



**Objeto Virtual de Aprendizaje para el Fortalecimiento de la Competencia Lectora en el Nivel Inferencial dirigido a los Estudiantes del Grado Sexto de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Monseñor Sarmiento Peralta.**

Patricia Medina Medina; Jesús Fabián Cáceres Gutiérrez; Ingrid Milena Ochoa Gelves; Jesús Guillermo Quintero Padilla.

Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación, Universidad de Cartagena

23/09/2021

## DEDICATORIA

*A DIOS padre todopoderoso quien todo lo puede gracias infinitas por permitirnos alcanzar esta meta.*

*A nuestras familias por ser el principal motivador para alcanzar con éxito este logro profesional.*

*A los docentes en formación, continúen adelante con visión abierta al cambio, a la innovación y lucha en busca de una mejor educación para nuestros niños, niñas y jóvenes.*

***Patricia Medina; Jesús Cáceres; Ingrid Ochoa; Jesús Quintero***

## AGRADECIMIENTOS

Agradecemos infinitamente a Dios por brindarnos la sabiduría y tolerancia necesaria para lograr este nuevo reto profesional que será una bendición más en nuestras vidas

A nuestro Tutor Hermes Orlando Sarmiento Morales, gracias por su dedicación, apoyo y sus significativos aportes en la construcción de este producto investigativo.

De igual forma, expresamos nuestras palabras de agradecimiento a cada uno de los docentes de la Universidad de Cartagena que de una u otra forma contribuyeron al alcance de esta meta.

**¡Muchas Gracias!**

## Índice de Contenido

Índice de Contenido .....	4
INTRODUCCIÓN .....	6
1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	15
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	20
JUSTIFICACIÓN .....	20
2. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA .....	22
3. OBJETIVO GENERAL .....	26
4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	26
5. SUPUESTOS Y CONSTRUCTOS.....	27
6. ALCANCES Y LIMITACIONES .....	28
7. MARCO DE REFERENCIA.....	29
Marco Contextual.....	29
Marco Normativo.....	34
Marco Teórico .....	44
Marco Conceptual .....	49
8. CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO .....	69
3.1 Modelo de investigación: .....	71

3.2 Participantes: .....	72
3.3 Categorías o variables del estudio:.....	73
3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información:.....	75
3.5 Ruta de Investigación: .....	77
3.6. Análisis de la Información: .....	79
9. CAPÍTULO 4. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA .....	81
10. CAPITULO 5. ANÁLISIS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	94
Conclusiones .....	110
Recomendaciones.....	113
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	115
ANEXOS.....	134

## INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Mapa del Municipio	24
Gráfico 2: Cascada Pailitas, Municipio de Sardinata, Norte de Santander	24
Gráfico 3: Pozo la Julia, Municipio Sardinata, Norte de Santander	24
Gráfico 4: Síntesis del Marco	62
Gráfico 5: Etapas de la Investigación.	71
Gráfico 6: Fases de Diseño OVA. Fuente: autores de la investigación	72
Gráfico 7: Etapas del análisis de datos cualitativos.	74
Gráfica 8. Habilidad Inferir el propósito retórico	133
Gráfica 9: Habilidad para comprender el significado de las palabras desconocidas en el texto a partir del contexto	134
Gráfica 10. Habilidad para extraer conclusiones de manera explícita a partir de la información del texto	135
Gráfica 11. Habilidad inferencias sobre información expresada en el texto	136
Gráfica 12. Habilidad para reflexionar sobre el texto leído	137
Gráfico 13. Habilidad para el procesamiento de la información.	139
Gráfico 14. Habilidad para el procesamiento de la información	140
Gráfica 15. Habilidad para sintetizar, utilizar y comunicar la información de manera efectiva haciendo uso de herramientas de publicación en línea.	141
Gráfica 16. Resultado Test de Autoevaluación.	97
Gráfica 17. Resultado Actividad: "Identifiquemos el propósito del texto"	98
Gráfica 18. Cuestionario de Autoevaluación 2. Pregunta 3.	139
Gráfica 19. Resultado Actividad: "Extraemos conclusiones"	101
Gráfica 20. Resultado Actividad: Test Inferencial. Pregunta 3	142
Gráfica 21. Resultado Actividad: Test Inferencial. Pregunta 5	143

