidad en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario que los docentes tomen conciencia de la necesidad de entender en qué momento o etapa de la lectura se encuentran los educandos. Esto permite detectar anticipadamente los niños que presentan mayores dificultades para poder ayudarlos y comprender qué necesidad posee cada uno. De esta manera se seleccionarán los contenidos educativos mediados por las Tic de una manera más acertada, para que su uso sea efectivo.

### ***2.1.5 Aplicaciones y herramientas web 2.0***

Núñez (2012) diseña un proyecto de aula mediante el cual demuestra la pertinencia de las TIC en el proceso de lecto escritura, para lo cual argumenta que lo que se busca es que los estudiantes, aparte de afianzar su conocimiento, desarrollen competencias en el tema de la tecnología, al mismo tiempo que las prácticas educativas permitan que los educandos construyan conocimiento de una forma crítica, argumentativa, propositiva y comunicativa. De esta manera, gracias a la implementación de las TIC dentro de las actividades pedagógicas, los estudiantes de los grados primero, segundo y tercero han adquirido mayor interés por la lectura y la escritura gracias al uso

de los medios tecnológicos que se encuentran a su alcance, como son los equipos de cómputo. Este interés ha contribuido a que su rendimiento académico haya mejorado notablemente, enriqueciendo no solo sus conocimientos, sino también ampliando su vocabulario en forma notable. El autor resalta la importancia de las TIC dentro de planes de estudios en todas las instituciones del país, pues con ellas se puede hacer las clases una alternativa de aprendizaje más enriquecedor.

Con los programas digitales ofrecidos, como son el abecedario letrado, el uso de cuentos digitales y juegos como “aprende a leer con Pipo”, favorecen el aprendizaje y mejoran el proceso lecto escritor no solo en los estudiantes de los grados primero, segundo y tercero, sino en todos los estudiantes que deseen y tengan la oportunidad de aprovechar las TIC en su proceso educativo. En cuanto al aporte a la presente investigación, se parte que durante el desarrollo del proyecto se evidencian actividades muy oportunas las cuales luego de implementadas y evaluadas arrojan resultados muy significativos en lo que tiene que ver con el uso de las Tics, en el proceso de lecto escritura, alcanzando así el objetivo propuesto mediante el cual se pretendía implementar las TIC en el proceso de lecto-escritura. Asimismo, aporta elementos muy valiosos porque considera que “los docentes deben estar dispuestos a nuevos cambios que ofrezcan a los estudiantes las herramientas suficientes para la adquisición de conocimiento continuo, en sus vidas, como individuos sociales pertenecientes a un mundo de constantes cambios y transformaciones” (Núñez, 2012, p. 34). Solo de esta manera se permite que los estudiantes construyan conocimiento a partir del uso de herramientas tecnológicas, además del desarrollo de competencias que les posibilite estar al nivel educativo de estudiantes del área urbana.

A propósito, no es un secreto la diferencia que se presenta entre la educación urbana y la rural. Por ello, se debe busca transformar estas situaciones cambiando las prácticas educativas, promoviendo la participación, la comunicación, la manifestación de interés propios, rompiendo con ese estigma del conocimiento estático de relación sujeto–objeto, sino buscando que la relación entre docente y educando sea de sujeto a sujeto, sin ver al estudiante como un depósito de conocimiento.

Por su parte, Hernández & Arteaga (2011) llevaron a cabo un estudio en la Universidad Católica de Pereira mediante el cual pretendían demostrar la influencia de las TIC en los procesos de comprensión lectora, esencialmente en los procesos anticipatorios y de inferencia, utilizando Items

para medir la comprensión mediante la herramienta EDU 2.0 como opción para aplicar en el aula. Al realizar la primera aplicación y recolección de datos, se evidencia la necesidad y por ende la importancia del rol docente. Es decir, no basta con desarrollar una clase con el ordenador y el estudiante, sino que es de vital importancia el rol docente para que esta se efectúe de forma pertinente.

El estudio concluye que la adecuación de las técnicas de comprensión lectora se refleja en los estudiantes cuando estos interactúan con un texto pertinente, cuando se tiene en cuenta no solo al lector, sino también sus intencionalidades y su contexto, y cuando se establecen prácticas textuales enfocadas a cuestionar sobre significados y sentidos. En otras palabras, no puede hablarse de comprensión lectora sino existe una planificación rigurosa y juiciosa sobre el texto que se trabajará. Este estudio aporta a nuestra investigación en la medida que nos permite reconocer que es preciso que la intervención del docente sea constante, tanto en la elaboración de la clase que colgará en la red como en el acompañamiento que realizará en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

En ese mismo sentido, Rodríguez & Capataz (2015) investigaron acerca del proceso lecto-escritor en los estudiantes de básica primaria, mediante el uso de las Tic. Los académicos llegaron a la conclusión que utilizar las Tic como herramientas que permiten implementar estrategias didácticas para fortalecer la lectura y la escritura genera un aprendizaje significativo y posibilita una mejor interacción docente - estudiante, pues demanda que los docentes estén abiertos a los cambios e innoven su práctica pedagógica. Contribuir a mejorar el proceso lector en los estudiantes implica, también, mejorar sus competencias y desempeño y, por ende, los logros académicos en las distintas áreas del conocimiento, así como mejorar los resultados en las pruebas externas, porque leer comprensivamente permite la apropiación y elaboración de nuevos conocimientos.

Para que esto se logre, los docentes se deben convertir en orientadores activos y motivadores constantes, hecho que solo es posible si se pone a disposición del alumnado de herramientas que se basen en estas tecnologías y, de esta manera, lograr un verdadero fortalecimiento de las habilidades lecto escritoras, teniendo en cuenta su permanente orientación ya que el desarrollo de estas habilidades debe ir de la mano del desarrollo de una actitud crítica y reflexiva frente a la gran cantidad de información que circula en la red. Estas condiciones demandan de los educandos y de los ciudadanos en general competencias de comprensión y producción textual que, si no se logran,

imposibilitan su acceso e incorporación a la sociedad de la información y el conocimiento que desde las últimas décadas se viene generando.

Otra de las experiencias educativas mediadas por herramientas tecnológicas en Educación Primaria es la experiencia *Enciclomedia* (Castañeda et al., 2013). Esta investigación, realizada en México, buscó el desarrollo de habilidades digitales a partir de la inclusión de las TIC en contextos educativos formales, como la escuela. El proyecto permitió establecer que muchos docentes vieran la necesidad de utilizar herramientas digitales para realizar algún trabajo administrativo en situaciones directas de aprendizaje con actividades muy específicas o simplemente para retroalimentar o reforzar temas o situaciones de aprendizaje vistas durante la sesión, ya que esto significaría un cambio en la forma de enseñar y una verdadera innovación en los métodos de enseñanza, y no hacer lo mismo.

De forma similar García (2012) consideró importante buscar la incorporación de estrategias didácticas permeadas por las TICs al plan de área de Lengua Castellana, apoyado en un software educativo como *TIX Y Cuadernia*. El objetivo era motivar a los estudiantes a practicar la escritura y a enriquecer su léxico de una forma muy divertida, impulsando una estructura curricular flexible y una metodología de enseñanza con contenido educativo digital. Su interés partió de la apropiación y motivación de los estudiantes por la tecnología hacia la creación de recursos pedagógicos digitales por parte del docente y la comunidad escolar. Con este proyecto, los docentes lograron encaminar a los estudiantes a la construcción de aprendizajes significativos y relevantes de la comprensión lectora, ya que además de contar con sus saberes previos, con sus gustos e intereses y con actividades donde el estudiante era un sujeto dinámico en la adquisición de conocimientos, se diversificaron o las estrategias de enseñanza en el área de castellano y se encaminó a los niños y niñas a “poner en juego” sus competencias mediante el uso de material audiovisual como imágenes y sonidos.

### ***2.1.6 Aportes de los estudios revisados para la investigación***

Al revisar las anteriores investigaciones, se puede detectar la importancia de las estrategias de comprensión lectora aplicadas por el docente en el aula de clase para facilitar que los estudiantes se concienticen de la necesidad de apropiarse de la lectura con más calidad, evitar la apatía y fundamentalmente encontrar en la virtualidad un apoyo que motive al fortalecimiento de este

proceso, aprovechando las múltiples posibilidades que se encuentran en estas nuevas tecnologías. De igual forma, se torna necesario reconocer que el docente debe procurar una constante capacitación en materia de uso de tecnologías que le permitan reconocer que tan pertinentes son como apoyo didáctico. También se obtiene como resultado la evidencia de muchas posibilidades que existen en la red y que se pueden utilizar, para refrescar y fortalecer los métodos para que estos no se vuelvan monótonos y que se puedan utilizar en otras temáticas y áreas.

De acuerdo con García et al. (2014)

Los recursos de las nuevas tecnologías de la información y de la web 2.0 como herramienta metodológica han tenido gran acogida por los estudiantes porque son llamativas, dinámicas y despiertan el interés de los educandos hacia la lectura y la escritura, porque por medio de estas se pueden realizar actividades prácticas como llevar la lectura a la vida real por medio de los cuentos interactivos. También se presta para trabajarla en diferentes modalidades como completar, reinventar, entre otras, lo que facilita en el niño las habilidades inferenciales, analíticas y creativas. (p. 11)

En conclusión, hay que destacar que la mayor parte de las investigaciones realizadas en los últimos 10 años sobre el uso de los medios audiovisuales en la enseñanza confirmaron la infrautilización de los mismos en las instituciones educativas, sobre todo en países menos desarrollados tecnológicamente. Las razones de esta situación hay que buscarlas en los diferentes factores que repercuten en la utilización de los medios por parte de los profesores, entre ellos, la facilidad de acceso y la competencia tecnológica.

## **2.2 Glosario**

### ***2.2.1 Educación básica primaria***

La Educación Básica Primaria, según el Ministerio de Educación Nacional, amparado en lo dispuesto en la ley 115 Artículo 21, corresponde al ciclo de los cinco (5) primeros grados de la educación básica (Congreso de la República, 1994). Durante este ciclo, los niños desarrollan habilidades, especialmente en el manejo de la lectura y la escritura, ya en los últimos años de la educación primaria, se hace énfasis en el conocimiento de otras disciplinas como Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Literatura, todas asignaturas que serán mucho más complejas y específicas en los siguientes niveles educativos (Bembibre, 2012). Se requiere que

este ciclo tenga un desarrollo con gran calidad y que los niños obtengan un manejo fluido y efectivo en la lectura y escritura, por cuanto se comienza con el desarrollo del proceso de aprendizaje y este será la base para que los resultados en la educación secundaria y estudios superiores, tengan resultados más positivos. (Bembibre, 2012).

### **2.2.2 *Comprensión lectora***

Dentro de los lineamientos curriculares de la Lengua Castellana (Ministerio de Educación Nacional, 2015), se considera el acto de leer como comprensión del significado del texto. Algo así como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión. La lecto-escritura es una competencia básica que debe potencializarse en los estudiantes desde la básica primaria, no solo porque la ley así lo exige, sino porque la vida misma determina su funcionalidad, ya que le será útil a los individuos para desenvolverse en los diferentes ámbitos de interacción

Rosenblatt (2002) expone que todo acto de lectura es un acontecimiento o una transacción que involucra a un determinado lector y a un patrón de signos en particular, y a un texto que ocurre en un momento determinado, dentro de un contexto particular (Rosenblatt, 2002, p. 26). En lugar de entidades fijas que actúan una sobre la otra, “el lector, el texto y el contexto son aspectos de una situación dinámica total” (Hoyos & Gallego, 2017, p. 21). El significado no existe de antemano en el texto o en el lector, sino que se adquiere durante la transacción entre dicha tríada (Hoyos & Gallego, 2017). Leer es, por lo tanto, dotar de significado todo aquello que se decodifica: es una interpretación comprensiva de lo que se descubre en los textos a partir de la propia realidad del sujeto, de su cultura y del contexto de lectura. Así, se incorpora lo leído al propio esquema del lector, valorando reflexivamente y críticamente la información.

A lo largo de la historia, el proceso lector ha sido muy investigado, siendo la principal preocupación de los académicos la comprensión lectora, las técnicas para la lectura inteligente, los tipos, el desarrollo de habilidades mediante la lectura como actividad pedagógica y su importancia en el desarrollo de la personalidad; aunque se ha atendido también su papel en el disfrute para formar individuos de vasta cultura, con sólidos hábitos lectores, no se han logrado los resultados esperados (Zamora, et al., 2016)

De igual forma, existen diferentes concepciones de comprensión lectora. Para Quintero y Hernández ([2001], citados por López, 2010), es pensada como “un proceso interactivo entre

escritor y lector a través del cual el lector interpreta y construye un significado” (p.2). De forma análoga, pero de manera más amplia, Solé (1998), define a la comprensión lectora como “el proceso en el que la lectura es significativa para las personas” (p. 44), y plantea además que esto solo puede hacerlo mediante una lectura individual, y que la misma, le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Es así, como las TIC pueden resultar un mecanismo muy válido para facilitar ese proceso, ya que propicia ir a un paso más allá de la lectura instrumental, mediante los textos hipermedios y la creación de nuevas estrategias, que involucren tanto el tiempo asincrónico como el sincrónico (López, 2010).

Ello implica, además, que las personas sepan evaluar su propio rendimiento coherentemente: con este enfoque se encuentran los llamados Modelos de Comprensión lectora, adoptados por Adams y Bruce ([1982], citados por Villa, 2008), quienes plantean los Modelos Ascendente, Descendente e Interactivo. El primero hace énfasis en el texto; el segundo, en los conocimientos previos del lector; el tercero, en la interacción de estos dos aspectos mencionados.

### **2.2.3 Niveles de lectura**

De acuerdo con Atehortúa (2010) en relación con los niveles de lectura se puede hablar, *grosso modo*, de tres niveles: “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—” (p.97).

La lectura de nivel literal es la que le permite al lector dar cuenta 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. (Atehortúa, 2010). Así mismo, en cuanto al nivel de lectura interpretativa, esta permite encontrar momentos del texto que no son visibles en la superficie del mismo, pero sí se pueden “inferir, presuponer, deducir, inducir o abducir” (Atehortúa, 2010, p. 98)

Empero, la lectura comprensiva (o descriptiva) constituye la experiencia que predomina en el ámbito académico, y no siempre con fines adecuados. Según Jurado (1997), en este nivel “el sujeto lee con la preocupación de la evaluación académica, y no tanto desde la evaluación textual, auténtica, presupuesta en todo lector analítico” (p. 92).

En este orden de ideas, y siguiendo con los niveles de lectura, para Solé (1998) las estrategias de lectura son recursos que ayudan a la formación de lectores autónomos, lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello, quien lee debe “ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos” (p. 45) Es decir, para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en sí se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él.

#### ***2.2.4 Estrategias de promoción lectora***

La tarea de promocionar la lectura consiste en contagiar, transmitir emoción, permitir ver a los otros lo que la lectura es para aquellos que representa un pasatiempo que hace parte de su estilo de vida y, de esta manera, que los demás logren descubrir la emoción de la palabra descubierta. No se debe olvidar que la lectura puede ser realizada en cualquier momento o espacio, cuyo fin último es propender por valores como la autonomía y la amistad. Luego las actividades que cualquier persona se plantea para generar en los otros el interés por leer deben estar cargadas de la verdadera emoción propia por el ejercicio lector. En este contexto, se puede considerar la animación de la lectura “como cualquier acción dirigida a crear un vínculo entre un material de lectura y un individuo/grupo. Para ello se requiere indispensablemente de la lectura silenciosa, como también de la lectura en voz alta o la narración. En ella pueden o no estar involucrados otros elementos, como por ejemplo algunos medios didácticos” (Betancur et al, 1997, p.17)

De acuerdo con el análisis del proceso de lectura que se ha venido haciendo hasta el momento es una práctica a la que se llega por la imitación que se quiere hacer de aquellos que permanecen mucho tiempo junto a nosotros que contagian a otros de la emoción de querer acercarse a los libros de querer descubrir el misterio indefinible de los miles de líneas trazadas en esas secuencias de papel. Algo así fue lo que le sucedió Ethel Krauze, escritora y poetiza mexicana, cuyos padres, lectores dedicados, lograron contagiarla de la emoción por leer, y lo que es mejor: mediante su comunión con los libros llegó a escribir magnífica poesía que ha sido motivadora para muchos. Esta escritora es un solo ejemplo de los múltiples escritores (todo gran escritor es, ante todo, un gran lector) que han trascendido con sus letras no por obligación, sino por vocación.

Con el fin de adelantar este proceso de lectura se requiere de “mediadores o promotores de lectura: personas con interés y formación en lo referente a la lectura y la escritura” (Munita, 2014, p. 3), se refiere a sujetos inquietos por la enseñanza y el aprendizaje, que vivan intensamente el amor por la lectura y reconozcan en ella un elemento fundamental para el aprendizaje. “Personas que sean capaces de descubrir en compañía de quienes intenta conquistar que es lo que necesitan y desean leer” (Munita, 2014, p. 5), que sepan guiar las diferentes actividades de lectura, ya sea en voz alta o baja, dos formas de leer que han sido practicadas a lo largo de los siglos.

Pero aún nos queda una importante reflexión por hacer, y tiene que ver con el papel de los maestros y de la escuela en la tarea necesaria y diligente de lograr la formación de lectores. No podemos seguir mostrando “la escuela como el cementerio de la lectura y a los maestros como sus sepultureros... La idea es trabajar todos en pro de la construcción de los espacios bibliotecarios que permitan dar vida a nuevos lectores” (Yepes, 2001. p. 4).

### **2.2.5 Herramientas web 2.0**

Según " (Ribes, 2007, en línea).

Las web 2.0 son todas aquellas utilidades y servicios de Internet que se sustentan en una base de datos, la cual puede ser modificada por los usuarios del servicio, ya sea en su contenido (añadiendo, cambiando o borrando información o asociando datos a la información existente), en la forma de presentarlos, o en contenido y forma simultáneamente.

Así mismo, Palomo et al. (2008) expresan que “El término Web 2.0 se le atribuye a Tim O’Reilly y Dale Dougherty en 2004, los cuales lo nombraron durante el transcurso de una sesión de brainstorming,” (p.25) y lo establecieron como una segunda generación en la historia de la web basada en comunidades de usuarios y una gama especial de servicios y aplicaciones de internet que se modifica gracias a la participación social. “Alrededor del concepto Web 2.0 giran una serie de términos-satélite que retroalimentan su evolución: *software social, arquitectura de la participación, contenidos generados por el usuario, rich Internet applications, etiquetas, sindicación de contenidos y redes sociales*” (Traverso et al., 2011).

Es cierto también que dicho término toma su momento álgido en la publicación que realiza la revista Time en 2006, donde se establece que “los usuarios han sido los protagonistas del cambio, un cambio que ha transformado la Web de los datos en la Web de las personas. Un espacio de integración entre lo social y los tecnológicos, donde las nuevas herramientas y aplicaciones proporcionan servicios a los usuarios, y esos servicios generan contenidos, información y comunicación” (Castellanos, et al. 2011, p. 36). Tras la aparición de estas aplicaciones se abre una valiosa posibilidad de convertir a Internet en una herramienta que haga más dinámico y participativo el proceso de aprendizaje del estudiante. No son pocos los estudiantes que se sienten más cautivados por un dispositivo digital e interactivo, que por un libro.

Las herramientas Web 2.0 favorecen lo que los pedagogos denominan un aprendizaje constructivista. Bajo este enfoque, el sujeto (educando) es protagonista y aprende en la interacción con el objeto de aprendizaje, mediatizado por el docente (Ejemplos de objetos de aprendizaje: *PowerPoint en línea, podcast, blog educativo, etc.*).

Una de las cualidades más destacables en la incorporación de estas aplicaciones en el entorno educativo es que hacen posible el trabajo en equipo, facilitando la solución de problemas y la toma de decisiones de forma conjunta. Bajo este enfoque, la participación en comunidades virtuales (como *myspace.com*) puede ser una oportunidad para crear colectivos de aprendizaje virtual.

En vez de ver esta realidad como una amenaza, es recomendable aprovechar la oportunidad que este cambio de paradigma ofrece. Al respecto Downes, (2006) expresa que “en el futuro se reconocerá, de manera más amplia, que el aprendizaje depende no del diseño de contenidos educativos, sino de cómo estos son utilizados” (par 4). Es decir, la potencialidad de estas herramientas solo será realidad en la medida que los docentes se entusiasmen por experimentar con estos nuevos recursos y sean capaces de explotarlos en beneficio de la educación.

### **2.3 Marco Teórico**

A continuación, se ampliarán los conceptos pilares que soportan la presente propuesta de acción educativa, comenzando por la comprensión lectora, pasando por la educación básica y terminando con los relacionados con las nuevas tecnologías y la web 2.0

### ***2.3.1 La comprensión lectora y sus niveles***

Con el paso del tiempo se han generado una serie de planteamientos entorno a la comprensión lectora y sus implicaciones en el ámbito educativo. Por lo tanto, se pretende dar a conocer algunas de ellas, que serán el sustento teórico durante el proceso investigativo mediante el cual se propenderá por establecer las relaciones entre estas definiciones y las nuevas tecnologías, con énfasis en la web 2.0.

Inicialmente, el Ministerio de Educación Nacional MEN (2015) en sus lineamientos curriculares de Lengua Castellana define la comprensión lectora desde una perspectiva en la cual se prioriza la relación que existe entre los esquemas conceptuales con lo que cuentan los estudiantes y el texto al cual se enfrentan, para lo cual sostienen que la comprensión es:

Un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.) (Lerner, 1984 citado por el Ministerio de Educación Nacional, 2015, Cap.4.).

Así mismo, Solé (1987) sostiene que para comprender un texto resulta necesario que el lector posea algún esquema que le permita relacionar la información que el texto presenta con lo que él ya sabe. “En ese procesamiento, el lector aporta sus esquemas de conocimiento (fruto de sus experiencias y aprendizajes previos) con el fin de poder integrar los nuevos datos que el texto incluye. En el proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos. Pero para que todo ello ocurra, resulta necesario poder acceder al texto, a sus elementos constituyentes y a su globalidad” (Solé, 1987, p. 4).

Tapia (2005) presenta un sustento teórico similar al de Solé:

Comprender el contenido del texto, esto es saber de qué habla el autor, qué nos dice de aquello de lo que nos habla y con qué intención o propósito lo dice. Es, pues una actividad motivada, orientada a una meta y cuyo resultado depende, por tanto de la interacción entre

las características del texto y la actividad del lector, que, cuando afronta la lectura, no lo hace desde el vacío sino teniendo en cuenta distintos conocimientos, propósitos y expectativas” (p. 64).

Como un tercer elemento al proceso de comprensión lectora, Moreno (2014) incluye la importancia de la relación con otros textos durante la actividad lectora, para lo cual sostiene que leer sigue siendo comprender, pero comprender no solo las incidencias internas de un texto, sino también los significados que están en el borde, al otro lado, allí, ocultos en el subtexto o agazapados en cualquier recodo del contexto. “Leer es ahora una tarea que no culmina cuando el lector descubre los significados regados por el texto. La lectura es una práctica que continúa con la producción de porciones adicionales de sentido. Esto sucede mediante una incesante confrontación del texto con otros textos y al tiempo con el contexto y con la colección de conocimientos y vivencias del lector” (p.3).

Al integrar las concepciones de los autores mencionados, el proceso de comprensión lectora requiere de la interacción entre un texto escrito independiente de su tipificación y un lector, que pone de manifiesto sus capacidades, ideales, convicciones y expectativas al establecer relaciones del contenido que el texto le ofrece, con otros textos y sus preconcepciones, para luego generar o modificar un conocimiento.

Estos juicios teóricos se complementan con el planteamiento de Condemarán (2001), quien atribuye la importancia a los conocimientos previos al exponer que “la activación de los esquemas o conocimientos previos de los estudiantes contribuye a que el aprendizaje sea más eficiente, los estimula a usar su lenguaje básico, permite al educador conocer mejor a sus alumnos como individuos con historias particulares” (p.1).

Para caracterizar y categorizar los estados de competencia de los estudiantes con respecto a la comprensión lectora, desde el Ministerio de Educación Nacional en los lineamientos de lengua castellana se plantean los siguientes niveles:

### **2.3.1.1 Nivel literal**

Este nivel de comprensión se evidencia en la capacidad de retomar significados expuestos en el texto. Es un tipo de acción que implica el reconocimiento de los componentes literales, significados de los signos, oraciones, párrafos y las relaciones entre ellos.

Según el Ministerio de Educación Nacional MEN (2015), en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, el nivel literal, (...) se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos. En las postulaciones semióticas, se trataría aquí de lo que Hjelmslev denominó funcionamiento de una semiótica denotativa, en donde a una determinada expresión correspondería un determinado contenido y no otro, o lo que también identificó como el paso de las figuras percibidas (la notación gráfica) hacia la constitución sígnica (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 74)

Así mismo, desde la óptica de Moreno (2014), la comprensión literal se concentra en la información semántica que está explícitamente expuesta en la superficie del texto. Tiene dos momentos o subniveles: “en un primer momento, el reconocimiento de esta información básica no exige actividad cognitiva distinta de la observar, reconocer e identificar nombres, personajes, tiempos, espacios, enunciados textuales. En un segundo momento o subnivel de comprensión literal, el lector dispone su cognición para encontrar ideas principales, para reconocer secuencias de significados, relaciones semánticas causales explícitas” (Moreno, 2014, p. 14)

En otras palabras, el estudiante en este nivel debe estar en la capacidad de determinar ideas principales, secuencia de eventos, características de tiempo, espacio, personajes y explicaciones a determinadas acciones expuestas en el texto, las cuales son actividades que no requieren niveles superiores de análisis y abstracción.

### **2.3.1.2 Nivel inferencial**

Los lineamientos curriculares del Lengua Castellana exponen que el lector realiza inferencias cuando logra “establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación,

causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación...” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 75).

Así mismo, Moreno (2014) define el nivel inferencial, teniendo en cuenta que este corresponde a tipo de lectura que incluye la develación de los mensajes ocultos e implícitos. En este segundo nivel se sondea la comprensión que va más allá de lo superficialmente leído; la comprensión referida a significados dinámicos, móviles. Comprensión que incluye, entre otras, las siguientes acciones lectoras: construir contenidos principales, no presentes en la superficie textual; elaborar secuencias de contenido adecuadas para concluir un texto presentado de manera fragmentada; inferir relaciones de causa y efecto.

Es decir, llegar a un nivel de comprensión inferencial implica dar cuenta de lo que no se hace evidente en el texto, sino que supone el reconocimiento de información que se encuentra de manera oculta y que complementa la comprensión global, al ejecutar operaciones en las que el lector realice conjeturas, deduzca ideas no explícitas, hipótesis, relaciones de causa-efecto y predicciones.

### ***2.3.1.3 Nivel crítico-intertextual***

Finalmente, en este nivel se busca que sea el lector complemente los sentidos de los textos que lee a partir de su contexto y su bagaje. Este proceso, además, implica la capacidad para relacionar lo leído con otros textos y tomar posiciones críticas. Al respecto el Ministerio de Educación Nacional (2015) expone que, en términos semióticos, en la lectura crítico-intertextual

el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles (los campos isotópicos, en términos de Greimas) que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación (p. 75)

Así mismo, en este nivel crítico, el lector debe estar capacitado para identificar intenciones, establecer relaciones con una realidad social o cultural, asumir una posición crítica y plantear los argumentos o juicios de valor frente a la lectura.

### ***2.3.2 Lectura como descubrimiento***

En el aprendizaje de la lectura y en el dominio de las estrategias ocurre algo fascinante: que el lector incipiente descubra cómo se juntan los rasgos para formar una letra, cómo un grafema se articula con otro para formar una sílaba, cómo grupos de sílabas forman palabras y que las palabras significan objetos y conceptos, etc., es un proceso fascinante que todos los seres humanos debiéramos experimentar (Arroyo, 1996).

La fascinación hacia la lectura permitiría que los educandos iniciarán el camino de exploración y adquisición de conocimientos y saberes en cada ámbito y espacio donde se relacionan, pero ha sido difícil lograr que los niños se enamoren y queden entusiasmados con la lectura. Como afirma Arroyo (1996) “La lectura es una gozada, además de una necesidad. El goce que produce el aprendizaje lector es sobre todo atribuido al placer que causa el descubrimiento” (p. 53). Sin embargo, para muchos niños cada texto que tienen a su alcance es visto como algo de poca importancia y que no produce ningún placer, por esto se hace necesario que cada profesional de la docencia plantee alternativas y nuevas formas de abordar la lectura para que los niños, los padres de familia y la comunidad educativa en general establezca como prioridad el fortalecimiento de los hábitos lectores.

Descubrir en la lectura la posibilidad de crecer en lo individual y en lo social permite que quien lo hace disfrute cada momento y esté en la búsqueda constante de un espacio y un lugar donde pueda realizar dicha actividad. Es sencillamente estar a gusto con la lectura y buscar que cada día este vínculo se haga más fuerte. Descubrir algo que le brinde placer y conocimiento es de gran importancia para los estudiantes y cualquier persona en su afán por encontrar el curso a su vida y la posibilidad de crecer en todos sus aspectos.

Leer no es solamente pronunciar y expresar cada palabra que se encuentra consignada en un texto. Descubrir la lectura es comprender cada mundo explorado, es vibrar de emoción con cada acontecimiento y ser capaz de vivenciar la experiencia que narra el autor, la persona que logra ingresar al mundo de la experiencia que cuenta otro ser, alcanza un nivel de satisfacción y expectativa que no le permite dejar a un lado lo que inició y que lo lleva a releer incluso la historia que ha conocido. De esta manera, la lectura termina convirtiéndose en parte de la vida de aquel que la descubre como posibilidad para crecer y conocer el mundo, es algo que ya no puede quitar

de su cotidianidad y que le habla desde su mente para invitarlo a seguir conociendo nuevos horizontes.

Salazar y Ponce (1999) afirman que leer es “construir por sí mismo el sentido de un mensaje” (p. 25), es decir, su esencia es la construcción de sentido y esta solo es posible en el marco de un encuentro personal e íntimo del individuo con el cuerpo textual. Esto nos hace reflexionar sobre la importancia de lograr que los niños sientan deseo y placer por la lectura, que en cada día de su vida aparten unos minutos u horas para dedicarle a leer, sin que sea una imposición de sus padres o docentes cuando les asignan una tarea.

Podría pensarse que, desde el nacimiento, los seres humanos están leyendo el entorno, pero algo fundamental es poder pensar que construyen sentido de cada mensaje y texto que pasa por sus manos para ser leído. Teniendo en cuenta lo anterior, pocas veces se lee realmente, es como si se repitieran palabras y se devoraran páginas sin saber hacia dónde se va o qué se está buscando. Por eso es tan importante que la familia y la escuela unan esfuerzos con el fin de lograr que los educandos le tengan amor, pasión y deseo al ejercicio de la lectura. Solo de esta forma las cosas podrán cambiar en el tiempo.

El aprendizaje de la lectura es el primer paso al conocimiento para todo ser humano. Cada niño al nacer empieza a leer de diferentes formas su entorno, y al llegar a su edad escolar, aprender a leer es una de las mayores preocupaciones de los padres y docentes que buscan diferentes estrategias para contribuir con dicho aprendizaje y permitir que esta actividad sea placentera y llena de buenos momentos en cada estudiante. Leer se convierte en más que una necesidad primordial, para ser la esencia de cada espacio y tiempo vivido por los estudiantes, dentro y fuera del entorno educativo.

Leer le permite a cada ser construir su propio mundo e interpretar cada vivencia para orientar sus pasos y sus formas de pensar, sentir y actuar desde cada una de sus expectativas y situaciones cotidianas.

### ***2.3.3 La lectura como una competencia***

Para cada uno de los miembros de la comunidad educativa es una preocupación permanente lograr que los educandos alcancen un buen desarrollo en el campo de la lectoescritura, desde sus

primeros años de vida; sin embargo, en algunos espacios y momentos de la vida hay quienes por diferentes factores olvidan su importancia y este aprendizaje queda rezagado a un segundo plano, situación que termina afectando el desarrollo de cada uno de los niños que viven esta experiencia. En el proceso de lectoescritura es necesario tener en cuenta variados factores y circunstancias personales.

Los factores personales, sociales y ambientales son necesarios conocerlos antes de la estructuración de procedimientos metodológicos en la instrucción formal. La importancia de permitir que el niño se apropie de los conocimientos es evidente. Esta apropiación debe darse en la escuela y en el hogar como un proceso natural e implícito en todas las actividades cotidianas del niño. Promover la lectura expresando constantemente la funcionalidad de esta en la cultura, aumenta la conciencia del manejo cotidiano del lenguaje escrito. Además, la escuela debe planear la instrucción con base en el nivel conceptual desarrollado espontáneamente por el niño y debe llevar a cabo actividades de enseñanza donde se promueva el autodescubrimiento. Marca definitivamente el dominio del lenguaje escrito, pasar del momento de aprender a leer al momento en que se aprende leyendo (Montealegre y Forero, 2006).

Aunque la lectura y la escritura no necesariamente se dan en forma simultánea, lo cierto es que guardan una relación directa y se complementan la una a la otra, pues leer en forma permanente asegura un mejoramiento de la escritura y por qué no decirlo gusto hacia esta actividad. Leer y escribir bien es algo que no todos pueden lograr y requiere de esfuerzo y dedicación por parte de cada educando

#### ***2.3.4 Fomento y promoción de la lectura***

En cuanto a la promoción y el fomento de la lectura, Solé (1998) plantea que

Si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es una capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos

de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiple y variada. De ahí también que al abordar estos contenidos y al asegurar su aprendizaje significativo se contribuya al desarrollo global de las niñas y de los niños, más allá de fomentar sus competencias como lectores.

Es evidente que en la escuela se deben brindar oportunidades para que las interacciones con la lectura se fortalezcan para investigar, comprender mejor algunos aspectos del mundo, buscar argumentos para defender una posición, conocer otras culturas, etc. La lectura debe convertirse en una herramienta para que los estudiantes adquieran mayor seguridad en la adquisición del conocimiento, porque en la medida en que se van haciendo usuarios de este proceso van descubriendo regularidades hasta llegar al conocimiento del sistema de lectura lo que les permite interactuar con mayor facilidad en el mundo letrado. (p.25)

En la actualidad el Estado Colombiano, por medio del Ministerio de Educación Nacional, implementa diversos mecanismos para fomentar la lectura con los estudiantes. Estas herramientas buscan que las instituciones educativas cuenten con recursos propios para realizar prácticas cotidianas de lectura. Dentro de esos instrumentos se destacan El Plan Nacional de Lectura y Escritura *Leer es mi cuento* (2012), el Programa *Todos a Aprender* (2013), la *Colección Semilla* (2014), entre otros. También desde el Ministerio de Educación Nacional se realiza el procedimiento de verificación de los aprendizajes a partir de la implementación de diferentes pruebas que evalúan los procesos de comprensión y producción oral y escrita de los estudiantes. Las pruebas más trabajadas son: Aprendamos, Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora, orientadas por el Programa Todos a Aprender, Supérate, Icfes, Saber y Ecaes. Las estrategias mencionadas son orientadas bajo los referentes de calidad que sitúan la educación en Colombia: los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje en el área de Lengua Castellana.

Según el Ministerio de Educación (2015)

Los lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana constituyen puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la Ley que invita a entender el currículo como un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que

contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local. (Art. 76)

### ***2.3.5 Educación Básica Primaria***

En Colombia se habla con frecuencia sobre los avances en el campo educativo, relacionados entre otras cosas con la optimización de procesos en pro de alcanzar una calidad educativa que le permita al país competir en el ámbito internacional.

En 1994 se expidió la Ley General de Educación (Ley 115), la cual define la organización del sistema educativo nacional en todas sus modalidades y desarrolla los principios para la prestación del servicio (Congreso de la República, 1994). Mediante esta Ley se organizó la educación formal en los niveles de Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media, y se determinó la obligatoriedad de 10 años de educación. Así mismo, se amplió el alcance del sistema al incluir también la educación no formal e informal, la de los grupos étnicos, los campesinos, los adultos y la población discapacitada. En materia de gestión se destaca la autorización a escuelas y colegios para formular su propio proyecto educativo, en un esfuerzo por fortalecer la institución educativa otorgándole mayor autonomía y flexibilidad.

Las reformas institucionales realizadas al sistema educativo sentaron las bases para el desarrollo de políticas sectoriales enfocadas en ampliar rápidamente las coberturas para los niveles de educación básica, a partir de la expansión de la oferta pública. En particular, la decisión de asignar los recursos con base en la población atendida y por atender se constituyó en un incentivo para ampliar las coberturas y para mejorar la capacidad de gestión de las secretarías de educación y de las entidades educativas. En este proceso jugó un papel clave el desarrollo de sistemas de información sobre estudiantes y docentes, los cuales permitían identificar con mayor claridad dónde estaban las necesidades y los recursos para hacer los ajustes correspondientes. También se reforzaron los mecanismos de seguimiento y control, y se mejoró la infraestructura mediante la ampliación y construcción de nuevas sedes educativas (Delgado, 1991).

Aunque se hable de avances en el campo educativo en cada discurso que se transmite por los diferentes medios de comunicación, lo cierto es que aún hay muchas falencias y diferencias en

cada uno de los planteles educativos del país y, por decirlo de algún modo, sucede con frecuencia que a la educación primaria no se le dé la importancia que realmente merece.

En diversos espacios y sectores de la nación, donde la educación primaria se lleva a cabo, se ha manifestado inconformismo sobre las instalaciones y demás aspectos que sirven para ofrecer una educación de calidad a todos los niños, pero en realidad el gobierno y los entes encargados de brindar soluciones oportunas tienen una justificación para cada uno de los incumplimientos.

### **2.3.6 Herramientas Tic y web 2.0**

La web 2.0 con sus diversas aplicaciones permite una interactividad con un sin fin de escenarios, el reto es saber que tanto se aplican en el ámbito educativo, ya que podemos distinguir aplicaciones para expresarse/crear y publicar/difundir; aplicaciones para publicar/difundir y buscar información; aplicaciones para buscar/acceder a información de la que nos interesa estar siempre bien actualizados, buscadores especializados; redes sociales; otras aplicaciones online Web 2.0; calendarios, geolocalización, libros virtuales compartidos, noticias, ofimática on-line, plataformas de tele formación, pizarras digitales colaborativas online, portal personalizado (Dyuna Belkys, 2013)

Por otra parte, en la actualidad es común ver a los estudiantes con equipos electrónicos que le permiten almacenar volúmenes importantes de información o estar conectado a la red de internet, interactuando en las redes sociales y revisando sus correos —por mencionar algunas actividades—, pero todo esto en la mayoría de los casos con un fin de distracción o social y lamentablemente no se utiliza este potencial para fortalecer los espacios académicos.