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Características de la Población objeto de estudio	67
Tabla2: Categorías o variables de estudio	68
Tabla. 3. Intervención Pedagógica	77
Tabla 4. Valoración porcentual sobre la habilidad: Inferir el propósito retórico	133
Tabla 5. Valoración sobre la habilidad para comprender el significado de las palabras desconocidas en el texto a partir del contexto	134
Tabla 6. Valoración sobre la habilidad para extraer conclusiones de manera explícita a partir de la información del texto	135
Tabla 7. Valoración inferencias sobre información expresada en el texto	136
Tabla 8. Habilidad para reflexionar sobre el texto leído.	137
Tabla 9. Valoración porcentual sobre habilidad para el uso de aplicaciones que posibiliten el procesamiento de la información	138
Tabla 10. Valoración porcentual sobre habilidad para el uso de aplicaciones que posibiliten el procesamiento de la información	139
Tabla 11. Valoración porcentual sobre habilidad para el uso de herramientas de publicación en línea	140
Tabla 12. Cuestionario de Autoevaluación 2. Pregunta 3.	141
Tabla 13. Test Inferencial. Pregunta 3	142
Tabla 14. Test Inferencial. Pregunta 5	143

## Resumen

### **Objeto Virtual de Aprendizaje para el Fortalecimiento de la Competencia Lectora en el Nivel Inferencial dirigido a los Estudiantes del Grado Sexto de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Monseñor Sarmiento Peralta.**

**Autor(es):** Patricia Medina Medina; Jesús Fabián Cáceres Gutiérrez; Ingrid Milena Ochoa Gelves; Jesús Guillermo Quintero Padilla.

**Palabras Claves:** Tecnologías de la información y comunicación, Objetos Virtuales de Aprendizaje, Competencia lectora inferencial

Está demostrado que las presencias de las TIC en los procesos de enseñanza posibilitan la apertura de nuevos recursos para que los jóvenes se acerquen a la lectura y sienta gusto por ella. La intención del trabajo es analizar si efectivamente los OVAS, un recurso digital reutilizable, contribuyen al desarrollo de las competencias que requiere hoy el estudiante relacionadas con la comunicación e interacción, el pensamiento inferencial y crítico. Para ello, se planteó un estudio cualitativo bajo un prototipo de investigación acción pedagógica (IAP), método que permitió comprender la trascendencia de las prácticas de aula que realiza el profesorado para desarrollar la habilidad lectora inferencial. La muestra quedó conformada por sesenta y tres estudiantes del grado sexto la Institución Educativa Monseñor Sarmiento Peralta. Para la recolección de los datos el equipo investigador se apoyó en la observación y la encuesta. El análisis e interpretación de los datos cualitativos se llevó a cabo mediante un conjunto de procedimientos



cualitativos que permitieron concluir que las habilidades lectoras en donde se presenta mayor dificultad son para comparar, contrastar, formular hipótesis y extraer conclusiones de manera explícita a partir de la información del texto. Asimismo, los hallazgos demuestran que los OVA son recursos digitales favorecedores para innovar las prácticas de enseñanza de la lectura, al permitirle al estudiante generar estrategias propias de acceso a la información, de análisis, comprensión y evaluación promoviendo de esta manera procesos mentales significativos en los jóvenes para la comprensión de textos y la construcción de significados.

## Abstract

### **Objeto Virtual de Aprendizaje para el Fortalecimiento de la Competencia Lectora en el Nivel Inferencial dirigido a los Estudiantes del Grado Sexto de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Monseñor Sarmiento Peralta.**

**Author (s):** Patricia Medina Medina; Jesús Fabián Cáceres Gutiérrez; Ingrid Milena Ochoa Gelves; Jesús Guillermo Quintero Padilla.

**Keywords:** Information and communication technologies, Virtual Learning Objects, Inferential reading competence

It has been shown that the presence of ICT in teaching processes makes it possible to open up new resources so that young people approach reading and feel a taste for it. The intention of the work is to analyze whether OVAS, a reusable digital resource, effectively contribute to the development of the competences that the student requires today related to communication and interaction, inferential and critical thinking. For this, a qualitative study was proposed under a prototype of pedagogical action research (IAP), a method that allowed us to understand the importance of classroom practices carried out by teachers to develop inferential reading ability. The sample was made up of sixty-three sixth grade students from the Monseñor Sarmiento Peralta Educational Institution. For data collection, the research team relied on observation and survey. The analysis and interpretation of the qualitative data was carried out through a set of qualitative procedures that allowed us to conclude that the reading skills where it is most difficult

are to compare, contrast, formulate hypotheses and draw conclusions explicitly from the information of the text. Likewise, the findings show that OVAs are favorable digital resources to innovate reading teaching practices, by allowing the student to generate their own strategies for access to information, analysis, understanding and evaluation, thus promoting significant mental processes in students. Young people for the compression of texts and the construction of meanings.

## INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo actual, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) está determinando la forma en que los estudiantes leen, acceden e intercambian información. Pues, está demostrado que la presencia de estas herramientas en los procesos de enseñanza posibilita la apertura de nuevos espacios, recursos y formas para que los estudiantes se acerquen a la lectura y sienta gusto por ella. De igual manera, los jóvenes en la actualidad pertenecen a una generación con capacidad para aprender a través de las nuevas tecnologías, y tienden a usar recursos digitales más allá de lo que los docentes enseñan en las aulas (Long y Szabo, 2016), lo que puede ayudar a generar avances en la comprensión y producción de textos.

En este aspecto, es importante reconocer que las TIC son un instrumento valioso para diseñar recursos digitales reutilizables como los objetos virtuales de aprendizaje (OVA) a fin de estimular en el estudiante su imaginación y función cerebral al tiempo que permiten el desarrollo y fortalecimiento de las competencias lectoras que requiere el estudiante hoy relacionadas con la comunicación e interacción, el pensamiento inferencial y crítico.

Además, “son herramientas de procesamiento cognitivo centradas en el aprendiz para promover el desarrollo de procesos mentales significativos” (Fuertes, 2011), que pueden desarrollarse en tanto que se reconozcan como facilitadoras de la colaboración cognitiva, la comprensión de textos y la construcción de significados. Por estos motivos, los objetos virtuales de Aprendizaje (OVA), han ido adquiriendo una gran importancia durante los últimos años, consolidándose “como mediadores pedagógicos en el quehacer docente para brindar un escenario

de más autonomía en el aprendizaje y de un desarrollo más creativo” (Veytia y Selene, 2018, p. 220).

En este orden de ideas conviene indicar que el estudio investigativo se trazó como propósito determinar las potencialidades de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) para el fortalecimiento de la competencia lectora en el nivel inferencial en los estudiantes del grado sexto de básica secundaria de la Institución Educativa Monseñor Sarmiento Peralta, ubicada en el departamento Norte de Santander- Colombia y propiciar así innovaciones que promuevan el desarrollo de estas habilidades y destrezas.

La intención del trabajo es analizar si efectivamente los OVA contribuyen al fortalecimiento de la competencia lectora inferencial en los estudiantes de básica secundaria centrándonos precisamente en el reconocimiento de estos objetos como entidades informativas digitales desarrolladas para generar conocimiento, habilidades y actitudes requeridas en el desempeño de una tarea” (Chan, Galeana y Ramírez, 2007, p.15).

Si bien es cierto, que en la actualidad existe un sinnúmero de metodologías para el diseño y construcción de estos recursos (Borrero, García, y Ramírez 2012; Bernal y Ballesteros, 2017) también es necesario, que en la producción de OVA, se considere la intencionalidad didáctica de los contenidos del recurso, el OVA debe ser comprendido en su totalidad por el usuario final, en este caso por los estudiante y será significativo para el desarrollo de la competencia lectora inferencial siempre y cuando tenga más variedad de procesos mentales demandados con éxito por el estudiante en una adecuada secuencia de aprendizaje y, de acuerdo con su nivel de conocimientos.

Es por ello, que desde la presente investigación se pretende hacer un aporte innovador, derivado de la intervención pedagógica generada y colocar en el seno de la institución educativa,

en la comunidad, en las secretarías de educación y demás organismos nacionales encargados de las políticas públicas en materia educativa, una transformación educativa mediada con las TIC para el desarrollo de la competencia lectora inferencial en los estudiantes de básica secundaria.

Asimismo, conviene indicar que el proyecto de aula, asume la siguiente estructura holística:

Un capítulo I, en donde se precisa el problema de la investigación, sus objetivos e importancia, además de reflejar una revisión de aquellos estudios previos relacionados con la temática sobre objetos virtuales de aprendizaje y su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Seguidamente se presenta un Capítulo II, denominado Marco de Referencia, integrado por un Marco Contextual, en donde se indaga sobre el entorno físico e institucional que describe el problema en estudio, un Marco Normativo, basado en los acuerdos, convenios y declaraciones de organismos internacionales y nacionales que tratan la importancia de la lectura para el desarrollo social e individual de los ciudadanos.

Se presenta de igual modo, el Marco Teórico que trata sobre la recopilación, organización y sistematización de los aportes de diversos autores sobre el objeto de estudio y un Marco Conceptual conformado por un sistema de conceptos básicos, que permitieron comprender mejor las potencialidades de los objetos virtuales de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la competencia lectora en el nivel inferencial.

Por su parte, el tercer apartado del estudio, lo conforma el Marco Metodológico, en él se describe la naturaleza y modelo de la investigación, la caracterización de la población que tiene participación dentro de la problemática abordar, las unidades de análisis, las técnicas e instrumentos que fueron necesarios para la recolección de la información relacionada con la percepción del grupo poblacional sobre las potencialidades de los OVAS.

En relación con el Capítulo 4, en este se refleja la forma en cómo se llevó a cabo la mediación pedagógica en la institución educativa Monseñor Sarmiento Peralta de acuerdo al modelo de Investigación Acción Pedagógica (IAP). Por último, se presenta el Capítulo 5 en donde se muestra el panorama conceptual sobre el análisis de los datos, las respectivas conclusiones derivadas de la interpretación de estos hallazgos y las recomendaciones.

## 1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En un mundo en constante transformación, no cabe duda de la importancia de las TIC, en los procesos de lectura. Estas tecnologías están modificando la forma en que los estudiantes leen, acceden, utilizan e intercambian información y en donde es necesario que el discente reflexione sobre estas informaciones para que pueda participar plenamente en la sociedad. Una sociedad que evoluciona a través del tiempo y que demanda estudiantes que sean lectores eficientes, dado que el efecto distributivo que poseen estas herramientas para masificar la lectura y la materialidad de los textos, está conllevando a que éste lea en la variedad de situaciones, dispositivos y materiales que han surgido producto de estos avances tecnológicos, (UNESCO 2014).

Lo expuesto en líneas anteriores deje entrever, que la lectura está pasando de los textos impresos a los digitales, lo que supone el desarrollo de estrategias cognitivas que involucren el uso de recursos didácticos innovadores para abordar estas nuevas formas de lectura. Ante esto, el cambio más trascendental que implica internet es que la lectura y la escritura se producen en línea (...), o sea, conectados a millones de recursos, que aprovechamos para construir significados de manera diferente y más sofisticada”, (Cassany, 2011, p.50).

Desde esta conceptualización, la práctica de la lectura está cambiando sustancialmente producto de las nuevas realidades y desafíos que impone la sociedad, por tanto, se debe proveer al estudiante un conjunto de estrategias, recursos y métodos de trabajo para que éste mejore la capacidad de interrelación con sus semejantes, comprenda y de significado crítico a lo que lee, desarrolle sus conocimientos y pueda participar activamente en la sociedad. De ahí, la importancia del desarrollo de competencia lectora en el estudiante, de forma que se apropie de la lectura como una actividad de utilidad individual y social que le permitirá a su vez un mejor desempeño y rendimiento académico.

En este orden de ideas, la Organización para la Cooperación y desarrollo Económico (OECD 2018), conceptualiza la competencia lectora como “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad”, (p.15).

Desde esta definición, la competencia lectora incluye la utilización de diversas estrategias metacognitivas y lingüísticas que le faciliten al discente el procesamiento de textos en diferentes formatos promoviendo así la comprensión y reflexión de la información presente en el texto, “se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas [...]” (Lineamientos para las Aplicaciones Muestral y Censal, 2015, p. 21). Reiterando con ello la importancia, además, de atender esta competencia en los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico.

Sobre la base de lo expuesto, un estudiante competente en lectura, será aquel que sienta gusto y motivación por la lectura lo que implica el empleo de diversas estrategias y recursos educativos



por parte del docente para que este proceso fluya. Lo anterior afianza la significación de las estrategias didácticas para la lectura, es por esto que Solé (2008), señala, “las estrategias que vamos a enseñar deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación -motivación, disponibilidad- ante ella; facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan” (p. 7).

Por esto, la enseñanza de la lectura debe hacerse desde la práctica misma y bajo las orientaciones de un maestro o experto en el tema, ya que el aprendiz lector, necesita la información, el apoyo, el aliento y los retos que le proporciona el maestro o el experto en la materia de que se trate (Solé, 2006, p.14), con el propósito de que estudiante realice un acto de razonamiento que lo lleve a la construcción activa y consciente de la interpretación del mensaje escrito. Así mismo, existe un compromiso del docente para fomentar la lectura a través de la tecnología digital, en tanto que éstas forman parte de la vida cotidiana de las personas, son comunes en lugares donde los libros son escasos y su acceso representa bajo costo, (UNESCO 2014).

Por otra parte, es importante expresar que el uso e integración de la tecnología en el accionar pedagógico del docente, posibilita el diseño y creación de objetos virtuales de aprendizaje (OVA) que pueden ser aprovechados para el fortalecimiento de las prácticas lectoras como en las competencias requeridas de los estudiantes para los diferentes niveles de lectura, dada las potencialidades comunicativas, de acceso e interacción que poseen estos objetos para apoyar los procesos de formación. No obstante, es cuestión de indagar ¿cómo se realiza la enseñanza de la lectura en las instituciones educativas de Colombia?, ¿qué estrategias y recursos innovadores emplea el docente para la formación de lectores competentes?