De allí que las instituciones que ofrecen formación en el área de la docencia deben hacer un esfuerzo en incorporar en sus pénsum de estudios estrategias que permitan al docente tomar destrezas en el uso de esta nueva realidad educativa como es la tecno educación (Dyuna & Belkys, 2013)

Las posibilidades que ofrece la sociedad de la información digital en la actualidad exigen nuevas competencias a todas las personas para no convertirse en “analfabetas digitales”. Aunque la sociedad debe actuar desde diversos estamentos para facilitar estas competencias a todos los ciudadanos independientes de su edad, la escuela sigue afrontando el reto más importante: asegurar

que todos los estudiantes adquieran una adecuada formación básica, en la que, como siempre, las habilidades lectura constituyen un núcleo importante. De hecho:

La lectura y la escritura son un reto para los alumnos y para el profesorado. Y actualmente ya no basta con saber leer y escribir en los medios tradicionales, sino que también se deben dominar los medios electrónicos. La escuela deberá, por tanto, propiciar la adquisición de competencias TIC para que los chicos y las chicas cumplan un papel más activo y, en el futuro, puedan gestionar su propia formación que se desarrollará a lo largo de toda la vida (Marqués, 2006).

Los procedimientos de lectura están cambiando gracias a las Tic: el uso de aplicaciones multimedia que combinan imágenes, sonidos y texto permite planificar mejor las actividades de comprensión de lectura porque da opción a revisar, seleccionar respuestas, corregir, ordenar secuencia de textos, relacionar imágenes con textos, cortar y reordenar fragmentos, inferir ideas a partir de los textos y desarrollar empatía por la lectura.

Uno de los aportes más importantes en material de web 2.0 son los Objetos virtuales de Aprendizaje, OVA. De acuerdo con Niño (2012), “un objeto Virtual de aprendizaje es cualquier entidad digital que puede ser usada, re-usada o referenciada para el aprendizaje soportado en tecnología”. Los objetos virtuales de aprendizaje, como su nombre lo indica, son materiales digitales que permiten el acercamiento a las Tecnologías de la información y la comunicación de los alumnos, destacando y aprovechando las herramientas disponibles en el medio para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de la básica primaria.

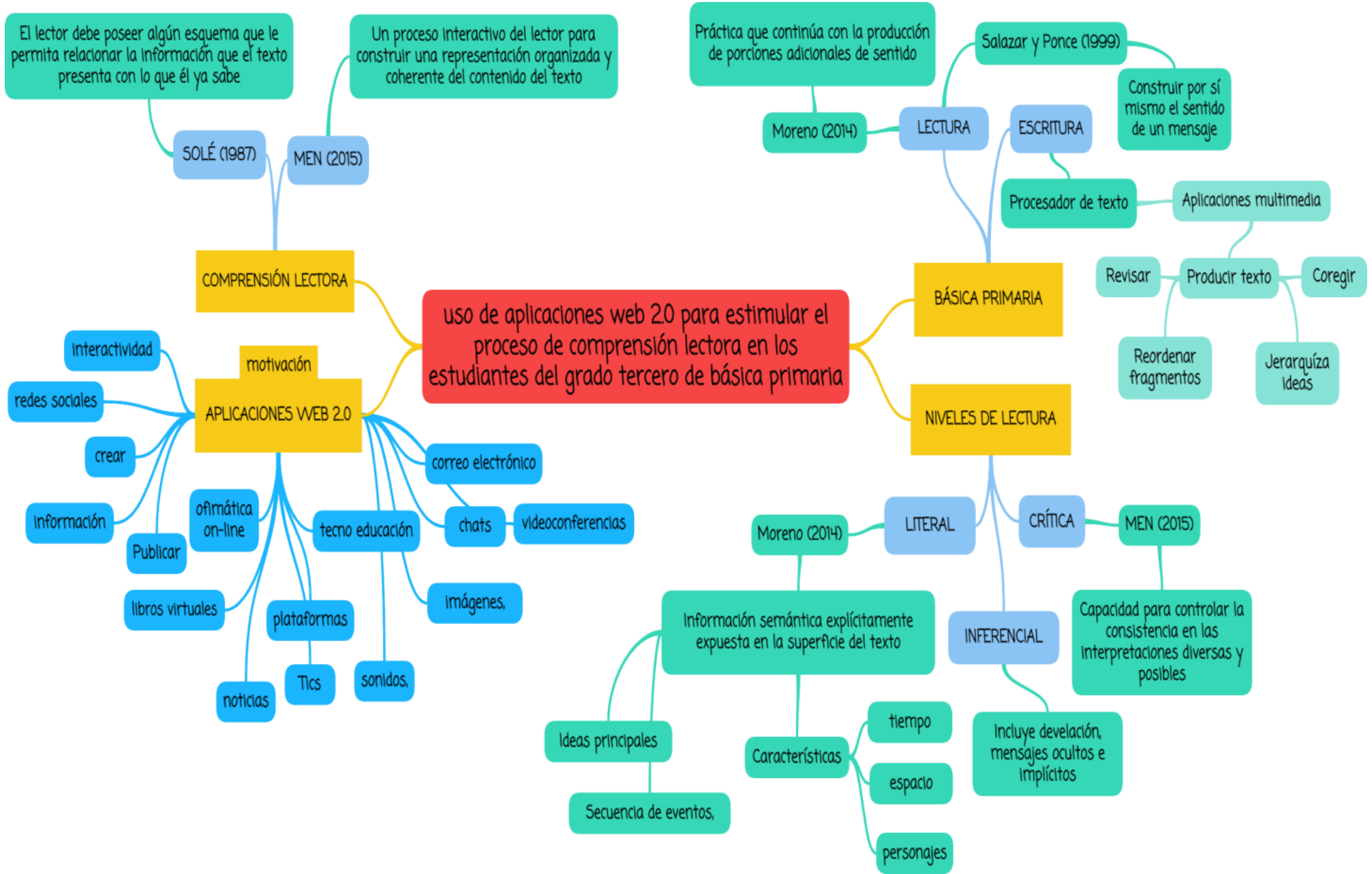
De acuerdo con Niño (2012) un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) cuenta con las siguientes características: Es un conjunto de recursos tecnológicos, tienen una estructura significativa, es un recurso para adquirir un conocimiento científico, una herramienta para desarrollar habilidades tecnológicas, tiene implícito un conocimiento educativo y formativo, se utiliza el internet como plataforma y satisface las necesidades del estudiante.

Dichas características deben ser tomadas en cuenta por los docentes creadores de la OVA, con el fin de desarrollar los objetivos propuestos en las actividades de aprendizajes, ya que estos recursos digitales pueden ser utilizados en diferentes contextos educativos toda vez que posibilitan

la interacción entre docentes y estudiantes y, a la vez, proporcionan una mejor relación con el uso adecuado de las TIC y los contenidos multimediales que se pueden encontrar en diferentes plataformas de forma rápida y oportuna.

En conclusión, el uso de las herramientas OVA mejoran la dinámica de la lectura y aportan al proceso cognitivo de la información debido a que los documentos digitales permiten la motivación y la interacción con la lectura de imágenes, videos, sonidos y textos.

# 1.4 ESQUEMA RESUMEN



## **Desarrollo De La Propuesta Educativa**

### **ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA DE INTERVENSIÓN**

#### **TÍTULO**

USO DE APLICACIONES WEB 2.0 PARA ESTIMULAR EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA

#### **OBJETIVO GENERAL**

Desarrollar actividades que permitan el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero de Básica primaria.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero mediante la aplicación de fichas utilizando diferentes textos narrativos propuestos a través de una pizarra colaborativa (Padlet)
- Hacer uso de las aplicaciones WEB 2.0 como herramienta metodológica para fortalecer en los estudiantes el proceso de comprensión lectora.
- Desarrollar actividades apoyadas en las aplicaciones Web 2.0 seleccionando materiales disponibles en el plan de estudio que sean adecuados y pertinentes con la edad y el grado de escolaridad de los Estudiantes.
- Brindar espacios de participación e interacción a través de la web 2.0 que permitan el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero.
- Evaluar los posibles alcances de la propuesta en cuanto al fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero de la básica primaria.

## **METODOLOGÍA**

La implementación de la propuesta se llevaría a cabo mediante la realización de actividades de comprensión lectora compiladas en una página web de acceso libre para los estudiantes (sitio diseñado para la interacción de los estudiantes del grado tercero), en el cual se almacenan varias actividades para realizar en diferentes aplicaciones web 2.0

## **RECURSOS**

### **Humanos**

Docentes investigadoras

Didácticos

Aplicaciones web 2.0

### **Tecnológicos**

Internet

Videos

Aplicación Padlet

Celular

Tablet

Computador

### **3.1 Maquetación de la Propuesta**

Para el alcance de los objetivos propuestos se diseña una propuesta de intervención que parte de una prueba diagnóstica aplicada a estudiantes del grado tercero de básica primaria, apoyadas en diferentes textos narrativos propuestos mediante una pizarra colaborativa (Padlet) y con el apoyo de fichas de lectura.

Las aplicaciones web 2.0 que hacen parte de la propuesta de intervención se integran con el objetivo de fortalecer la comprensión lectora, teniendo en cuenta el desarrollo de una metodología secuencial, con el debido control y valoración de los resultados de las diferentes actividades, las cuales fueron diseñadas teniendo en cuenta aspectos como la edad y el grado de escolaridad de los estudiantes, fortaleciendo, además, el trabajo colaborativo, la interacción y la pertinencia de los espacios virtuales para realizar un aprendizaje significativo.

#### ***3.1.1 Instrumentos de recolección de información***

##### **Actividades de comprensión lectora**

Para el desarrollo de la propuesta se pueden aplicar diferentes actividades de comprensión lectora, las cuales los estudiantes podrán desarrollar en las diversas aplicaciones web 2.0. Es necesario que dichas actividades o instrumentos sean validados por expertos en el área, que posean como mínimo título de maestría, con la finalidad de tener la certeza que son adecuados para población a la que van dirigidos y que respondan a los objetivos que se plantean en la propuesta de investigación.

Luego de validar los instrumentos, se requiere socializar la propuesta con los padres de familia de los estudiantes que participarán en el desarrollo de la investigación, seguidamente solicitar permiso por escrito a los padres de familia.

A continuación, se muestran un ejemplo del formato de consentimiento informado:

Formato 1: Modelo consentimiento informado



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA  
DEL NORTE  
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE  
PROGRAMA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN  
EN INVESTIGACIONES

TÍTULO DE LA INVESTIGACION:

\_\_\_\_\_

Ciudad y fecha: \_\_\_\_\_

Yo, \_\_\_\_\_, con cédula de ciudadanía \_\_\_\_\_  
de \_\_\_\_\_ en calidad de padre o acudiente responsable, una vez informado sobre los  
propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta  
investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, autorizo la participación del  
estudiante \_\_\_\_\_ del grado \_\_\_\_° en la intervención de dicho  
proyecto de investigación que realizan las docentes \_\_\_\_\_ Y  
\_\_\_\_\_ de la Institución Educativa \_\_\_\_\_ Para la realización de los siguientes  
procedimientos:

1. Realización de cuestionarios, pruebas y actividades de comprensión lectora.
2. Participación en focus group
3. Toma de fotografías, videos y grabaciones.

Adicionalmente se me informó que:

- La participación de mi hijo en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarlo de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan fortalecer el proceso de comprensión lectora mediante del uso de aplicaciones web 2-0 en los estudiantes del grado tercero de la Institución \_\_\_\_\_.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma del padre o acudiente responsable

Documento de identidad \_\_\_\_\_ No. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Fuente: Elaboración propia

Las técnicas e instrumentos del objetivo uno del presente trabajo fueron validados por un Magister en Literatura y Producción Textual, lo que permitió realizar una validación en sitio con 20 estudiantes de grado tercero de la básica primaria, comprobando que los instrumentos y actividades que se proponen en este trabajo son pertinentes para el desarrollo de la propuesta y dan pie a la realización de un análisis, posibles conclusiones y futuras investigaciones.

Se recomienda realizar una categorización de técnicas e instrumentos mostrando su correspondencia con los objetivos que se pretenden alcanzar, e ir validando cada una de ellas a medida que se avanza. Es decir: validar inicialmente las técnicas e instrumentos del objetivo uno con un experto para realizar su respectiva aplicación y acorde a los resultados obtenidos, diseñar las técnicas e instrumentos que corresponden al siguiente objetivo, llevando de esta forma una secuencia clara y obteniendo una matriz categorial de correspondencia directa entre objetivo, técnicas e instrumentos como se presenta a continuación.

*Tabla 1. Matriz Categorial.*

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>TÉCNICAS</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
Diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero mediante la aplicación de fichas utilizando diferentes textos narrativos propuestos a través de una pizarra colaborativa (Padlet)	Examen prueba de estudiantes. Focus group con los docentes. Análisis de los resultados del focus group con los docentes.	Prueba diagnóstica selección múltiple de comprensión lectora. Guía – guion de interacción focus group a los docentes.
Hacer uso de las aplicaciones WEB 2.0 como herramienta metodológica para fortalecer en los Estudiantes el proceso de comprensión lectora.	Recolección documental de aplicaciones web 2.0 que posibiliten el desarrollo de las actividades de comprensión lectora.	Aplicaciones sugeridas Liveworksheets, Padlet, Slide Share, quizizz.

<p>Desarrollar actividades apoyadas en las aplicaciones Web 2.0 seleccionando materiales disponibles en el plan de estudio que sean adecuados y pertinentes con la edad y el grado de escolaridad de los Estudiantes.</p>	<p>Análisis categorial Recolección documental y de otra índole (audios, videos) Formulación de actividades con diversos tipos de lectura. (Literal, implícita, propositiva, complementaria.) Adaptación de lo anterior a la plataforma didigital web 2.0 más adecuada.</p>	<p>Matriz categorial Banco de textos y preguntas de diversas categorías textuales (Literal, implícita, propositiva, complementaria.) Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA)</p>
<p>Brindar espacios de participación e interacción a través de la web 2.0 que permitan el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero.</p>	<p>Matriz categorial Recolección documental de aplicaciones web 2.0 que permitan la creación de espacios de participación e interacción de los estudiantes para el fortalecimiento de la comprensión lectora.</p>	<p>Análisis categorial Foro, chats, correos, videoconferencias, whatsapp, plataforma meet.</p>

<p>Evaluar los posibles alcances de la propuesta en cuanto al fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero de la básica primaria.</p>	<p>Matriz categorial Examen prueba Análisis comparativo (objetivo 1 vs Objetivo 5) Focus group con los estudiantes. Observación</p>	<p>Análisis categorial Prueba evaluativa (selección múltiple) de comprensión de lectura. Ficha de análisis comparativo (objetivo 1 vs Objetivo 5) Guía (guión) de interacción para el focus group.</p>
--	---	--

Fuente: elaboración propia

### **3.1.1.1 Prueba diagnóstica selección múltiple de comprensión lectora**

La prueba diagnóstica es la primera herramienta a utilizar para la intervención con la que se pretende identificar los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes del grado tercero de la básica primaria. Para el diseño de esta prueba se recomienda el uso de un texto narrativo. Para realizar la validación en sitio, el texto seleccionado fue “La gallinita colorada”. A partir de este, se realizan 18 preguntas de selección múltiple con única respuesta categorizadas en 6 de tipo inferencial, 6 de tipo literal y 6 de tipo crítico, cada pregunta apunta a una competencia, permitiendo evidenciar las fortalezas y debilidades de lectura de los estudiantes para la realización de un mejor análisis de los resultados de la prueba.

Después de diseñada la prueba, es necesario seleccionar las herramientas virtuales que permitan su realización en un entorno virtual. En la validación en sitio las herramientas seleccionadas fueron Slide Share, liveworksheets, meet y padlet.

Slide Share, es una herramienta que permite compartir contenidos a través de diapositivas lo cual es de gran utilidad para difundir entre los estudiantes las lecturas en un ambiente agradable, aprovechando los recursos gráficos, el texto y el video. De acuerdo con ello, se utilizaría esta aplicación para en un primer momento realizar una lectura grupal, donde por turnos y siguiendo las instrucciones del docente un estudiante lea en voz alta parte del texto y los demás lo sigan con lectura silenciosa; posteriormente otro estudiante seguirá con la lectura en voz alta, de forma que

todos se relacionen con el texto y estén atentos a la lectura ya que en cualquier momento le podría corresponder el turno de leer en voz alta para todo el grupo.

Para hacer uso de esta herramienta es necesario dirigirse a la página <https://es.slideshare.net/> y realizar el registro. Una vez realizado se ingresa con usuario y contraseña a la página de inicio donde se encuentra un acceso a la guía de uso de la plataforma que remite a la siguiente página web: <https://es.slideshare.net/Solrosal5/inicio-en-slideshare>.

Una vez publicada la lectura, se pasa a subir las preguntas en la plataforma digital liveworksheets, la cual permite realizar fichas interactivas en línea y enviar la respuesta inmediatamente al profesor. Esta herramienta se usaría en un segundo momento, en el cual los estudiantes solucionarían preguntas de selección múltiple de forma individual a partir de la lectura del texto.

Para hacer uso de esta herramienta es necesario ingresar a la página web: <https://es.liveworksheets.com/> y seguir las indicaciones paso a paso para su uso, seguidamente se realiza el registro y aparecen las opciones de crear fichas y cuadernos interactivos, en cada opción se proporcionan tutoriales escritos y en video, para aprender a utilizar la herramienta adecuadamente.

Una vez diseñada la prueba, publicada la lectura y subida la actividad de la lectura, deberá organizarse el material creado en un objeto virtual de aprendizaje que facilite la interacción del proceso enseñanza - aprendizaje, para lo cual, en la validación en sitio se seleccionó la plataforma digital Padlet (Pizarra Colaborativa) que permite crear muros virtuales, presentar contenidos con texto, imágenes y vídeos, realizar lluvias de ideas, comentarios, etc. Es idónea para pequeños trabajos colaborativos porque permite configurar el muro virtual para que cualquiera pueda escribir en él. También se puede hacer que solo se pueda leer o sea privado. Es importante para su uso adecuado hacer el debido registro en la página web <https://es.padlet.com/auth/login>; al ingresar se encuentra un entorno muy amigable y además de los tutoriales para su uso y aprovechamiento. Es de aclarar que esta propuesta también puede desarrollarse en otro objeto virtual de aprendizaje.

Ya organizado el material en el objeto virtual de aprendizaje, se debe proceder a seleccionar una plataforma virtual que permita la comunicación sincrónica con los estudiantes, en la web es posible encontrar varias. Se recomienda el uso de la plataforma Google Meet ya que permite la realización de video llamadas grupales de forma gratuita, posibilitando reuniones virtuales, las cuales pueden programarse con anterioridad para obtener y compartir con anticipación un link de

ingreso a los participantes. Se puede facilitar la comunicación sincrónica mediante el intercambio de información por Internet en tiempo real, mediante el uso de los dispositivos electrónicos de comunicación.

Para usar Google Meet se debe poseer una cuenta de Google, es decir una cuenta en Gmail o crearla en la página web <https://www.google.com/intl/es/gmail/about/> seleccionar crear una cuenta y diligenciar los datos que solicitan. Una vez finalizado el proceso se obtiene la cuenta de Google. Seguidamente es posible acceder a Meet de dos formas: desde un celular (en la Play Store buscar la aplicación y descargarla), o desde el computador acceder a la cuenta de Google y al lado derecho de pantalla aparecerá un ingreso a las aplicaciones de Google. Este ingreso es un icono que está al lado de la foto de perfil y tiene forma de cuadrado compuesto por varios puntos. Al ingresar allí se abrirá el menú de aplicaciones de Google donde se encuentra Meet. Solo se debe seleccionar, seguidamente dar clic en nueva reunión y elegir crear una reunión para más tarde. De forma inmediata la plataforma brinda un link que se puede compartir por los canales de comunicación virtual que se tenga con los estudiantes ya sea chat de whatsapp u otro.

El whatsapp es una aplicación gratuita de comunicación asincrónica. Ofrece servicio de mensajería y llamadas. Esta herramienta permite enviar información de forma eficiente y puede descargarse en el celular desde la Play Store.

El chat es, pues, el máximo ejemplo de esta comunicación donde los participantes estructuran una interacción con aspectos propios de una charla oral, pero siendo mediados por el computador.