Como respuesta a estas interrogantes, conviene hacer mención que en Colombia actualmente se proponen reformas curriculares con el objeto de fortalecer la competencia lectora, de forma que el estudiante pueda desarrollar “habilidades para la lectura, que incluyan encontrar, seleccionar, interpretar, integrar y evaluar la información de toda la gama de textos asociados con situaciones que van más allá del aula”, (PISA, 2018, p. 7). Habilidades estas que le permitan al estudiante utilizar la lectura en diversos contextos.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y las propuestas realizadas aún se evidencia en la población estudiantil deficiencias en el proceso de lectura, situación está que se constata en los resultados de las pruebas internas aplicadas durante el año 2017, a través, del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), y en donde, la Institución Educativa Monseñor Sarmiento Peralta, institución escenario objeto de investigación, de carácter público y ubicada en un corregimiento rural, forma parte de esta realidad.

Durante su participación en la prueba Saber 5° en el año 2017, esta institución obtuvo como resultado que un 55% de la población estudiantil para ese momento se ubicara en un nivel mínimo en las competencias exigibles para el área de lenguaje relacionada con las competencias comunicativa lectora y comunicativa escritora, (Resultados Nacionales Saber 3°, 5° y 9° 2012-2017, MEN 2018).

Ahora bien, al interpretar estos resultados y con base a la observación directa desde la cotidianidad vivida en el aula de clase en la institución educativa Monseñor Sarmiento Peralta, se puede constatar que existen problemas en el desarrollo de la competencia lectora en el nivel inferencial, afectando negativamente el proceso académico. Desde esta realidad, es común evidenciar especialmente en los estudiantes del grado sexto, dificultad en la lectura de textos,

problemas para localizar y acceder a documentos, para interpretar y reflexionar sobre los textos leídos, situaciones que se producen debido al empleo de estrategias de enseñanza y aprendizaje poco asertivas en el comportamiento autónomo del lector, además, del escaso uso de recursos didácticos digitales que abarquen actividades creativas e interactivas apoyadas en la hipertextualidad para fortalecer las habilidades y destrezas que necesita el estudiante en este nivel de lectura. Como posibles efectos de esta situación se pudieran mencionar la imposibilidad de que la lectura sea considerada por el estudiante como un factor de desarrollo humano, creativo y cultural en donde su aprendizaje no solo se sesga a saber leer sino realizar esta práctica social desde una variedad de situaciones, dispositivos y materialidades. Aunado al bajo rendimiento escolar que se puede generar en las diversas asignaturas que conforman el currículo.

Es por lo anterior, que esta investigación propone el diseño de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) que posibilite el desarrollo de actividades de aprendizaje en pro de mitigar las situaciones problemas evidenciadas en los estudiantes del grado sexto en la institución educativa Monseñor Sarmiento Peralta. Conviene indicar, que en este grado, los estudiantes están iniciando su formación de bachillerato, por tanto, deben estar en capacidad de producir textos orales y escritos que respondan a distintas situaciones comunicativas, así como comprender e interpretar textos utilizando diversas estrategias y haciendo uso de distintos medios de comunicación y otros sistemas simbólicos (MEN, 2006). Así mismo, se considera importante señalar, que actualmente en esta institución se dispone de recursos tecnológicos muy limitados, una sala de consulta de textos desactualizada, además de la propagación de un método de enseñanza tradicionalista que se aleja de las verdaderas necesidades de formación del estudiante como lector autónomo y eficiente.

## **FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.**

¿Cuáles son las potencialidades del OVA para el fortalecimiento de la competencia lectora en el nivel de lectura inferencial en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Colegio Monseñor Sarmiento Peralta (COLSARPE)?

## **JUSTIFICACIÓN**

Desde una perspectiva educativa y tecnológica, este estudio cobra importancia desde el planteamiento del diseño de un OVA que impacte significativamente en el aprendizaje de la lectura inferencial en los estudiantes del grado sexto de básica secundaria, dado que a pesar de los esfuerzos y las propuestas realizadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), aún se evidencia en la población estudiantil deficiencias en las prácticas de lectura relacionada con la fluidez y eficiencia de ésta para la comprensión de textos, tal como se constata en los resultados de las pruebas internas aplicadas durante el año 2017 por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), y en donde un amplio porcentaje de la población estudiantil se encuentra en el nivel de desempeño “insuficiente”, según el Informe de Resultados Nacionales Saber 3°, 5° y 9° 2012-2017 del MEN (2018).