Es de anotar que la ausencia de palabras orales o la dificultad para expresar emociones vía escritura queda solucionado en parte por la aparición de los “emoticones”, la utilización de mayúsculas y la repetición de letras. No obstante, aun cuando haya características solventadas, no podemos negar la existencia de problemáticas a la hora de decodificar los mensajes en el chat.

Una vez programada la reunión, los estudiantes deben ingresar a través del link de Google Meet programado, que posteriormente se les había compartido por el chat de Whatsapp. Ya en la reunión sincrónica el docente indica las orientaciones para la realización de la prueba diagnóstica que son: mantener la cámara activa, tener silenciado el micrófono, activar el micrófono solo cuando le sea solicitado por el docente, ingresar al link del objeto virtual de aprendizaje que se compartirá en el chat de Meet <https://es.padlet.com/lilianamunares/Bookmarks> en el cual se encuentra publicada la lectura que realizaran de forma grupal y por turnos asignados por el docente en voz alta. Luego los estudiantes ingresarán a la prueba diagnóstica que encuentra en el mismo link para desarrollarla

de forma individual, tendrán un tiempo límite de 30 minutos. Al finalizar se les abrirá la opción para marcar su trabajo y enviar la prueba al correo del docente. Debido a ello es necesario informar dicho correo para que posteriormente se pueda realizar un análisis de los resultados y programar una retroalimentación. Se recomienda que los estudiantes, a medida que finalicen la prueba, vayan saliendo del encuentro sincrónico de forma silenciosa, para evitar interrumpir el trabajo de los demás y que el docente pueda realizar la supervisión más fácilmente.

A continuación, se muestra el diseño de la actividad diagnóstica aplicada en la validación en sitio.

### ***La gallinita colorada***

*Había una vez, una gallinita colorada que encontró un grano de trigo. "¿Quién sembrará este trigo?", preguntó. "Yo no", dijo el cerdo. "Yo no", dijo el gato. "Yo no", dijo el perro. "Yo no", dijo el pavo. "Pues entonces", dijo la gallinita colorada, "lo haré yo. Clo - clo". Y ella sembró el grano de trigo.*

*Muy pronto el trigo empezó a crecer asomando por encima de la Tierra. Sobre él brilló el Sol y cayó la lluvia, y el trigo siguió creciendo y creciendo hasta que estuvo muy alto y maduro.*

*"¿Quién cortará este trigo?", preguntó la gallinita. "Yo no", dijo el cerdo. "Yo no", dijo el gato. "Yo no", dijo el perro. "Yo no", dijo el pavo. "Pues entonces", dijo la gallinita colorada, "lo haré yo. Clo - clo!". Y ella cortó el trigo.*

*"¿Quién desgranará este trigo?", preguntó la gallinita. "Yo no", dijo el cerdo. "Yo no", dijo el gato. "Yo no", dijo el perro. "Yo no", dijo el pavo. "Pues entonces", dijo la gallinita colorada, "lo haré yo. Clo - clo!". Y ella desgranó el trigo.*

*"¿Quién llevará este trigo al molino para que lo conviertan en harina?", preguntó la gallinita. "Yo no", dijo el cerdo. "Yo no", dijo el gato. "Yo no", dijo el perro. "Yo no", dijo el pavo. "Pues entonces", dijo la gallinita colorada, "lo haré yo. Clo - clo!". Y ella llevó el trigo al molino y muy pronto volvió con una bolsa de harina.*

*"¿Quién amasará esta harina?", preguntó la gallinita. "Yo no", dijo el cerdo. "Yo no", dijo el gato. "Yo no", dijo el perro. "Yo no", dijo el pavo. "Pues entonces", dijo la gallinita colorada, "lo haré yo. Clo - clo!". Y ella amasó la harina y horneó un rico pan.*

*"¿Quién comerá este pan?", preguntó la gallinita. "Yo", dijo el cerdo. "Yo", dijo el gato. "Yo", dijo el perro. "Yo", dijo el pavo. "Pues no", dijo la gallinita colorada, "lo comeré Yo. Clo - clo!". Y se comió el pan con sus pollitos.*

Fuente texto: página web [www.fichasparaimprimir.com](http://www.fichasparaimprimir.com)

Tabla 2: Análisis Categorical

PREGUNTAS	TIPO DE PREGUNTA	COMPETENCIAS
1. ¿Qué encontró la gallinita colorada? a. Un grano de maíz. b. Un grano de trigo. c. Un grano de frijol.	Literal (Comprensión)	Lectura local
2. ¿A quién pidió ayuda la gallinita colorada? a. Vaca, cerdo, pavo y el gato. b. Cerdo, al pavo, caballo y gato. c. Cerdo, gato perro y el pavo.	Literal (Comprensión)	Identificación de personajes

<p>3. Escribe el número de orden de los pasos a seguir al preparar el pan:</p> <p><i>Amasar la harina</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>Sembrar el trigo</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>Desgranar el trigo</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>Hornear el pan</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>Llevar el trigo al molino</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>Cortar el trigo</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>El pan esta listo para comerlo</i> <input type="checkbox"/></p>	<p>Literal (Comprensión)</p>	<p>Secuenciar los sucesos y hechos</p>
<p>4. ¿Por qué la gallina se comió el pan con sus pollitos y no lo compartió con el resto de animales?</p> <p>a. Porque el resto de animales no comen pan.</p> <p>b. Porque el pan tenía mal sabor.</p> <p>c. Porque el resto de animales no quisieron trabajar.</p>	<p>Inferencial</p>	<p>Deducir mensajes del texto</p>
<p>5. ¿Qué lección le dio la gallinita a los animalitos?</p> <p>a. Que hay que trabajar para poder comer.</p> <p>b. Que todo nos llega sentados.</p> <p>c. Que da pereza ayudar a los demás.</p>	<p>Inferencial</p>	<p>Deducir moralejas</p>
<p>6. En el texto está la siguiente frase: "Y ella amasó la harina" ¿qué es amasar?</p> <p>a. Remojar la harina.</p>	<p>Literal</p>	<p>Comprender el significado de las palabras.</p>

<p>b. Moler la harina.</p> <p>c. Apretar la harina.</p>		
<p>7. Lee con atención la siguiente oración: “Muy pronto el trigo empezó a crecer <u>asomando</u> por encima de la tierra”. La palabra resaltada la puedes cambiar por:</p> <p>a. Subiendo.</p> <p>b. Bajando.</p> <p>c. Disminuyendo.</p>	Literal	Identificar sinónimos y antónimos
<p>8. ¿Qué otro título le pondrías al texto?</p> <p>a. La gallina y sus amigos.</p> <p>b. La gallina trabajadora.</p> <p>c. Los animales perezosos.</p>	Inferencial	Proponer alternativas de construcción.
<p>9. ¿Qué opinas de la actitud de la gallinita al finalizar la lectura?</p> <p>a. Tenía mala disposición para ayudar hacer el pan.</p> <p>b. Era poco amigable con los animales.</p> <p>c. Tenía buena disposición para el trabajo en equipo.</p>	Crítica	Juzgar la actuación de los personajes.
<p>10. ¿Cuál es el orden en que responden los animales a la gallinita cuando les pide ayuda?</p> <p>a. Perro, gato, cerdo y pavo.</p> <p>b. Pavo, perro, cerdo y gato.</p> <p>c. Cerdo, gato, perro y pavo.</p>	Literal	Recordar detalles del texto.
<p>11. ¿En qué tipo de situación real, que te suceda a ti o a tus amigos, se puede ver los sucesos que narra el texto?</p> <p>a. En los trabajos en clase, cuando los hacen en grupo.</p>	Crítica	Relación texto-contexto.

<p>b. En el comedor, cuando están almorzando.</p> <p>c. En los juegos, cuando comparten sus juguetes.</p>		
<p>12. Lo animales que actúan en el texto son:</p> <p>a. Salvajes.</p> <p>b. Domésticos.</p> <p>c. Tienen cuatro patas.</p>	Inferencial	Conexión de sentidos.
<p>13. Relaciona el texto con el siguiente refrán:</p> <p>a. Al que madruga, Dios le ayuda.</p> <p>b. Ayúdate, que te ayudaré.</p> <p>c. No solo del pan vive el hombre.</p>	Crítica	Relación con otros contextos.
<p>14. En el texto se refleja el valor de:</p> <p>a. La colaboración.</p> <p>b. La ternura.</p> <p>c. El perdón.</p>	Crítica	Complementar el sentido del texto.
<p>15. De los animales que menciona el texto, los que son más útiles para el consumo del ser humano por los productos alimenticios que salen de ellos son:</p> <p>a. El perro y el gato.</p> <p>b. El pavo y el pollo.</p> <p>c. El cerdo y la gallina.</p>	Inferencial	Conexión de causa-efecto y de sentidos conexos.
<p>16. Del trigo se saca:</p> <p>a. Los huevos.</p> <p>b. El pan.</p> <p>c. El chocolate.</p>	Inferencial	Razonamiento deductivo.

<p>17. La gallina se parece en la vida real a:</p> <p>a. Una profesora que le enseña a sus estudiantes.</p> <p>b. Una mamá que cuida a sus hijos</p> <p>c. Un policía que protege a las personas.</p>	<p>Crítica</p>	<p>Relación del texto (ficción) con un contexto (real).</p>
<p>18. El grano de trigo sirve para entender:</p> <p>a. El ciclo de la vida: nacer, crecer, reproducirse, morir.</p> <p>b. Las relaciones en la familia: el papá que trabaja, la mamá que cocina, los niños que estudian.</p> <p>c. La manera como el hombre utiliza a los animales para su propio beneficio.</p>	<p>Crítica</p>	<p>Complementación de sentidos y de áreas (ciencias naturales).</p>

Fuente: Elaboración propia

### 3.1.1.2 *Focus group con los docentes*

A partir de los resultados de la prueba diagnóstica mediante la lectura comprensiva del texto sugerido, se propone realizar un focus group, el cual es un instrumento de investigación cualitativa que permite obtener datos específicos a partir de la reunión de un grupo de personas que conversan sobre un tema determinado previamente definido, con la finalidad de proporcionar información o encontrar soluciones a un problema determinado. Para su desarrollo es necesario que los investigadores inviten previamente a los docentes de básica primaria y encargados directamente del área de lengua castellana con el fin de determinar y caracterizar las causas que inciden en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria, para analizar, valorar y argumentar frente a las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes, sus dificultades y fortalezas.

Para ejecutar el *focus group* se recomienda realizar una guía de preguntas orientadoras que faciliten la fluidez del conversatorio tipo entrevista, pero también es aceptable que surjan otras preguntas por parte de los orientadores que aporten a las ya organizadas. Seguidamente seleccionan el sitio o lugar de encuentro físico o virtual que permita un ambiente de confianza y de interacción, establecer fecha y hora del encuentro teniendo presente que la duración

aproximada de un focus group es de 2 horas, ya que generalmente se prolonga la discusión. Así mismo, es necesario convocar a los docentes invitados para informarles el propósito de la discusión. Previamente se debe nombrar un moderador, el cual debe ser uno de los investigadores que garantice que todos los participantes hablen e indague sobre las respuestas a las preguntas previamente organizadas manteniendo el orden y enfoque de todos en el tema. De igual forma, se debe designar un secretario que tome nota de los aportes más importantes que surjan en la discusión que va a permitir obtener información relevante para dar respuesta a los objetivos de estudio, además se recomienda grabar la reunión.

Se propone la siguiente guía para la realización del focus group:

*Tabla 3: análisis categorial. Guión – Guía para grupo focal con los docentes.*

<b>Pasos para el desarrollo del focus group</b>	
Objetivos	<p>Analizar el rendimiento académico de los estudiantes del grado tercero de la básica primaria.</p> <p>Determinar las causas que afectan el nivel académico de los estudiantes del grado tercero de la básica primaria.</p> <p>Caracterizar las principales causas que inciden en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria.</p>
Duración de la sesión	2 horas
Participantes	Grupo de docentes del área de lengua castellana y docentes de básica primaria en general.
Selección de Moderador	Las secciones estarán moderadas por docentes que deseen aplicar la propuesta de investigación para el mejoramiento de comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria.
Secretario	Sera la persona encargada de tomar nota de los puntos más relevantes de la reunión.
Preparación de preguntas estímulo: Las preguntas deben ser concretas, estimulantes y flexibles, en	<p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Sabe usted, señor profesor, cuáles son los niveles de lectura?</li> </ul>

<p>lo posible, deben guiar la discusión de lo más general a lo específico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dentro de los procesos que usted como educador lleva dentro del aula, ¿cuáles son las mayores dificultades para desarrollar en los niños los diferentes niveles de lectura? ¿por qué?</li> <li>• ¿Cuáles son los problemas concretos que ha visto en sus estudiantes relacionados con la comprensión de los sentidos literales?</li> <li>• ¿Cuáles son los problemas concretos que ha visto en sus estudiantes relacionados con la interpretación, es decir, la construcción de inferencias y de sentidos implícitos?</li> <li>• ¿Cuáles son los problemas concretos que ha visto en sus estudiantes relacionados con la lectura crítica, es decir, la complementación de sentidos que debe hacer el lector?</li> <li>• ¿Qué estrategias han dado mejores resultados en el fortalecimiento del proceso de comprensión lectora?</li> <li>• ¿Cuáles son los recursos didácticos más apropiados para fortalecer el proceso de comprensión lectora en el aula de clase?</li> <li>• ¿Qué consecuencias tiene en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje el hecho que los estudiantes no tienen una adecuada capacidad para la comprensión de textos?</li> <li>• Sugerencias de los educadores frente al tema planteado.</li> <li>• Anotaciones generales de lo observado.</li> </ul>
<p>Sitio de reunión</p>	<p>Sala de conferencias virtual o especificar el lugar donde se realizará la reunión.</p>

Fuente: elaboración propia

Luego de desarrollar el *focus group* con los docentes, se procede a hacer una actividad de análisis de las percepciones y pensamientos en cuanto al tema de estudio mediante la cual se evidencien los resultados que se obtuvieron y el aporte de esta actividad al alcance del objetivo. Para ello se propone que los investigadores seleccionen o creen una ficha de análisis, que permita la realización de un diálogo con el secretario y los asistentes sobre lo sucedido. Seguidamente se recomienda escuchar las grabaciones para elegir temas emergentes que puedan llegar a surgir, todo ello con la finalidad de realizar el informe de análisis donde se evidencien las dificultades que pueden presentar los estudiantes en los niveles de comprensión de lectura.

*Tabla 4: Ficha de análisis para grupo focal con los docentes.*

GRUPO FOCAL – FICHA DE ANÁLISIS	
Fecha y hora:	
Participantes y cargo:	
Moderador:	
Secretario:	
Preguntas o problemas a solucionar	Resultados de la discusión
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Sabe usted, señor profesor, cuáles son los niveles de lectura?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dentro de los procesos que usted como educador lleva dentro del aula, ¿cuáles son las mayores dificultades para desarrollar en los niños los diferentes niveles de lectura? ¿por qué?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los problemas concretos que ha visto en sus estudiantes relacionados con la comprensión de los sentidos literales?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los problemas concretos que ha visto en sus estudiantes relacionados con la interpretación, es</li> </ul>	

decir, la construcción de inferencias y de sentidos implícitos?	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los problemas concretos que ha visto en sus estudiantes relacionados con la interpretación, es decir, la construcción de inferencias y de sentidos implícitos?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los problemas concretos que ha visto en sus estudiantes relacionados con la lectura crítica, es decir, la complementación de sentidos que debe hacer el lector?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué estrategias han dado mejores resultados en el fortalecimiento del proceso de comprensión lectora?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los recursos didácticos más apropiados para fortalecer el proceso de comprensión lectora en el aula de clase?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué consecuencias tiene en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje el hecho que los estudiantes no tienen una adecuada capacidad para la comprensión de textos?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugerencias de los educadores frente al tema planteado.</li> </ul>	
Observaciones:	

Fuente: elaboración propia

Después de ser identificadas las dificultades de los estudiantes en los niveles de comprensión lectora, se procede a implementar las actividades de aplicación sugeridas en la propuesta de investigación y otras que los docentes crean pertinentes para contribuir al mejoramiento de esta.

El tiempo y actividades establecidas serán determinados por los docentes que deseen desarrollar la propuesta de acuerdo con las necesidades de los estudiantes del grado tercero de la básica primaria.

### ***3.1.1.3 Banco de textos y preguntas de diversas categorías textuales***

El banco de textos es una recopilación de textos usado como instrumento para el proceso de lectura en el aula. Los textos responden a diferentes tipologías textuales: descriptivo, literario, expositivo, argumentativo, informativo... de acuerdo con los lineamientos curriculares del MEN para el grado tercero de básica primaria, es propicio la comprensión de textos literarios como fabulas, cuentos, poemas entre otros, además de textos que tienen diferentes formatos y finalidades como afiches o tarjetas. Por ello se propone que el banco de textos del presente trabajo se base en este tipo de literatura.

Para la realización del banco de textos es necesario seleccionar textos acorde al grado y edad para quien va dirigido, teniendo en cuenta que los textos son para estudiantes de grado tercero de básica primaria se seleccionan diferentes textos literarios que llamen la atención y agrado de los niños. Estos textos deben tener un lenguaje claro, una letra legible, graficos llamativos e ideas específicas que permitan el desarrollo de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. Para el banco de textos de esta propuesta se eligieron nueve textos titulados “El pastor y las cabras salvajes”, “El agua”, “Adivinanza”, “Poema”, “¿Quién es Sie?”, “Caperucita Roja” (fragmento), “Señora Luna”, “El picapedrero insatisfecho” y “El niño y el viejo pescador”, además se eligió el texto “La hormiga y la cigarra” para la prueba evaluativa. Sin embargo, los docentes que realicen esta propuesta pueden seleccionar otros textos que consideren más apropiados.

A partir de los textos seleccionados, se diseñan preguntas que corresponde a la comprensión de textos en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, además cada una de estas preguntas se relaciona al desarrollo de una competencia lectora. Es conveniente categorizar las preguntas de acuerdo con el nivel de comprensión lectora y competencia, para que en su aplicación sean más evidentes las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora que presentan los estudiantes en el proceso de comprensión de lectura, además facilitara el análisis de los resultados.

Una vez seleccionados los textos y diseñadas las preguntas de comprensión de lectura de los mismos, se procede a asignarle un orden de aplicación, organizándolos en actividades consecutivas para que su aplicación sea de forma metódica y cada una de ellas se desarrolle en un tiempo

determinado. Se recomienda que se trabaje una actividad por semana teniendo en cuenta las dificultades que puedan presentarse y la realización del informe de análisis en cada actividad. Dichas actividades se pueden subir a la plataforma liveworksheets para convertirlas en fichas interactivas, luego se agrega a la plataforma Padlet una actividad por semana de acuerdo con el orden asignado de modo que sean solucionadas por los estudiantes. Es importante no subir al Padlet todas las actividades en el mismo momento para evitar confusiones en el desarrollo. Además, esto permite mantener actualizado el objeto virtual de aprendizaje.

Para la publicación de las diferentes actividades se sigue el procedimiento explicado en prueba diagnóstica: diseño de la actividad – creación de ficha interactiva en liveworksheets – publicación de lectura en Slide Share – creación de invitación - comunicación del link de invitación – encuentro sincrónico para su realización. Todas las actividades se realizarán de forma sincrónica utilizando la plataforma Google Meet.

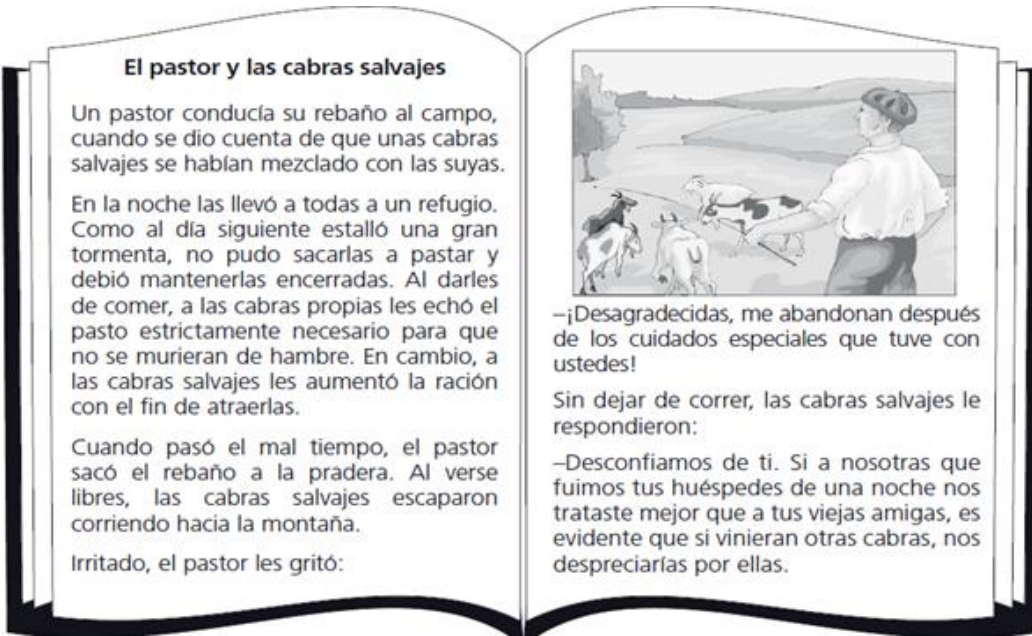
Se presenta el banco de textos con sus respectivas preguntas categorizadas:

### **Actividad 1**

La actividad 1 está compuesta por 5 textos cortos, de los cuales surgen 5 preguntas que involucran los niveles de comprensión lectora y son de selección múltiple con única respuesta, para su desarrollo se siguen los pasos de la prueba diagnóstica. El tiempo estimado de aplicación es de 30 minutos.

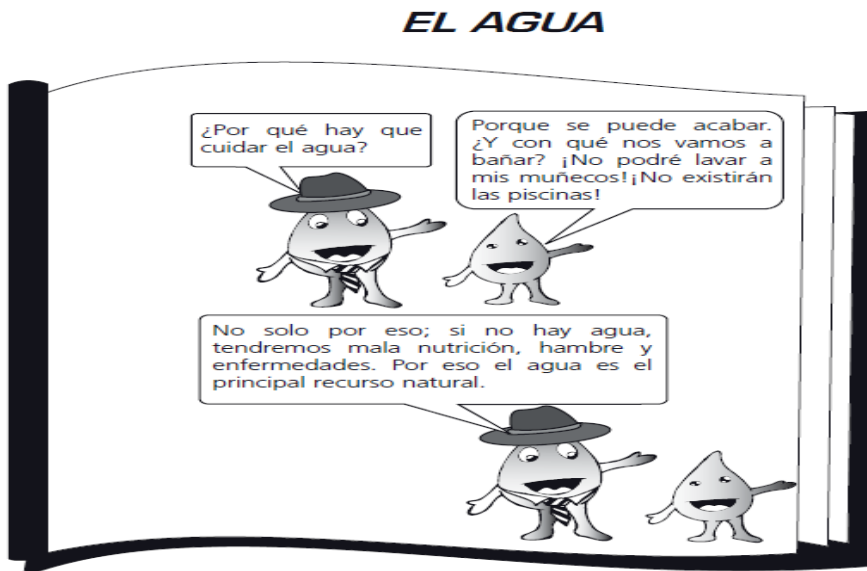
**Responde las 5 preguntas atendiendo a la situación que propone cada texto:**

Imagen 1: lectura el pastorcito y las cabras salvajes.



Fuente: Recuperado de cuadernillos de pruebas saber del grado tercero,  
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/489116/Ejemplos%20de%20preguntas%20saber%203%20lenguaje%202012%20v3.pdf>

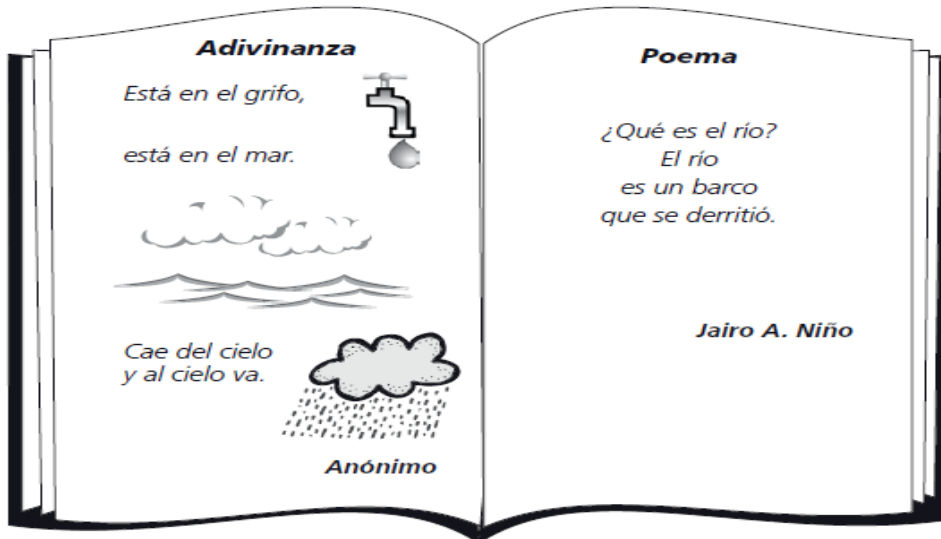
Imagen 2. Lectura del agua.



Fuente: Recuperado de cuadernillos de pruebas saber del grado tercero,

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/489116/Ejemplos%20de%20preguntas%20saber%203%20lenguaje%202012%20v3.pdf>

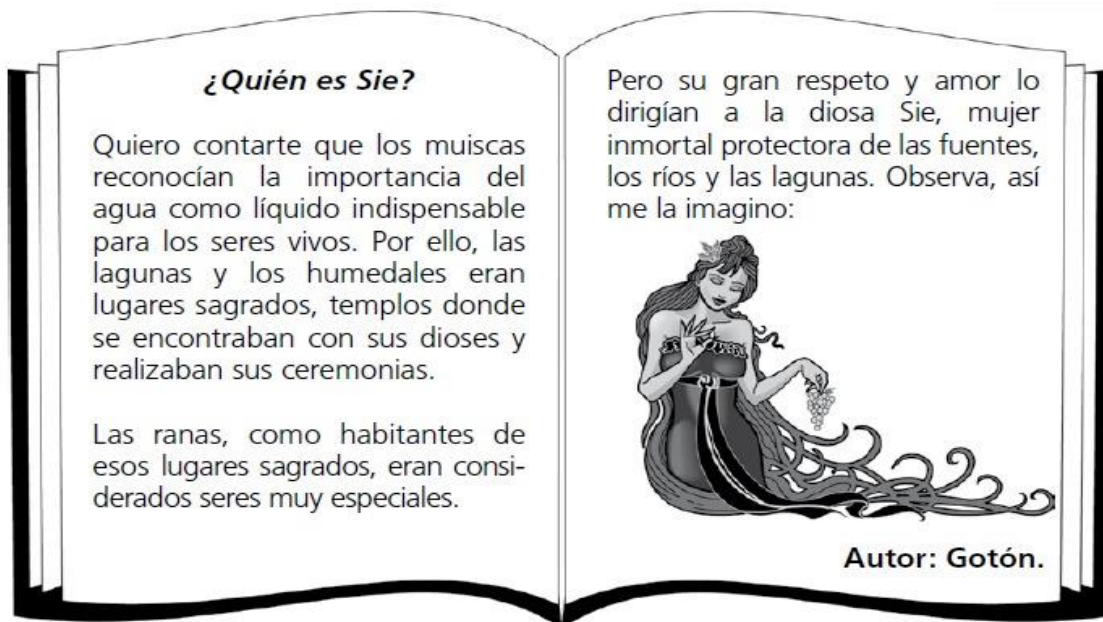
Imagen 3. Lectura adivinanza y poema.



Fuente: Recuperado de cuadernillos de pruebas saber del grado tercero

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/489116/Ejemplos%20de%20preguntas%20saber%203%20lenguaje%202012%20v3.pdf>

Imagen 4: Lectura ¿Quién es Sie?



Fuente: Recuperado de cuadernillos de pruebas saber del grado tercero,  
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/489116/Ejemplos%20de%20preguntas%20saber%203%20lenguaje%202012%20v3.pdf>

Tabla 5: Análisis Categorical.

<b>PREGUNTAS</b>	<b>TIPO DE PREGUNTA</b>	<b>COMPETENCIAS</b>
<p><b>EL PASTOR Y LAS CABRAS SALVAJES</b></p> <p>1. Las cabras salvajes consideran que el pastor es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Gruñon.</li> <li>b. Salvaje.</li> <li>c. Viejo.</li> <li>d. Traicionero.</li> </ul>	<p>Implícita</p>	<p>Comprensión de información local (detalle)</p>
<p>2. En el texto se presenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Un dialogo entre el pastor y las cabras salvajes.</li> <li>b. Una descripción de una tormenta.</li> <li>c. Un dialogo entre las cabras salvajes y las otras.</li> <li>d. Una descripción del pastor.</li> </ul>	<p>Inferencial</p>	<p>Asimilación de los recursos narrativos del texto</p>
<p><b>EL AGUA</b></p> <p>1. ¿Por qué el agua es el principal recurso natural?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Porque hay muy poca agua y se puede acabar.</li> <li>b. Porque sino hay agua tendremos mala nutrición, hambre y enfermedades.</li> <li>c. Porque si se agota el agua no existirían las piscinas.</li> <li>d. Porque si falta el agua no podremos bañarnos ni lavar los muñecos.</li> </ul>	<p>Lectura inferencial</p>	<p>Lectora global (sentido total del texto)</p>

<p><b>ADIVINANZA Y POEMA</b></p> <p>1. ¿Qué tienen en común la adivinanza y el poema?</p> <p>a. Las palabras</p> <p>b. El autor.</p> <p>c. El tema.</p> <p>d. El propósito.</p>	<p>Implícita</p>	<p>Lectura comparativa</p>
<p><b>¿QUIÉN ES SIE?</b></p> <p>1 ¿Quién cuenta la historia de la diosa Sie?</p> <p>a. Los muiscas.</p> <p>b. Sie.</p> <p>c. Gotón.</p> <p>d. Los niños.</p>	<p>Literal</p>	<p>Comprensión de información local (detalle)</p>

Fuente: Elaboración propia

## Actividad 2

Consiste en leer un fragmento de una versión del texto presentado. La realización de esta lectura será de forma individual y silenciosa, para la cual los estudiantes estarán reunidos de forma sincrónica mediante la plataforma Meet, con cámaras activas. La ejecución de esta actividad tiene un tiempo aproximado de 20 minutos.

### CAPERUCITA ROJA (FRAGMENTO)

*Érase una vez una niña del pueblo, la más bonita que se pudo ver jamás; su madre estaba loca con ella, y su abuela más loca todavía. La buena mujer encargó una caperucita roja para ella, que se sentaba tan bien que por todas partes la llamaban Caperucita Roja.*

*Un día su madre le dijo:*

*—Ve a ver como anda la abuela, pues me ha dicho que está muy mala. Llévale una torta y un tarrito de mantequilla.*

*Caperucita Roja salió enseguida para ir a casa de su abuela, que vivía en otro pueblo. Al pasar por el bosque, se encontró con el compadre lobo, que tuvo muchas ganas de comérsela pero no se la atrevió porque andaban por el monte algunos leñadores. Le*

*preguntó a donde iba;. La pobre niña que no sabía que el animal era peligroso, le respondió*

*—Voy a ver a mi abuela, a llevarle una torta con un tarrito de mantequilla que le envía mi madre.*

*—¿Vive muy lejos?*

*—¡Oh sí! —dijo Caperucita Roja— ¿Ves aquel molino, lejos, lejos? pues nada más pasarlo, en la primera casa del pueblo.*

*Tabla 6: Análisis Categorical*

PREGUNTAS	TIPO DE PREGUNTA	COMPETENCIAS
<p>1. En el enunciado “la <b>buena</b> mujer encargó una caperucita roja para ella” la palabra subrayada nos dice:</p> <p>a. Cómo es la mujer</p> <p>b. Qué hace la mujer</p> <p>c. Quién es la mujer</p> <p>d. Dónde vive la mujer</p>	Inferencial	<p>Inferir el significado de palabras</p> <p>Comprensión de información local (detalle)</p>
<p>2. Cuando la mamá le dice a Caperucita Roja “<b>Ve a ver como anda la abuela, pues me ha dicho que está muy mala</b> ” Es posible que la mamá:</p> <p>a. Dude de la enfermedad de la abuela.</p> <p>b. Dude de enviarle tortas y mantequilla a la abuela.</p> <p>c. Esté segura de la enfermedad de la abuela.</p> <p>d. No sabe si la abuela esta enferma.</p>	Inferencial	<p>Interpretar el lenguaje figurativo</p> <p>Comprensión de información local (detalle)</p>
<p>3. La expresión “<b>su madre estaba loca con ella</b>” significa:</p> <p>a. Que la mamá estaba atormentada con el comportamiento de Caperucita.</p>	Inferencial	<p>Interpretar el lenguaje figurado</p>

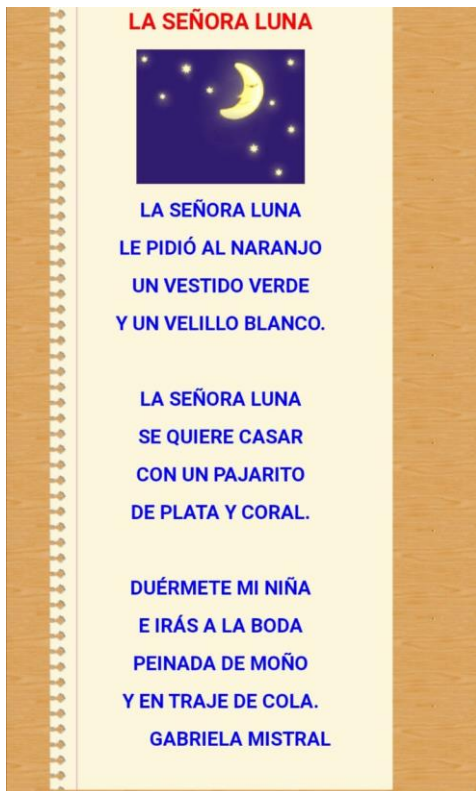
b. Que la mamá iba para el manicomio. c. Que la mamá estaba muy triste con Caperucita. d. Que la mamá estaba muy feliz con Caperucita.		Comprensión de información local (detalle)
4. La expresión “ <b>vive muy lejos</b> ” es dicha por: a. El lobo. b. La mamá de Caperucita. c. La buela de Caperucita. d. Caperucita.	Inferencial	Inferir secuencias lógicas  Lectura de la estructura del texto
5. El personaje principal de la historia es: a. El lobo. b. La mamá. c. La abuela. d. Caperucita.	literal	Identificación de personaje y sus roles

Fuente: Elaboración propia

### Actividad 3.

Esta compuesta por un texto poético que requiere de mayor concentración para su interpretación por el lenguaje figurado utilizado, escrito en verso, con métrica y rima. Los estudiantes deberán leer en voz alta el texto por turnos, para que sea más concientes de la entonación y ritmo. Una vez realizada la lectura, solucionarán de forma individual ocho preguntas de selección múltiple con única respuesta dirigiéndose al OVA. Tendrán un tiempo de 40 minutos para su realización.

Imagen 5: Poesía La Señora Luna



Fuente: Recuperado de: [http://www.pacomova.es/poesias/familia/la\\_senora\\_luna.htm](http://www.pacomova.es/poesias/familia/la_senora_luna.htm)

Tabla 7: Análisis Categorical.

PREGUNTAS	TIPO DE PREGUNTA	COMPETENCIAS
<b>LA SEÑORA LUNA</b> 1. ¿Qué le pidió la luna al naranjo? a. Un vestido rojo y un velillo blanco. b. Un vestido verde y un velillo blanco. c. Un vestido blanco y un velillo verde.	Literal	Recordar pasajes y secuencias del texto.

<p>2. ¿Con quién se quiere casar la luna?</p> <p>a. Con un pajarito de plata y coral.</p> <p>b. Con un vestido de plata y coral.</p> <p>c. Con un niño de plata y coral.</p>	<p>Literal</p>	<p>Identificación del personaje.</p>
<p>3. ¿Cómo irá la niña a la boda?</p> <p>a. Peinada de moño y el traje de cola.</p> <p>b. Peinada de trenza y con el traje de cola.</p> <p>c. Peinada de moña y con el traje blanco.</p>	<p>Literal</p>	<p>Deducir el tema de un texto.</p>
<p>4. El texto se refiere a unos personajes que son:</p> <p>a. La luna, el naranjo y el vestido.</p> <p>b. La luna, el naranjo y el pajarito.</p> <p>c. La luna, el pajarito y el vestido.</p>	<p>Literal</p>	<p>Identificación de personajes.</p>
<p>5. El texto anterior es:</p> <p>a. Un cuento.</p> <p>b. Un poema.</p> <p>c. Un drama.</p>	<p>Inferencial</p>	<p>Identificación de las tipologías y estructuras textuales</p>
<p>6. El texto pertenece al género:</p> <p>a. Narrativo.</p> <p>b. Lírico.</p> <p>c. Dramático.</p>	<p>Inferencial</p>	<p>Identificación de las tipologías y estructuras textuales</p>
<p>7. El anterior poema tiene:</p> <p>a. 3 estrofas.</p> <p>b. 2 estrofas.</p> <p>c. 4 estrofas.</p>	<p>Inferencial</p>	<p>Identificar detalles y estructura del texto</p>

8. El autor de este poema es: a. Esopo. b. Rafael Pombo. c. Gabriela Mistral.	Literal	Comprensión de información local (detalle)
--	---------	--

Fuente: Elaboración propia

#### Actividad: 4

Consiste en la lectura individual y silenciosa de un texto literario extenso. A partir de él, debe solucionar una pregunta que contiene respuestas afirmativas o negativas y siete preguntas de selección múltiple con única respuesta donde se evidencian los niveles de comprensión de lectura. El tiempo estimado para la realización de esta actividad es de 40 minutos aproximadamente.

#### *El picapedrero insatisfecho*

*Cuentan que antiguamente en Japón había un picapedrero llamado Hashmu, que era pobre y a menudo se quejaba de su cansadora tarea. Un día, cuando estaba cortando una piedra, vio pasar al rey montado en un hermoso caballo. ¡Qué maravilloso sería si yo pudiera ser el rey!, pensó. Y mientras conservaba ese pensamiento, oyó una voz que le dijo: "¡Tú serás el rey!" Y de inmediato se transformó en el rey de su país.*



*Pasado cierto tiempo, Hashmu se dio cuenta de que la función real tenía también sus sinsabores, y aspiró ser el astro rey que todo lo dominaba. Y se convirtió en Sol. Pero cuando las nubes le impidieron brillar sobre la tierra, pidió ser una nube. Y convertido en nube, regó magníficamente los campos de lluvia. Pero el agua que produjo arrastró todo, con excepción de una gran roca que había en medio del río.*

*Buscando siempre lo más poderoso, Hashmu esta vez dijo: "¡Quiero ser una roca"! Cuando estuvo transformado en roca, un escultor comenzó a tallarlo con el martillo y el cincel, y decidió que sería ser simplemente un hombre. Entonces su voz interior le dijo: "¡Hashmu, sé tú mismo!" Así que volvió a tomar sus herramientas y reanudó contento su trabajo de picapedrero.*

*Cuántos son a veces como el hombre de este relato. Y se dicen para sí mismos: "Si yo pudiera ser como fulano... Si pudiera tener su dinero, o su buena memoria, o sus vestidos, o su color de piel... entonces si sería una persona feliz". No hay nada mejor que ser uno mismo, valorarnos por las cosas buenas que podemos hacer y tratar de ser cada vez una mejor persona. La autoestima es fundamental para sentirnos contentos de nosotros mismos.*

*Todos tenemos algo valioso que está dentro de nosotros. La verdadera belleza está en el corazón y no en la cara bonita, ni el cuerpo atractivo. Esa belleza no se ve, pero se manifiesta en los actos, en los sentimientos, en el comportamiento con los demás.*

Enrique Chajj (Adaptado).