Situaciones estas que permiten inferir que en Colombia actualmente existe una crisis en los procesos lectores y en donde se considera de interés apoyar este proceso a través del uso de OVA como herramienta innovadora que coadyuva a transformar las prácticas educativas. Al respecto, Puerta, Berdella, Salas y Petro (2011), afirman “Actualmente los objetos de aprendizaje son

recursos educativos digitales que se encuentran en una etapa de crecimiento vertiginoso y de exploración a nivel mundial por parte de las comunidades académicas debido a las grandes potencialidades que poseen para apoyar procesos de formación escolar” (p.65).

De allí, su valoración como un recurso didáctico creativo e innovador que posibilita la adquisición de conocimientos en el estudiante de forma autónoma y colaborativa, gracias a la interactividad de los contenidos. Por otro lado, el valor pedagógico del OVA se da, en gran medida, a partir de la mediación pedagógica que es sostenida por mediaciones tecnológicas, comunicacionales, semiológicas y culturales (Fainholc, 2004, p. 4), y en donde el enfoque de enseñanza debe estar menos centrado en las tecnologías y más en las nuevas prácticas culturales que surgen producto de los procedimientos dinámicos y contextualizados de estas nuevas herramientas tecnológicas.

En cuanto a su aporte metodológico, conviene indicar que el estudio se amparará en un enfoque cualitativo con un tipo de investigación acción, que en palabras de Sandín (2003), posee como finalidad “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”. Siendo así, desde este enfoque se mantiene como propósito del estudio, transformar la práctica educativa desde el mismo escenario en donde se genera, mediante una actividad colectiva que involucre el diseño de un OVA para fortalecer la competencia lectora en el nivel inferencial, en bien de los estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa Monseñor Sarmiento Peralta.

Igualmente, los hallazgos y la síntesis presentada producto de la interpretación y análisis de los datos contribuirán un apoyo para futuras investigaciones en el área de diseño y evaluación de recursos educativos con soporte en tecnología. Pues se busca mediante el presente estudio,

diseñar una innovación tecnológica para la institución educativa Monseñor Sarmiento Peralta, con el fin de transformar las prácticas de aula tradicionalistas.

Por ello, la investigación se inscribe en la línea de Diseño y Evaluación de Recursos Educativos Aplicados a la Educación con pretensiones de generar conocimiento a partir de la indagatoria sobre el diseño, producción, aplicación y evaluación de los recursos digitales en el ámbito educativo.

## **2. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA**

En una revisión de estudios previos relacionados con la temática sobre objetos virtuales de aprendizaje y su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, se presenta a continuación investigaciones que guardan alguna vinculación similar o comparable con este objeto de estudio.

En este sentido, De Lera (2017), realizó una investigación doctoral en la Universidad de León (España) titulada: Estudio de la intrusión en competencia lectora: Ámbito educativo y científico. En él se definieron dos objetivos generales: el primero analizar tanto las tipologías como ciertas características textuales claves para el logro de una comprensión lectora, en el nivel de educación básica. El segundo objetivo se propuso analizar las actividades de comprensión lectora planteadas a partir de la lectura de los diferentes textos de la asignatura de lengua castellana analizando el nivel de pensamiento lector que demanda las diferentes actividades de comprensión lectora. Para alcanzar estos propósitos el investigador se apoyó en el enfoque mixto. Ente los hallazgos relevantes se tiene que a lo largo de la etapa de educación básica en los libros de texto de lengua y literatura se trabaja cíclicamente la comprensión de diferentes tipologías textuales que combinan distintos grados de dificultad y que de cierta manera inciden en desarrollo metacognitivo del

alumno. El antecedente presentado aporta al trabajo de investigación elementos teóricos relacionados con la conceptualización de la competencia lectora y los modelos teóricos para la enseñanza de la lectura fundamentados en el constructivismo y conectivismo que se abordan en las bases teóricas.

Una experiencia similar el aporte investigativo de Leslie Alejandra Arce Pradenas (2015), quien realizó un estudio investigativo en Liceo Politécnico Hannover en Maipú de Chile que llevo por nombre “Desarrollo de la Competencia Lectora Utilizando Recursos Digitales de Aprendizaje”. Esta investigación estuvo orientada a desarrollar y aplicar una serie de recursos digitales de aprendizaje (RDA) que contribuyeran a elevar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de primer año de enseñanza media de la referida institución educativa. La naturaleza de la investigación fue cuantitativa de carácter descriptivo.

Para la recolección de datos se aplicó un pretest y un postest. La principal conclusión obtenida fue que se pudo evidenciar que la utilización de RDA mejorara notoriamente la adquisición y fortalecimiento de las habilidades necesarias que requiere el estudiante para leer comprensivamente pues avanzan de un aprendizaje mecánico y memorístico a un aprendizaje significativo. La investigación permite evidenciar que es necesario desarrollar habilidades lectoras, donde se debe ahondar en las prácticas pedagógicas mediadas por las TIC y por ende, desde una motivación e interés del estudiante hacia el proceso de la lectura.