Tabla 8: Análisis Categorical.

PREGUNTA	TIPO DE PREGUNTA	COMPETENCIAS
1. El lugar donde se desarrolla la historia es: a. En Colombia b. En Japón c. En Madrid d. España	literal	Identificar el lugar de los hechos.
2. Hashmu era: a. Un carpintero. b. Un obrero. c. Un picapedrero. d. Un leñador.	literal	Identificar detalles y roles de los personajes.

<p>3. Cuando Hashmu vio pasar el rey pensó:</p> <p>a. Qué bonito caballo.</p> <p>b. A dónde ira el rey en su caballo.</p> <p>c. Sería maravilloso si yo pudiera montar ese caballo.</p> <p>d. Sería maravilloso si yo pudiera ser el rey.</p>	<p>literal</p>	<p>Identificar detalles en el texto.</p> <p>Comprensión de información local (detalle)</p>
<p>4. ¿Por qué Hashmu no estaba contento con lo que era?</p> <p>a. Porque no le gustaba el trabajo que hacía.</p> <p>b. Porque quería ser poderoso.</p> <p>c. Porque le gustaba ser como los demás.</p> <p>d. Porque no se quería a sí mismo.</p>	<p>Inferencial</p>	<p>Identificar pensamientos del personaje.</p> <p>Comprensión de información local (detalle)</p>
<p>5. Escribe SI o NO según corresponda:</p> <p><input type="checkbox"/> a. Hashmu se dio cuenta de que no hay nada que sea perfecto.</p> <p><input type="checkbox"/> b. A Hashmu le gustaba ser rey.</p> <p><input type="checkbox"/> c. Hashmu buscaba siempre lo más poderoso.</p> <p><input type="checkbox"/> d. Hashmu aprendió a aceptarse como era.</p>	<p>Inferencial</p>	<p>Deducir mensajes del texto.</p>
<p>6. Entonces su voz interior le dijo: "¡Hashmu, sé tú mismo!"</p> <p>En el texto se refleja el valor de:</p>	<p>Crítica</p>	<p>Complementar el sentido del texto.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Nobleza.</li> <li>b. Felicidad.</li> <li>c. Autoestima.</li> <li>d. Responsabilidad.</li> </ul>		
<p>7. ¿Qué mensaje nos deja la lectura?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Que tenemos que ser responsables con nuestro trabajo.</li> <li>b. Que debemos valorarnos nosotros mismos.</li> <li>c. Que la nobleza es solo para los reyes.</li> <li>d. Que la felicidad la da el poder.</li> </ul>	Crítica	Deducir mensajes del texto.
<p>8. ¿Cómo calificarías el comportamiento inicial de Hashmu?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Intolerancia.</li> <li>b. Inconformidad.</li> <li>c. Rechazo.</li> <li>d. Agresión.</li> </ul>	Crítica	Juzgar la actuación de los personajes.

Fuente: Fuente: texto página web [www.fichasparaimprimir.com](http://www.fichasparaimprimir.com)

### **Actividad: 5**

Para la solución de esta actividad se presenta un texto narrativo de lectura silenciosa e individual y contiene ocho preguntas de diversos tipos selección múltiple, selección simple y de secuencias lógicas. Tiempo estimado es de 50 minutos.

#### ***El niño y el viejo pescador***

*Con el corazón a saltos y la respiración entrecortada, penetró el muchacho al miserable tugurio donde vivía su viejo amigo.*

— *¿Qué le pasa, don Serapio? ¿Se siente mal?*

— *Es esta tos que ni dormir me deja...*

— *¿Quiere que le alcance algo? ¿Qué le prepare algún remedio o le caliente algunos traguitos de leche?*

— *No, gracias. Conque vengas a visitarme me basta.*



*Pero Doroteo había visto ya que allí no había leche, ni pan, ni medicinas de ninguna clase. Y que aquel pobre viejo solitario no tenía a nadie que lo cuidara.*

*Salió del rancho con la garganta oprimida por tremenda angustia. Para él no había nadie en el mundo como don Serapio, aquel viejecito enjuto y esmirriado que lo llevaba al monte, que le enseñaba a pescar y, sobre todo, que lo trataba con una dulzura y un cariño que no había encontrado jamás en otra parte, y que tanto bien hacía a su sensible espíritu.*

— *Tengo que ayudarlo de cualquier manera* —se decía mientras volvía a la destartalada casucha donde vivía con sus tíos, tan pobres como don Serapio, lo cual hacía inútil la búsqueda de soluciones por aquel lado.

*De pronto se le ocurrió una idea. En los alrededores del pueblo vivía un excéntrico inglés, de profesión arquitecto, y al que todo el vecindario atribuía la curiosa costumbre de comer pájaros.*

*A la mañana siguiente, muy temprano, ya estaba Doroteo en casa del inglés.*



— *Me han dicho que a usted le gustan los pájaros, ¿es cierto?*

— *Sí, muchacho.*

— *Entonces seguramente me comprará los que le traigo aquí. Y espero que me pague bien, porque tengo muchísima*

*necesidad de dinero.*

*El inglés miró con curiosidad al pequeñín de diez años que así hablaba de apremios económicos, pero no hizo comentarios al respecto, limitándose a decir:*

— *Bueno, veamos la mercadería.*

*Había de todo en la bolsa de Doroteo: palomas grandes y chicas, gallinetas y hasta alguna perdiz cazada en las orillas del monte.*

— *Vea qué gordas están. ¿Cuánto me paga por ellas? Le repito que estoy muy necesitado.*

— *Bueno, entonces, y teniendo en cuenta tus apremios, te daré por el lote treinta nuevos soles.*

*Volaba más que corría Doroteo, apretando entre sus deditos los preciados billetes.*

*Corrió hacia la farmacia y compró pastillas de eucalipto. Después en una tienda compró queso y galletitas. Y finalmente fue por leche al establo, donde compró también un poco de mantequilla.*

*Llegó al rancho y dijo:*


— *¡Mire lo que traigo, don Serapio! ¡Pastillas para la tos y alimentos que lo van a poner fuerte! ¡Pronto volveremos a ir juntos a pescar!*

*Era demasiado tarde, por desgracia. El buen viejo estaba ya callado y quieto para siempre. Pero sus labios parecían sonreír. Y en sus entreabiertos ojos brillaba aún una luz que la muerte no había podido apagar, y en la que el niño creyó ver una expresión de reconocimiento a su gesto, no por inútil menos bello y generoso.*

### **Constancio Vigil (Adaptado).**

*Tabla 9: Análisis Categorical.*

PREGUNTA	TIPO DE PREGUNTA	COMPETENCIAS
1. ¿Qué ocurría con don Serapio? a. Estaba enfermo. b. Tenía muchos pájaros. c. Estaba angustiado. d. Vendía galletas y leche.	Inferencial	Deducir el mensaje del texto.
2. ¿Por qué Doroteo sentía tanto cariño por el anciano? a. Porque era el abuelo. b. Porque era su papá. c. Porque era un buen vecino.	Inferencial	Deducir el rol de los personajes.

d. porque eran buenos amigos		
3. ¿Cuál es la profesión del inglés? a. Doctor. b. Farmaceuta. c. Arquitecto. d. Comerciante.	Literal	Identificación de personajes.
4. Ordena las viñetas con los números 1, 2, 3 y 4 según el orden en que aparecen en el texto. 	Literal	Secuenciar los sucesos y hechos
5. Escribe SÍ o NO según corresponda: <input type="checkbox"/> a. Doroteo tenía diez años y era muy bueno. <input type="checkbox"/> b. Don Serapio era pobre y estaba enfermo. <input type="checkbox"/> c. El anciano había sido pescador <input type="checkbox"/> d. El niño vendió pájaros al inglés. <input type="checkbox"/> e. El anciano había muerto mientras el niño compraba las medicinas.	Literal	Recordar detalles del texto.
6. Marca con una (X) la respuesta correcta:	Crítica	Juzgar la actuación del personaje.

<p>Doroteo actuó muy bien porque...</p> <p><input type="checkbox"/> a. Era un niño de un corazón muy sensible.</p> <p><input type="checkbox"/> b. Le gustaba mucho ayudar a la gente.</p>		
<p>7. Los valores que se pueden aprender de Doroteo son:</p> <p><input type="checkbox"/> solidaridad</p> <p><input type="checkbox"/> justicia</p> <p><input type="checkbox"/> honestidad</p> <p><input type="checkbox"/> generosidad</p> <p><input type="checkbox"/> bondad</p> <p><input type="checkbox"/> responsabilidad</p>	Crítica	Complementar el sentido del texto.
<p>8. <i>Aquel viejecito <u>enjuto</u> y esmirriado que lo llevaba al monte.</i></p> <p>En el texto que significa la palabra subrayada.</p> <p>a. Gordo.</p> <p>b. Demacrado.</p> <p>c. Joven.</p> <p>d. Fuerte.</p>	Inferencial	<p>Deducir significado del texto</p> <p>Comprensión de información local (detalle)</p>

Fuente: Texto página web [www.fichasparaimprimir.com](http://www.fichasparaimprimir.com) y Elaboración propia

### Actividad evaluativa del manejo de la comprensión lectora

Finalmente se aplicará la prueba evaluativa del manejo de la comprensión lectora que permitirá analizar los resultados del desarrollo de la propuesta de investigación. Esta prueba contiene un texto narrativo (fábula) del cual, se elaboraron 18 preguntas: seis de cada categoría literal, inferencial y crítico. Después de realizada la prueba se recomienda realizar un análisis de esta para

verificar los avances, aciertos y desaciertos de los estudiantes en el trabajo realizado de comprensión lectora.

### ***La hormiga y la cigarra***

*Era un día de verano y una hormiga caminaba por el campo recogiendo granos de trigo y otros cereales para tener algo que comer en invierno. Una cigarra la vio y se sorprendió de que fuera tan laboriosa y de que trabajara cuando los demás animales, sin fatigarse, se daban al descanso.*

*La hormiga, de momento, no dijo nada; pero, cuando llegó el invierno y la lluvia deshizo el heno, la cigarra, hambrienta, fue al encuentro de la hormiga para pedirle que le diera parte de su comida. Entonces, ella respondió: "Cigarra, si hubieras trabajado entonces, cuando yo me afanaba y tú me criticabas, ahora no te faltaría comida."*

*Tabla 10: Análisis Categorical.*

PREGUNTAS	TIPO DE PREGUNTA	COMPETENCIAS
1. La anterior historia es a. Fábula. b. Leyenda. c. Poesía. d. Tragedia.	Inferencial	Inferir la tipología textual y la estructura del texto
2. El anterior texto es a. Argumentativo. b. Informativo. c. Literario. d. Periodístico.	Inferencial	Inferir la tipología textual y la estructura del texto
3. El texto deja una enseñanza llamada a. Argumento. b. Ensayo. c. Moraleja. d. Tesis.	Inferencial	Deducir enseñanzas y mensajes.

<p>4. Un subtítulo para el segundo párrafo sería.</p> <p>a. La cigarra pide ayuda a la hormiga.</p> <p>b. La amistad de la cigarra y la hormiga.</p> <p>c. Animales dialogando.</p> <p>d. La hormiga pide ayuda a la cigarra.</p>	<p>Crítica</p>	<p>Proponer subtítulos para el texto.</p>
<p>5. En la expresión “<i>que fuera tan laboriosa</i>” la palabra subrayada, según el contexto de la historia significa:</p> <p>a. Dormilona.</p> <p>b. Estudiosa.</p> <p>c. Conversadora.</p> <p>d. Trabajadora.</p>	<p>Inferencial</p>	<p>Inferir el significado de palabras.</p> <p>Comprensión de información local (detalle)</p>
<p>6. La hormiga recogía granos de trigo para.</p> <p>a. Venderlos.</p> <p>b. Regalarlos.</p> <p>c. Sembrarlos.</p> <p>d. Tener algo que comer en invierno.</p>	<p>Literal</p>	<p>Recordar pasajes y detalles del texto.</p> <p>Comprensión de información local (detalle)</p>
<p>7. La mejor opción para otro posible título sería</p> <p>a. El trabajo de verano e invierno.</p> <p>b. La hormiga da una lección a la cigarra.</p> <p>c. La lluvia acaba con el heno.</p> <p>d. La importancia de comer.</p>	<p>Crítica</p>	<p>Proponer títulos para el texto.</p>
<p>8. La cigarra pide comida a la hormiga porque:</p> <p>a. Sabe que le dará.</p> <p>b. Quiere verla.</p> <p>c. Descansó en el verano y está hambrienta.</p> <p>d. Quiere intercambiar.</p>	<p>Literal</p>	<p>Recordar pasajes y detalles del texto.</p> <p>Comprensión de información local (detalle).</p>

<p>9. La anterior moraleja significa que:</p> <p>a. Debemos estar pendientes de los otros.</p> <p>b. Debemos compartir.</p> <p>c. Cada uno debe descansar.</p> <p>d. Debo ser responsable de mis actos.</p>	<p>Inferencial</p>	<p>Deducir enseñanzas y mensajes.</p>
<p>10. La expresión “<i>Una cigarra la vio y se sorprendió de que fuera tan laboriosa</i>” se encuentra en tiempo:</p> <p>a. Futuro.</p> <p>b. Presente.</p> <p>c. Pasado.</p> <p>d. Condicional.</p>	<p>Crítica</p>	<p>Precisar el espacio, tiempo, personajes.</p>
<p>11. La palabra: <b>invierno</b> tomada del texto ¿significa que hace?</p> <p>a. Calor.</p> <p>b. Frío.</p> <p>c. Fervor.</p> <p>d. Tristeza.</p>	<p>Inferencial</p>	<p>Inferir el significado de palabras.</p>
<p>12. El inicio de la historia es:</p> <p>a. La hormiga dice: cada uno debe trabajar.</p> <p>b. La hormiga recoge granos de trigo.</p> <p>c. La lluvia deshizo el heno y la cigarra hambrienta pide comida a la hormiga.</p> <p>d. Ninguna de las anteriores.</p>	<p>Literal</p>	<p>Secuenciar los sucesos y hechos.</p> <p>Estructura y recursos narrativos</p>
<p>13. El nudo de la historia es:</p> <p>a. La hormiga dice: cada uno debe trabajar.</p> <p>b. La hormiga recoge granos de trigo.</p> <p>c. La lluvia deshizo el heno y la cigarra hambrienta pide comida a la hormiga.</p> <p>d. Ninguna de las anteriores.</p>	<p>Literal</p>	<p>Secuenciar los sucesos y hechos.</p> <p>Estructura y recursos narrativos</p>

<p>14. El desenlace de la historia es:</p> <p>a. La hormiga dice: cada uno debe trabajar.</p> <p>b. La hormiga recoge granos de trigo.</p> <p>c. La lluvia deshizo el heno y la cigarra hambrienta pide comida a la hormiga.</p> <p>d. Ninguna de las anteriores.</p>	<p>Literal</p>	<p>Secuenciar los sucesos y hechos.</p> <p>Estructura y recursos narrativos</p>
<p>15. ¿Qué debió haber hecho la cigarra durante el verano para no pasar penurias en el invierno?</p> <p>a. Una fiesta con la hormiga en verano.</p> <p>b. Felicitar la hormiga por ser tan laboriosa.</p> <p>c. Recolectar alimento en verano.</p> <p>d. Pedirle a la hormiga pasar el invierno juntas.</p>	<p>Crítica</p>	<p>Emitir juicio frente a un comportamiento.</p>

Fuente: Elaboración propia

#### **3.1.1.4 Guía para focus group con los estudiantes**

El focus group es un instrumento que permite a los docentes interactuar de manera argumentativa con los estudiantes, detectando de esta manera intereses e inquietudes que van a contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje. De esta manera, el grupo focal o grupo de discusión abre la posibilidad de obtener información y recoger datos mediante una entrevista grupal desarrollada en una situación interactiva natural, cercana a las experiencias y vivencias cotidianas de las personas participantes (Flick, 2012).

Para finalizar la intervención se realizará un focus group con los estudiantes participantes en el desarrollo de la propuesta, con el fin de obtener datos importantes de la investigación que sumen al análisis realizado frente al uso de aplicaciones web 2.0 en el proceso de comprensión lectora.

Para realizar el Focus Group, es necesario diseñar previamente un esquema o guion de preguntas que dinamicen, dirijan el encuentro y respondan a los objetivos del tema de investigación. Para la aplicación de este instrumento con los estudiantes se sugiere no salir del

esquema planeado, que el investigador sea el moderador, tome apuntes importantes y graba la reunión para su posterior análisis. A continuación, se presentan un esquema de preguntas previamente validado; sin embargo, los investigadores que implementen la propuesta pueden diseñar otro esquema, recordando que este debe tener validación de un experto.

*Tabla 11: Pasos para el desarrollo del focus group con los estudiantes.*

Objetivo	Evaluar los alcances de la propuesta en cuanto al fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero de la básica primaria.
Duración de la sesión	De 1 a 2 horas
Participantes	Estudiantes del grado tercero de la básica primaria.
Selección de Moderador	Las secciones estarán moderadas por docentes que deseen aplicar la propuesta de investigación para el mejoramiento de comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria.
Preparación de preguntas estímulo: Las preguntas deben ser concretas, estimulantes y flexibles, en lo posible, deben guiar la discusión de lo más general a lo específico.	<p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo te sentiste en el desarrollo de la propuesta mediante la implementación de las herramientas web 2.0?</li> <li>• Qué fortalezas encontraste en el manejo de aplicaciones digitales para leer comprensivamente?</li> <li>• ¿Te gustaría continuar con estas actividades didácticas en el aula de clase? ¿por qué?</li> <li>• ¿Consideras que la estrategia para mejorar la comprensión lectora mediante el uso de aplicaciones digitales debería realizarse constantemente en la institución?</li> </ul>

Sitio de reunión	Aula de clase virtual o escribir el lugar donde se realizará la reunión.
------------------	--

Fuente: *elaboración propia*

### 3.1.1.5 Análisis de los resultados del grupo focal con los estudiantes

Se recomienda realizar una ficha de análisis de resultados que permita una mejor visualización del alcance de los objetivos.

A continuación se presenta un esquema que puede tenerse en cuenta para el análisis, donde se pone en evidencia las diferentes opiniones de los estudiantes, teniendo en cuenta las similitudes y diferencias entre las respuestas.