Asimismo, Thorne, Morla, Nakano, y Vásquez (2011), realizaron una investigación titulada: Estrategias de comprensión de lectura mediadas por TIC. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. . En él se definió como objetivo general desarrollar una

herramienta virtual efectiva para mejorar la comprensión de lectura mediada con las TIC. Para alcanzar este propósito el equipo investigador empleó un diseño de investigación cuasi experimental con asignación aleatoria de aula experimental y aula control. Los participantes fueron cuatro docentes y 118 alumnos de quinto de primaria, provenientes de tres colegios privados de nivel socioeconómico medio bajo de Lima y cuya edad promedio era 10 años. Los colegios pertenecen a la red de instituciones educativas con las que colabora la Dirección de Informática Académica (DIA) y fueron seleccionados mediante un muestreo intencional. Entre los hallazgos se puede mencionar que los estudiantes que aplicaron la plataforma digital LEO obtuvieron mejores resultados luego de finalizada la intervención en comparación con sus puntajes al inicio de la misma y también en comparación con el grupo que no empleó la plataforma. Otro aspecto central que sugieren los resultados del estudio es la relevancia del rol del docente en el uso efectivo de la plataforma, en el que la capacitación y acompañamiento han sido fundamentales. Por ello, los autores recomiendan el acompañamiento y seguimiento que debe brindar el profesor en las actividades contempladas en plataformas educativas digitales, el maestro debe garantizar que ellos cumplan con las actividades propuestas, diseñar y ofrecer instrucciones claras y brindar retroalimentación constante a sus estudiantes. Aspectos teóricos claves a considerar en el presente estudio, el cual pretende el diseño de situaciones de aprendizaje innovadoras soportadas en las TIC que fortalezcan los procesos de lectura e impacte significativamente en el desarrollo de habilidades para localizar información, comparar, contrastar o formular hipótesis, reflexionar, evaluar y producir textos.

Por su parte, Beatriz Elena Sánchez Aricla (2018), en el marco de su proyecto de maestría realizado en la Universidad Católica de Manizales (Colombia), definió como propósito fortalecer las competencias de lectura y escritura de los estudiantes de primaria de la Institución Educativa



Rural Granada mediante la adaptación e implementación de objetos virtuales de aprendizaje en ambientes digitales como unas alternativas didácticas para potencializar el aprendizaje significativo. Fue un estudio cualitativo apoyado en un tipo de investigación-acción en el aula para fortalecer la enseñanza y aprendizaje en la labor educativa.

Como resultado de esta investigación se evidenció que los procesos de aprendizaje de lectura y escritura en su mayor parte la realizan los discentes de manera repetitiva, lo que indica que su proceso lector es memorístico. De igual modo, se constató que los docentes y estudiantes tienen claro la importancia de la comprensión lectora y como se puede potenciar mediante el diseño de estrategias mediadas con la implementación de Objetos Virtuales de aprendizaje (OVA). Sobre la base de lo expuesto, que esta investigación aporta al presente estudio, los diferentes elementos pedagógicos, metodológicos de diseño e implementación de un OVA, como recurso digital que puede favorecer las habilidades de lectura y escritura.

Igualmente, José Alexander Callejas Varón y Miguel Antonio Méndez Otalora (2019), realizaron un estudio en la Universidad Cooperativa de Colombia titulado: “Estrategia Didáctica Basada en un Objeto Virtual de Aprendizaje para apoyar los Procesos de Comprensión Lectora, Dirigido a los Estudiantes del Grado Quinto del Liceo Nuevos Horizontes de la localidad de Bosa en Bogotá (Colombia)”. Esta investigación tuvo como propósito, el diseño de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) para apoyar los procesos de comprensión lectora. El estudio se enmarcó en el enfoque cualitativo, el fenómeno objeto de análisis fue la estrategia didáctica. La información se analizó a partir de la triangulación de tres instrumentos: técnicas para la recolección de datos, perspectivas teóricas e interpretación por parte del investigador. Uno de los resultados más importantes del estudio fue la valoración de la intervención didáctica por parte de los estudiantes quienes consideraron que el proceso de lectura por medio OVA es más

interesante y genera mayor motivación. En este sentido, esta investigación aporta al presente estudio, la importancia del OVA como mediador del proceso de aprendizaje de la lectura, por lo cual a partir de esta experiencia se invita a todas las áreas del conocimiento, a abrir estos espacios en sus clases para mantener motivados a sus estudiantes y lograr aprendizajes significativos.

### **3. OBJETIVO GENERAL**

Determinar las potencialidades del OVA para el fortalecimiento de la competencia lectora en el nivel inferencial en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Colegio Monseñor Sarmiento Peralta.