Tabla 12: *ficha de análisis del focus group.*

GRUPO FOCAL – FICHA DE ANÁLISIS	
MODERADOR(A)	No. Participantes
AREA: LENGUA CASTELLANA	HABILIDADES: Comunicativas
TEMA 1: Comprensión lectora	Resultados de la discusión
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se sintió en el desarrollo de la propuesta mediante la implementación de las herramientas web 2.0?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué fortalezas encontró en el manejo de aplicaciones digitales para leer comprensivamente?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Te gustaría continuar con estas actividades didácticas en el aula de clase? ¿por qué?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Consideras que la estrategia para mejorar la comprensión lectora mediante el uso de aplicaciones digitales debería realizarse constantemente en la institución?</li> </ul>	

Fuente: *elaboración propia*

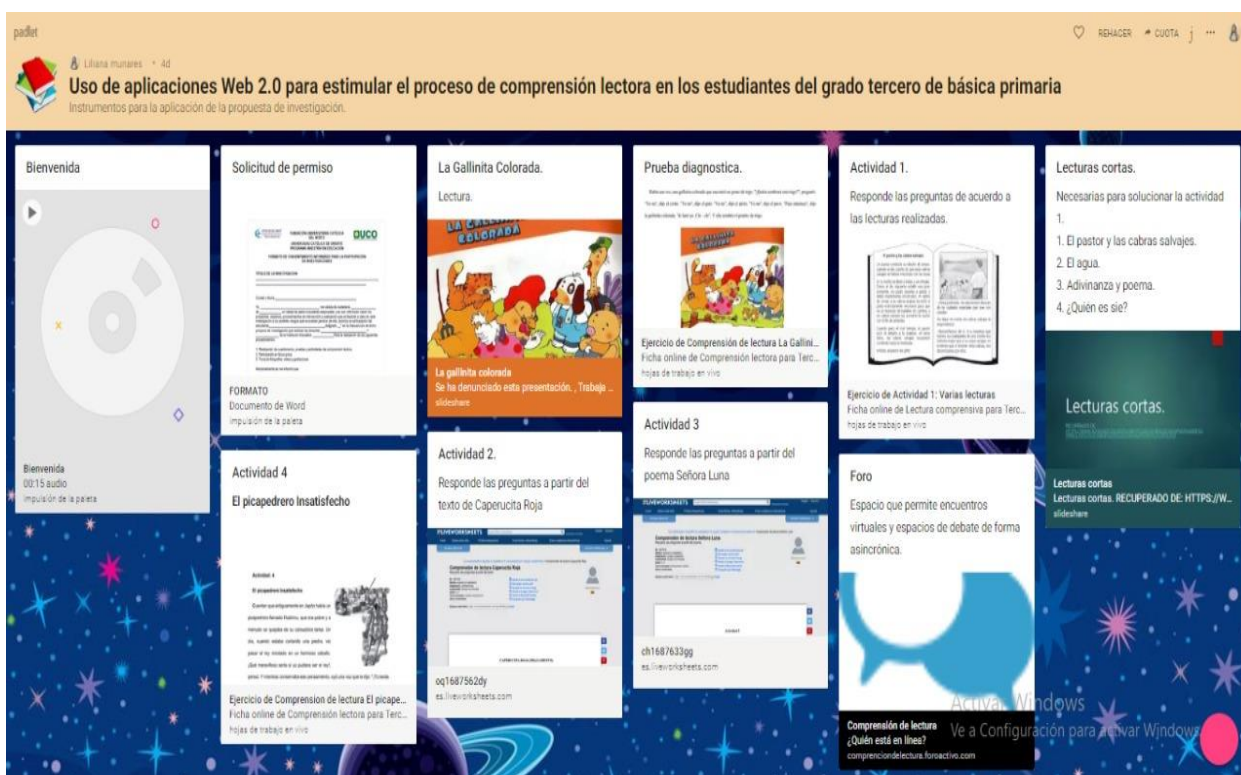
### 3.1.1.6 Objeto virtual de aprendizaje (OVA)

El Ova es un recurso digital estructurado de una forma significativa, auto contenible y reutilizable, asociado a un propósito educativo y constituido por al menos tres componentes internos: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización que pueda ser distribuido y consultado por internet.

Los objetos virtuales de aprendizaje son espacios de interacción que aportan al desarrollo de habilidades de los estudiantes apoyados en la virtualidad. El empleo de los Ovas permite al estudiante orientarse hacia el trabajo autónomo, optimizando su tiempo libre y académico, desarrollando habilidades para encontrar información relevante para su formación.

Se sugiere entonces, para la implementación de la propuesta diseñar un blog, blogger o Padlet para que los estudiantes y docentes interactúen en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la básica primaria. Se brinda como ejemplo el siguiente diseño de Padlet

Imagen 6: Ejemplo diseño de padlet



Fuente: Recursos educativos digitales.

### 3.1.1.7 *Diario de campo*

Mediante el diario de campo el docente dejará registro en cada una de las actividades realizadas con los estudiantes, describiendo aspectos y logros más significativos.

El diario de campo puede definirse como un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior (Valverde, 1993, p.309).

Dado lo anterior, el diario de Campo es una herramienta de carácter personal, válido para el trabajo grupal, trabajos de campo y transferencia de proyectos, siendo una fuente importante de información para investigadores o profesionales que trabajan sobre un tema en común, dándole continuidad a un trabajo anterior. Por lo tanto, se debe tener cuidado con el orden del diario al igual que la redacción, ortografía, lenguaje técnico y la gramática entre otros, de tal manera que se pueda complementar el análisis de resultados de la intervención realizada.

Se presenta el siguiente modelo de diario de campo

*Tabla13: diario de campo*

DOCENTE:	
FECHA:	
LUGAR:	
GRUPO:	
ÁREA: Lengua castellana	
<b>DESCRIPCION:</b>	
Saludo:	
Tema: Comprensión lectora	
Objetivo:	
<b>ASUNTO RELEVANTE:</b>	

<b>REFLEXIÓN PEDAGÓGICA:</b>

*Fuente: Elaboración propia*

### **3.2 Protocolo de implementación de la propuesta**

Se recomienda leer detalladamente la propuesta de investigación, partiendo de las generalidades de la misma y la fundamentación epistemológica, que ha sido desarrollada por diferentes autores que como investigadores ya han trabajado en las categorías que la sustentan. Por lo tanto, los profesionales que tengan la intención de implementarla deben ser muy prudentes en la determinación de la población, los intereses y saberes previos, lo que conlleva a partir de un diagnóstico previo que le garantice desde su inicio resultados óptimos frente a sus pretensiones, sin olvidar llevar a cabo una fase de inducción que no solo capacite al estudiante en el manejo de las herramientas, sino que también y muy especialmente despierte motivación en el alumno que le genere interés y muy buena disposición para desarrollar los contenidos propuestos.

En concordancia con lo anterior, se concluye que los profesionales que se involucren en la propuesta necesitan, entre otras cosas, explorar nuevas formas de aprender, así como de acceder a información, comunicarse e interactuar en sus modalidades sincrónica y asincrónica. Al respecto, en palabras de Cabero (2010), para garantizar un uso efectivo de las TIC se debe facilitar la creación de personas competentes al menos en tres aspectos básicos: manejar instrumentalmente las tecnologías, tener actitudes positivas y realistas para su utilización y saber evaluar sus contenidos y necesidades de utilización. La propuesta de intervención es pertinente para que los docentes sean eficaces en reforzar el aprendizaje de los estudiantes, además que les permite un control para comprobar constantemente la comprensión que estos vayan logrando, porque permite establecer estrategias de evaluación oportunas y además de darles a conocer la importancia de que ellos mismos asuman la responsabilidad de reflexionar y supervisar su propio progreso en el aprendizaje (Morffe, 2010). En este contexto, las aplicaciones web se convierten en recursos para el proceso de aprendizaje permitiendo garantizar el cumplimiento de los objetivos educativos y comprobar que se ha producido el aprendizaje previsto.

Con el apoyo de estas tareas, los estudiantes desarrollan las actividades propuestas, fortaleciendo así las habilidades en cuanto al uso de las aplicaciones Web 2. Estos se convierten

en espacios que aportan a la calidad del proceso educativo, generando motivación y habilidades cognitivas que aportan a la creatividad y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Es de anotar que la herramienta seleccionada para la implementación de la propuesta tiene un alcance pedagógico que cubre las expectativas del grupo de investigadoras en la medida que se convierte en un espacio muy amigable y de fácil manejo para la población objeto de estudio.

Todo ello pensando en la forma como se replicará y la conveniencia para el fomento de las habilidades de comprensión lectora. El desarrollo de las nuevas tecnologías y su utilización en el proceso educativo requiere de un manejo profesional y decidido por parte del docente para hacer uso del recurso didáctico mediado por las tecnologías para avanzar en la adquisición de aprendizaje significativo. La implementación requiere que ante todo se encuentre la utilidad de las herramientas tecnológicas con fines educativos, contribuyendo así al alcance de los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje. Teniendo en cuenta que esta herramienta ha sido validada como recurso para fortalecer el proceso de comprensión lectora de los estudiantes, procurando un espacio de interacción, gestión de información y estrategias para el fomento de la comprensión lectora.

En cuanto a las limitaciones, se tiene el factor tiempo y el estado de emergencia en el cual se encuentra la humanidad en el marco del COVID 19, lo que ha obligado a establecer cambios muy determinantes en el proceso de aprendizaje. Si bien se trata del uso de la virtualidad como recurso didáctico, se requiere de momentos de presencialidad para que los estudiantes y el docente interactúen y de esta manera sacar el mayor provecho de la propuesta.

Se espera, además, que con la aplicación de la propuesta se genere una conciencia innovadora de los docentes, teniendo en cuenta que ellos al igual que los estudiantes se verán beneficiados con el uso de estos espacios web, siendo prioridad hacer notar a los docentes la necesidad de fortalecer las habilidades y destrezas en el manejo de los espacios virtuales, en especial las aplicaciones web 2.0. Puesto que estas herramientas llegaron para aportar al proceso educativo, como recursos efectivos y muy prácticos para generación de conocimiento, teniendo en cuenta que, por su estructura, utilidad y fácil manejo, son muy asequibles a los estudiantes y por supuesto para que los docentes saquen el mayor provecho de ellos como recurso didáctico. Por lo tanto, los docentes, deben aprovechar la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje saliéndose de la forma de educación convencional, procurando ir más allá y entenderla como un cambio en la filosofía del proceso formativo, dando paso a la filosofía de compartir y de elaborar entre todos la educación.

Todo esto exige una formación docente en metodología de la enseñanza, para luego formarlo en herramientas específicas, como es el caso de las Web 2.0

De otro lado, hay que tener en cuenta que el creciente desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación así como su impacto sobre el entorno social han dado lugar para que en el ámbito educativo se realicen transformaciones y adecuaciones en las propuestas pedagógicas de las diferentes áreas del conocimiento, teniendo como referentes básicos las nuevas necesidades, comportamientos y valores de los estudiantes, con el fin de que puedan desarrollar las competencias y conocimientos necesarios para su vida personal y su participación en la sociedad. Todo ello independiente del contexto en el cual se desarrolle el acto educativo, esto es, un contexto rural o urbano, siendo necesario solamente contar con la conectividad y la infraestructura suficiente para que se dé el aprendizaje a través de la virtualidad.

A propósito de las oportunidades para la implementación de la propuesta en entornos rurales, los cuales la mayoría de las veces no cuentan con los recursos tecnológicos pertinentes para que los niños desarrollen un proceso de lectura y escritura adecuado, la propuesta sigue siendo una oportunidad, acudiendo al sistema de educación tradicional, y por lo tanto a las destrezas y habilidades que la experiencia y la formación brinda a los docentes.

Durante mucho tiempo diversas investigaciones se han encargado de desarrollar algunos métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, unos difieren de otros; sin embargo, de acuerdo a ciertas investigaciones llama mucho la atención el iniciar con el desarrollo de la conciencia fonémica que expone Michael Pressley en su libro “Cómo enseñar a leer”.

Por otro lado, De Zubiría (1996) reconoce seis niveles de lectura. En este caso debemos resaltar aspectos importantes al hacer referencia a la lectura fonética, que según el autor se da en el preescolar y se afianza en el grado primero de primaria, de esta forma resalta que “leer fonéticamente consiste en procesos neuropsicológicos secuenciales muy rápidos, donde se suceden, en cadena ciclos perceptuales analítico-sintéticos. La velocidad efectiva, naturalmente, se consigue sólo luego de años y años de experiencia en la interpretación de los códigos impresos.” (De Zubiría, 1996, p. 35)

De Zubiría expone como la lectura fonética desarma la palabra en sus componentes primarios para luego pasar a la unión de bloques que se denominan sílabas. Aquí actúan dos mecanismos consecutivos, el análisis y la síntesis. De este modo: “primero, mediante las actividades perceptuales analíticas, se descompone la palabra hasta sus unidades mínimas: las grafías. Segundo

bloque a bloque, los fonemas son “pegados” como unidades silábicas, en este caso sintéticamente” Evidentemente los autores no dependen de los instrumentos tecnológicos para dar a conocer las estrategias que ellos consideran pertinentes, aquí se trata de seguir un método tradicional ajustado a las circunstancias del entorno y la disponibilidad de los recursos que tienen los estudiantes.

Como se puede inferir, para la práctica docente es relevante diseñar estrategias mediante las cuales los alumnos puedan conseguir aprendizajes significativos, fortalecer sus habilidades cognitivas, dependiendo de las temáticas y teniendo en cuenta los diversos estilos de aprendizaje y las variadas herramientas tecnológicas existentes. En caso de no contar con estas herramientas, aprovechar los recursos didácticos que proporcionan a los docentes la facilidad de dar a conocer los contenidos de las diferentes temáticas por medio de estrategias manuales que se desarrollen en forma presencial apoyados así en el sistema de educación tradicional, conviene usar una u otra estrategia. Estas estrategias se fortalecen siempre que se tenga en cuenta que los ambientes virtuales están pensados para que el aprendizaje sea significativo y, por el contrario, no se conviertan en un obstáculo para que el proceso sea amigable, pues es una realidad que el aprendizaje virtual, por su misma naturaleza, no permite un contacto más humano entre estudiante-tutor, sin embargo, si las estrategias se diseñan con calidad humana, la falta de este componente sería irrelevante.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se convierten en herramientas que permiten la adquisición de aprendizaje y se convierten en mediación. Así pues, aunque este desarrollo de tecnologías conlleve las herramientas de la web 2.0 que tienen la posibilidad de crear interacción entre los usuarios, es decir, creación de blogs o redes sociales donde cada usuario puede transmitir su opinión, detrás de todo eso se forma y modifica la opinión pública en la era de la electrónica, ya que todos los medios de comunicación de masas conforman a la sociedad de determinada manera. En cuanto a su aporte a la educación, de acuerdo con la Unesco:

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión dirección y administración más eficientes del sistema educativo (Unesco, 2010).

En este orden de ideas, las nuevas tecnologías, además de democratizar su uso, la divulgación de la cultura, y ofrecer información para que los habitantes del planeta estén informados, tienen la capacidad de adormecer y movilizar grupos sociales por medio de esta comunicación de masas en

las que se concretan las diferentes corrientes de opinión a través de personajes mediáticos y bien visibles. Por lo tanto, su incidencia en la educación cada vez se vuelve más relevante.

Por esto, el uso de las tecnologías de información y comunicación, aplicadas a la educación se ha venido constituyendo en una alternativa para innovar las mediaciones que tradicionalmente venían implementándose en la educación, para la formación del estudiante. Esta innovación en las mediaciones ha venido generando una transformación en el ámbito educativo, que implica que los agentes educativos han de pensarse como actores en nuevos escenarios y espacios. Lo anterior lleva a la conclusión que los escenarios virtuales han permitido ampliar la posibilidad de encuentros entre los estudiantes y docentes, por tanto, potencializar las alternativas para aprender.

Por lo anterior, la propuesta es innovadora ya que por un lado plantea el aprendizaje autónomo y, por el otro, no menos importante se plantea el uso de las Tic y no se puede ignorar la importancia y pertinencia de las herramientas virtuales al servicio de la educación, procurando que la tarea del docente y el aprendizaje del estudiante sea más motivador, creativo e innovador y se ajuste cada vez a los intereses creados de los estudiantes, para adquirir así, aprendizaje significativo. Por tanto, las relaciones que definen la Tecnologías de Información y comunicación en la acción mediada proponen una nueva acción educativa caracterizada por las nuevas percepciones y relaciones sociales que se desarrollan alrededor de las mismas. Cuando se media de una manera diferente las acciones educativas, cambia también la relación en el manejo, gestión y apropiación de la información. Todo lo que recibe entonces el estudiante a través de los entornos virtuales de aprendizaje se transforma en un nuevo sustrato de información que redefine este mismo aprendizaje.

Desde esta dimensión, un entorno virtual de aprendizaje pone al alcance nuevos lenguajes para organizar el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, las estructuras hipertextuales, las cuales se caracterizan por ser secuenciales y no lineales, implican nuevos referentes de maniobra educativa y la reorganización de diversos tipos de información.

En consecuencia, la propuesta de intervención y sus diferentes fases permite un aprendizaje que parte de los intereses de los estudiantes y así se permite el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje con mayor calidad.

La mediación tecnológico-educativa deja de ser instrumental para convertirse en parte de la estructura de esta nueva civilización llamada “sociedad del conocimiento”, desde un lugar dentro de la cultura, llevado adelante por los programas educativos formales, no formales e informales que hoy utilizan materiales educativos de todo tipo, aunque preferentemente con TICS. El

aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente. El proceso es subjetivo, ya que cada persona va modificando según sus experiencias. La experiencia conduce a la creación de esquemas mentales que almacenamos en nuestras mentes y que van creciendo y haciéndose más complejos a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación (Piaget, 1955). El constructivismo también tiene un fuerte componente social, el desarrollo cultural aparece doblemente, primero en un nivel social y luego a nivel individual (Vygotski, 1978).

A propósito de lo anterior, hay que pensar también la educación en tiempos de pandemia, como la actual del Covid 19, que ha puesto en vilo la tranquilidad de las comunidades en todo el mundo. Por este motivo, han sido muchos los investigadores que han volcado su atención en profundizar acerca de las implicaciones que en el orden económico, social, cultural y político puedan estar afectando el normal desarrollo de la humanidad, la crisis ha estimulado la innovación en el sector educativo. Se han aplicado enfoques innovadores en apoyo de la continuidad de la educación y la formación, recurriendo a la radio, la televisión y a materiales tradicionales e interactivos. Se han desarrollado soluciones educativas a distancia gracias a las rápidas respuestas de gobiernos y asociados en todo el mundo en apoyo de la continuidad de la educación, como la Coalición Mundial para la Educación reunida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). También se nos ha recordado la función esencial que desempeñan los docentes y que los Gobiernos y otros asociados clave tienen un deber de diligencia permanente con el personal educativo.

Pero esos cambios también han puesto de manifiesto que el prometedor futuro del aprendizaje y los cambios acelerados en las formas de impartir una educación de calidad deben ser indisociables del imperativo de no dejar a nadie atrás. Es cierto para los niños y los jóvenes que carecen de un entorno propicio o de recursos para acceder al aprendizaje. Es cierto para los profesionales educativos, que necesitan apoyo y mejor formación sobre nuevos métodos educativos. Por último, es cierto para la comunidad educativa en general, que incluye a las comunidades locales de las que depende la continuidad de la educación en tiempos de crisis y que son esenciales a fin de reconstruir para mejorar.

Cabe preguntarse cómo se podría incorporar la propuesta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E). El trabajo cotidiano en el aula con un niño que necesita educación especial tal vez no sea fácil, pero tampoco es imposible.

La diferencia radica en que los docentes investigadores deben estar dispuestos a seleccionar los recursos más pertinentes, atendiendo a las características de aprendizaje que tengan los alumnos, por lo tanto, se debe contar con el conocimiento, destrezas y recursos pertinentes, en caso de que él alumno lo requiera; en fin toda la propuesta de investigación en esta estrategia educativa, se puede implementar con los niños con N.E.E, pero garantizando un acompañamiento constante a los niños para guiar un adecuado uso de la estrategia, teniendo especial preocupación por los alumnos y sobre todo con la experiencia que se adquiere a lo largo de la profesión docente.

Así mismo, sabemos que un niño con N.E.E. requiere del apoyo de los demás, sin embargo, tampoco debemos caer en la sobreprotección, pues este es un error que frecuentemente se comete; el subestimar las capacidades del niño o considerarlo incapaz de realizar ciertas actividades no permitirá avances en su autonomía y seguridad personal. Por el contrario, con esta actitud volvemos al pequeño inseguro y temeroso, lo que a su vez afecta su participación en la propuesta educativa.

En conclusión, la propuesta educativa que se presenta tiene un diseño inclusivo teniendo en cuenta que los niños con NEE pueden aprovechar las diferentes estrategias para fortalecer su proceso en la adquisición de las habilidades de lectura y escritura. Sin embargo, hay que decir que los niños que se encuentran en zonas rurales o que no cuentan con el acceso a la internet, no podrán aprovechar todas las ventajas que tiene en materia de uso de tecnologías, pero no es un limitante para dar a conocer los contenidos y las pretensiones de la propuesta para su alcance de su objetivo general.

## **Conclusiones y Recomendaciones**

### **4.1 Conclusiones**

La estrategia de utilizar aplicaciones multimedia con el fin de presentar contenidos educativos que favorezcan la comprensión lectora permite abrir las puertas del aula de clase a las nuevas tecnologías, surgiendo así una propuesta de absoluto significado, capaz de captar los intereses de los estudiantes y convirtiéndose en una oportunidad maravillosa para fortalecer los procesos relacionados con la comprensión lectora.

La estrategia busca propiciar un aprendizaje significativo en el que los estudiantes del grado tercero de la básica primaria interioricen el conocimiento y lo adapten a los saberes previos, ya

que los contenidos educativos digitales se convierten en una gran herramienta que ayuda a los estudiantes a pasar de receptores pasivos de la información a participantes activos en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que en la interacción con esta herramienta la educación se vuelve más personalizada, debido a que permite a cada uno avanzar según su propia capacidad.

La experiencia de validación en sitio permitió diagnosticar el nivel de comprensión lectora inicial en los estudiantes del grado tercero mediante la aplicación de fichas de textos narrativos evidenciando dificultades de lectura y poca motivación, llevando a la pretensión de transformar la rutina y el tedio de la clase en un espacio agradable, divertido y encaminando tanto al docente como al estudiante en una aventura formativa donde todo lo que se ha oído, escrito y leído, adquiere vida y puede ser visualizado, imprimiéndole además un toque de emoción, que conduzca al reconocimiento de aprendizajes previos y a la exploración de conceptos nuevos.

Se busca entonces pensar hasta dónde la implementación de contenidos digitales en el aula de clase, aportan a la resignificación y a la transformación del aprendizaje, en vista de que la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en tanto a calidad educativa debe partir de una contextualización real de las necesidades formativas de esta población, con el fin de adecuar el currículo a sus expectativas de búsquedas educativas reales, ya que es la metodología quien debe adaptarse a la realidad.

Por ello con la implementación de la propuesta de investigación como estrategia para la comprensión lectora y los lineamientos curriculares de Lengua Castellana propuestos por el Ministerio de Educación Nacional se pretende estimular y motivar a los estudiantes a adentrarse con alegría en el aprendizaje autónomo, pues el disfrute que implica el poder participar de su propio proceso de aprendizaje empleando la tecnología no solo fortalece sus aptitudes y habilidades comunicativas, sino que ayudará a tener clases más dinámicas y por ende un conocimiento más significativo por parte de los estudiantes, lo que les brindará la posibilidad de construir una educación pertinente con base en sus realidades.

En cuanto a la evaluación del impacto de las aplicaciones Web 2.0 en el proceso de comprensión lectora, se concluye que estas se ajustan a las necesidades que tiene los estudiantes en relación con las metodologías que los motiven y les faciliten la realización del ejercicio mediante el uso de las TICS, teniendo en cuenta que el computador es una herramienta muy usada por los estudiantes en su cotidianidad, razón de más para aprovechar esta empatía que tienen para diseñar y ejecutar estrategias con el apoyo de las web 2.0 como recurso para innovar en las metodologías curriculares.

## 4.2 Recomendaciones

Ante la realidad que se está viviendo en todo el mundo y la necesidad de proteger el proceso de enseñanza aprendizaje para que no se vea afectado por el nivel de confinamiento que se presenta, la virtualidad se convierte en la mejor alternativa para sortear esta situación de emergencia. Por lo tanto, docentes y comunidad educativa en general están llamados a fortalecer las habilidades tecnológicas, generando espacios de comunicación mediante la virtualidad que sean efectivos y eficaces para que los estudiantes no disminuyan en el proceso de aprendizaje.

Es importante además que los padres de familia tomen conciencia del papel que les tocó asumir, siendo más comprometidos con la orientación del proceso, y teniendo una comunicación coordinada y oportuna con la institución educativa en cabeza del docente.

En suma, el uso de las aplicaciones multimedia con el propósito de fortalecer las habilidades de comprensión lectora en el proceso de aprendizaje es un recurso efectivo y muy apropiado para que estas habilidades sean desarrolladas en un ambiente de motivación y complacencia, acabando de esta manera con la apatía que demuestran los estudiantes a la hora de desarrollar el proceso de lectura y de escritura.

Los docentes deben aprovechar las bondades encontradas en las aplicaciones multimedia diseñando e implementando actividades didácticas para fortalecer el proceso de comprensión lectora como elemento fundamental en el proceso de aprendizaje, viéndola como una alternativa que busque mejorar el proceso comunicativo de los estudiantes y por ende alcanzar mejores resultados en su rendimiento académico en general.

Las herramientas tecnológicas han sido de gran apoyo en el proceso educativo permitiendo el uso de aplicaciones disponibles en la web 2.0 como elementos motivacionales que facilitan la enseñanza aprendizaje de los educandos y, de esta manera, fortalece las habilidades de comprensión lectora.

En concordancia con lo encontrado durante la validación en sitio, se considera que el docente está llamado a utilizar las TICS como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en la básica primaria, apoyándose en el desarrollo de actividades mediante el uso de aplicaciones multimediales, aprovechando el manejo de audio, imagen y texto como elementos motivacionales en el proceso de aprendizaje. Todo esto también a propósito de las circunstancias por las cuales atraviesa el sistema educativo actual, donde se ha tenido que acudir a la educación

virtual, por el estado en el cual se encuentra la población mundial por la pandemia del Covid 19, alternativa que es muy afortunada para que los procesos educativos no se queden limitados por falta de la presencia directa en el aula.

## Referencias Bibliográficas

- Álvarez, S. (2010). *Uso de contenidos educativos digitales a través de sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) y su repercusión en el acto didáctico comunicativo*. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11631/1/T32372.pdf>
- Arancibia, M. (2010). Estrategias de comprensión con hipertexto informativo. *Ensayos e*
- Arroyo, C. M. (1996). Hábitos lectores y animación a la lectura (Vol. 34). P. C. C. Torremocha, & J. G. Padrino (Eds.). Univ de Castilla La Mancha.
- Atehortúa, J. (2010) Mediador de Lecto-Escritura y Técnicas de Estudio, Divegraficas Ltda.
- Belmonte, S., Buitrago, A. & Herrera, M. (2009). La comprensión de lectura en formato papel y en formato Hipertextual. Tesis de Maestría. Universidad del Norte. Atlántico. Colombia
- Bembibre, C. (2012) Educación Primaria. Recuperado el día 13 de diciembre de 2020 en <https://www.definicionabc.com/social/educacion-primaria.php#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20primaria%20se%20establece,realizar%20las%20operaciones%20matem%C3%A1ticas%20b%C3%A1sicas>.
- Berrio & López (2016) Resignificación de las prácticas de enseñanza de la lectura en el Bajo Cauca: un río de voces, “Tesis de grado”. Disponible en: [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7048/1/BerrioKatherine\\_2016\\_ResignificacionPracticasEnse%C3%B1anza.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7048/1/BerrioKatherine_2016_ResignificacionPracticasEnse%C3%B1anza.pdf)
- Betancur, A., Yepes. L. y Álvarez, D. (1997) “La promoción de la lectura”. En Luis B. Yepes Osorio, La promoción de la lectura: conceptos, materiales y autores. Medellín: CONFENALCO, Colección fomento de la lectura; N° 1.
- Bolívar, W., Chaverra, D., & Monsalve, M. (2015). *Argumentación y uso de aplicaciones web 2.0 en la Educación Básica*. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(1), 58-64. Recuperado el 19 de 10 de 2017, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69542290006>
- Buitrago & Vera (2009) Características de las prácticas de la enseñanza de la lectura en las aulas de clase de los colegios colombo florida bilingüe y san Bartolomé la merced.

- Cabero Almenara, J. (2010). *La necesidad de las TIC en el ámbito educativo: Oportunidades, riesgos y necesidades*. Obtenido de <http://tecnologiaedu.us.es>. Recuperado en: <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/articulo1.pdf>
- Caldera, R., Escalante, D., & Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*,
- Calderón, (2013) Las estrategias para la comprensión de textos y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de primaria en la i.e. No 0058, ugel 06, lurigancho-Chosica. Recuperado en: <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/792/TS%20PC-Ep%20C21%202013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castañeda, J., Álvarez, C., Zumiko, Z., & Monreal, Q. (2013). *El uso de las tic en educación primaria: la experiencia enciclomedia*. <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/usoticseducprim.pdf>
- Castellanos, J.; Martín, E; Pérez, D; Santacruz, ; Serrano, L (2011): “ Las TIC en la educación”. Ediciones Anaya Multimedia. Madrid.
- Chivatá, (2015) . “Ver Para Leer” Propuesta Para Fortalecerla Lectura Inferencial De Textos Icónicos. Tesis de grado, Recuperado en: <https://1library.co/document/lq5jg3wy-ver-leer-propuesta-fortalecer-lectura-inferencial-textos-iconicos.html#pdf-content>
- Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2012) Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 15 (1), 45-61.
- Condemarín, M. (2001). Estrategias de enseñanza para activar esquemas cognitivos de los estudiantes. *Revista Lectura y vida*. 2. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21\\_02\\_Condemarin.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21_02_Condemarin.pdf)
- De Brito, N., & dos Santos, A. (2005). Comprensión de lectura en universitarios cursantes del 1er año en distintas carreras. *Paradigma*, 26 (2), 99-113.
- De Castro, A. (2015). Maximum Consequencia: un videojuego educativo para ejercitar la comprensión lectora. *Innovación Educativa*, 25, 191-206.
- De Zubiria, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas*. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.

- Delgado, (1991). Observación participante, recuperado de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/02/valles-observacion.pdf>
- Domínguez, E. (2009). Las TIC como apoyo al desarrollo de los procesos de pensamiento y la construcción activa de conocimientos. *Zona Próxima*, 10, 147-155.
- Doria & Castro (2010). *La investigación-acción en la transformación de las prácticas de enseñanza de los maestros de lenguaje*. Recuperado de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/1741/1671>
- Downes, S. (2006) Redes de Aprendizaje y Conocimiento Conectivo. Recuperado el día 13 de diciembre de 2020 en: <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2014/07/28/redes-de-aprendizaje-y-conocimiento-conectivo-de-stephen-downes-castellano/>
- Duarte, C. (2012). La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Recuperado en: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dyuna Giugni Ch., & Belkys Araujo M. (2013). UCV.edu.co. Obtenido de APLICACIÓN DE LA WEB 2.0 EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/vrac/documentos/Curricular\\_Documentos/Evento/Ponencias\\_2/Giugni\\_\\_Dyuns\\_y\\_Belkis\\_Araujo.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_2/Giugni__Dyuns_y_Belkis_Araujo.pdf)
- Ferreiro, E. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Soglo XXI editores.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- García, M. (2012) Recursos digitales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Recuperado en: <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131421/Recursos%20digitales.pdf;jsessionid=05D783404DC6BE1EFBC2955C05C09EC9?sequence=1>
- García Montes, M. (03 de 06 de 2007). *monografias.com*. Obtenido de [http://www.monografias.com/usuario/perfiles/maylen\\_garcia\\_montes/monografias](http://www.monografias.com/usuario/perfiles/maylen_garcia_montes/monografias).
- García, Días, Sorte & otros (2014). El uso de las TIC y herramientas de la Web 2.0 por maestros portugueses de la educación primaria y educación especial: la importancia de las competencias personales. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de

Profesorado, 18 (1), 241-255. [Fecha de Consulta 19 de Abril de 2021]. ISSN: 1138-414X.  
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662014>

Giraldo, D., & Sena, V. E. (2016). Pertinencia del modelo escuela nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Hernández, J.; & Arteaga, D. (2011). Las Tic como facilitadoras en la comprensión lectora (tesis pregrado). Facultad de Ciencias Sociales, Humanas Y De La Educación: Universidad Católica de Pereira, Pereira.

Hoyos, A. & Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51),23-45.[fecha de Consulta 17 de Diciembre de 2020]. ISSN: 0124-5821. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/194252398003>

Jurado, F. (1997), Entre la lectura y la escritura. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda, 60.

Landazabal Cuervo, D. P. (s.f.). *Colombia aprende.edu.co*. Obtenido de MEDIACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106651\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106651_archivo.pdf)

León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. *Revista signos*, 34(49-50), 113-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342001004900008>

Lizcano, (2013) Gestión de la tecnología educativa- Una apuesta por la transformación docente y el mejoramiento en la calidad de la educación. Proyecto de investigación. Recuperado el día 19 de noviembre en: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000616079](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000616079)

López, C. (2010). Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales, II congreso internacional comunicación 3.0 (pp.1-9). Salamanca, España. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4495466.pdf>

Marqués Graells, P. (2008). Las Nuevas Tecnologías al servicio de los Orientadores Escolares: un reto para la innovación en orientación. Ponencia presentada en VI Jornada de Orientadores

Escolares. 3 de octubre, Madrid. Disponible On-Line en:  
<http://www.pangea.org/peremarques/madridorientadores2008.htm#inicio>

Mincultura, (2017). Qué es leer es mi cuento. Recuperado el día 12 de diciembre en:  
<https://mincultura.gov.co/leer-es-mi-cuento/Paginas/leer-es-mi-cuento.aspx>

Congreso de la República (1994) Ley 115 de febrero 8 de 1994, Por la cual se expide la ley general de educación. Disponible en [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2013) Competencias TIC para el desarrollo profesional docente (2013) MEN. Recuperado de:  
[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-318264\\_recurso\\_tic.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-318264_recurso_tic.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2014) Prácticas de lectura en el aula, orientaciones didácticas para los docentes. Rio de letras. Bogotá. Colombia

Ministerio de Educación Nacional (2015) Lineamientos Curriculares para el área de lengua Castellana. Bogotá. Colombia

Montealegre, y Forero, (2006). Desarrollo de la lecto-escritura adquisición y dominio, recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>

Moreno, J. (2014) Comprensión y prácticas lectoras. Universidad Distrital. Grupo de investigación: “Escuela y creatividad” Recuperado de [http://estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx.cepse/files/moreno\\_jairo.\\_comprension\\_y\\_practicas\\_lectoras.pdf](http://estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx.cepse/files/moreno_jairo._comprension_y_practicas_lectoras.pdf)

Morffe, A (2010). Las TIC como herramientas mediadoras del aprendizaje significativo en el pregrado: una experiencia con aplicaciones telemáticas gratuitas. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 11 (1), 200-219. [Fecha de Consulta 9 de Abril de 2021]. ISSN: 1317-102X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170121894009>

Munita, 2014. El mediador escolar de lectura literaria, Tesis doctoral.

Niño, 2012; Cómo Crear Ova\* Y Productos Multimedia?; Recuperado en:  
<https://cupdf.com/document/como-crear-ova-y-productos-multimedia-claudia-patricia-nino-rueda.html>

- Núñez, M. (10 de noviembre de 2012). Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales. *Revista Digital Universitaria*, 5(10), 1-26.
- Palomo, R.; Ruiz, J.; Sánchez, J., 2008, Enseñanza con TIC en el siglo XXI. La escuela 2.0. *Revista Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 n° 2 · 2010, pp. 291-294 Editorial Madrid.
- Paz, S., Márquez, D., Padilla, J., Torrejón, E., & MacLean, S. (2009). Las TIC en la docencia. *Investigaciones*, 18-32.
- Piaget, J. (1955). *The language and thought of the child*. New York: New American Library.
- Ribes, X. (2007). Web 2.0: El valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva. *Telos. Cuadernos de comunicación e innovación*, 73 Disponible en: <http://www.campusred.net/TELOS/articuloperspectiva.asp?idarticulo=2&rev=73>
- Rodríguez, G. & Capataz, R. (2015) Diseño de estrategias que mejoren el proceso de la Lectoescritura en los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa El Peñón, haciendo uso de herramientas tecnológicas. Recuperado en: <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/618/Rodr%C3%ADguezGarc%C3%ADaGriseldina.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Rojas, R. (2010). Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de estado. *Lenguaje*, 43(1), 159-185. Retrieved November 30, 2020, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-34792015000100008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792015000100008&lng=en&tlng=es).
- Rosas, M. & Ordoñez, Y. (2016). Estrategia Didáctica Para Implementar Actividades Mediadas Por Tic En Competencias De Lectoescritura Para Estudiantes Del Grado Tercero De Básica Primaria En La Institución Educativa 4 Esquinas Sede Porvenir Del Municipio Del Tambo – Cauca. Recuperado en: <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/868/Ordo%C3%B1ezCarvajalYaqueleine.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como explotación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salazar, S. y Ponce, D. (1999). Hábitos de lectura. *Biblios: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología*, (2), recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/58228>

- Solé, I. (1987) 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., (1998). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación (59), pp 43-61
- Tapia, J. (2005) Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. Revista de educación. Extraordinario. p.p 63-93. Obtenido de la base de datos de Dialnet.
- Thorne(†), C.; Morla, K.; Uccelli, P.; Nakan, T.; Mauchi, B.; Landeo, L.; Vásquez, A.; y Huerta, R (2013). El Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. Revista de psicología, Vol. 31, 1-33. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/viewFile/6369/6423>
- Torres, (2016) La Inferencia En La Lectura De Textos Narrativos, REcuoperado el día 19 de noviembre en: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2762/1/TorreRochaYinaPaola2016.pdf>
- Traverso, H.; Prato, L.; Villoría, L.; Gómez, G.; Priegue, C.; Caivano, R.; Fissore, M. (2011) Herramientas de la Web 2.0 aplicadas a la educación. Recuperado el 15 de diciembre de 2020 en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27532/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27532/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Vence, L. (2014). *Uso pedagógico de las TIC para el fortalecimiento de estrategias didácticas del programa todos a aprender del Ministerio de Educación de Colombia*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [www.oei.es](http://www.oei.es) › historico › congreso2014 › memoriactei
- Valverde Obando, Luis A. DR. (Octubre 1993) Revista de Trabajo Social volumen 18 N°39 El Diario de Campo obtenido de: <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/Contenido39.htm>
- Vygotski, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica! Grijalbo.

Villa, A. (2008). *Dificultades de la comprensión lectora en estudiantes de 7° grado al enfrentarse a textos expositivos*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad del Norte. Atlántico. Colombia.

Yepes, L. (2001) La animación de la lectura: un viejo invento, *Ensayo*. Recuperado el día 13 de diciembre de 2020 en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21\\_02\\_Yepes.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21_02_Yepes.pdf)

Zamora, I.; Lara, M.; Boza, M.; Jerez, Y.; Ansardo, M. & Leyva, V. (2016). Efectividad de una estrategia de promoción de lectura para estudiantes de Higiene y Epidemiología. *EDUMECENTRO*, 8(2), 34-50. Recuperado en 17 de diciembre de 2020, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742016000200004&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742016000200004&lng=es&tlng=es).