### **4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Diagnosticar la habilidad lectora inferencial y las competencias tecnológicas de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Colegio Monseñor Sarmiento Peralta.
- Diseñar un OVA para el fortalecimiento de la competencia lectora en el nivel de inferencial en los estudiantes de sexto grado de la referida institución educativa.
- Evaluar las potencialidades del OVA para el fortalecimiento de la competencia lectoras en el nivel inferencial en los estudiantes del grado sexto de la mencionada institución.

## 5. SUPUESTOS Y CONSTRUCTOS

La lectura continúa siendo en la actualidad una herramienta indispensable para el aprendizaje, es a través de la lectura y su comprensión que se puede garantizar el éxito personal y profesional del estudiante. Por tanto, la lectura se concibe en la escuela como una práctica social, cultural y un derecho de la ciudadanía (Robledo, 2010). Desde esta perspectiva, la lectura es sin duda el mecanismo más importante de transmisión de conocimientos (González, 1992), es un proceso interactivo entre un sujeto que posee unos pre-saberes y que se desenvuelve en un contexto y un texto que soporta significado. Sin embargo, para que este proceso fluya, el estudiante debe aprender a procesar un texto en las diferentes fases y en sus distintos elementos, utilizando habilidades que hagan posible su comprensión”, (Alfonso y Sánchez, 2009, p. 53).

Esta investigación presume que los procesos de comprensión lectora se ven influenciados por la mediación tecnológica a través de los OVA. En este sentido, comprender va más allá de lo literal, requiere que el lector desarrolle varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir significado, etc, (Cassany, 2006, p. 5).

De igual modo, otro elemento que interfiere en la comprensión de un texto, está relacionado con la capacidad del lector para identificar el texto, procesar la información y reflexionar sobre el contenido del texto. Esta capacidad es definida por algunos autores como Competencia Lectora. Sobre la base de lo expuesto, la Competencia lectora es —la capacidad de una persona para comprender, utilizar, reflexionar e implicarse en la lectura a partir de los textos escritos con el objetivo de alcanzar los propios fines, desarrollar el propio conocimiento y participar en la sociedad, (OCDE, 2009, p.14).

Desde esta definición la competencia lectora, incluyen además la utilización de diversas estrategias metacognitivas que le faciliten al discente el procesamiento de textos favoreciendo así su comprensión. Por esto, la necesidad de que el docente se apoye en nuevas metodologías que permitan enseñar a usar la lectura como instrumento de aprendizaje, Solé (2001). Estas metodologías implican el uso de recursos didácticos innovadores con soporte en la tecnología que estimulen la participación e interés del estudiante, así como la transformación de prácticas de aula tradicionalistas. Entre estos recursos educativos digitales, conviene mencionar los objetos virtuales de aprendizaje, que surgen como un modelo de trabajo con el que se pretende estandarizar contenidos digitales, de tal forma que sea posible su reutilización en diversos contextos educativos (Castillo, 2009, p. 1), de ahí, que el docente integre las potencialidades interactivas, de hipertextualidad y contextualización de estos recursos para desarrollar actividades que permitan el fortalecimiento de las habilidades y destrezas necesarias para el aprendizaje de la lectura.

## 6. ALCANCES Y LIMITACIONES

El presente estudio busca determinar las potencialidades de los objetos virtuales de aprendizaje para el fortalecimiento de las competencias lectoras en el nivel inferencial en los estudiantes del grado sexto de básica secundaria. Abarca además del diseño, la implementación y evaluación de las potencialidades de estos recursos didácticos digitales. Así mismo, la construcción del OVA comprenderá la planeación de actividades interactivas individuales y colectivas para que el estudiante adquiera las competencias necesarias. Como limitantes de la investigación conviene mencionar que el estudio no pretende contemplar actividades en el OVA para los tres niveles de lectura, además de los inconvenientes que se pudieran derivar producto

del análisis de los contenidos, actividades de aprendizaje y de los elementos de contextualización que pudieran dar respuesta de las potencialidades del OVA para fortalecer el proceso de lectura.

## **7. MARCO DE REFERENCIA.**

### **Marco Contextual**

En todo proyecto de grado, es sumamente importante indagar sobre el entorno físico que describe el problema en estudio. Este enfoque contextual, genera la certidumbre necesaria y la limitación al área objeto de investigación. Siendo así, a continuación, se presentan los aspectos sociales, culturales y económicos de Municipio Sardinata, localidad en donde se encuentra ubicada la Institución Educativa Monseñor Sarmiento Peralta, institución escenario de investigación. Esta descripción, permitirá “hacer una aproximación sociocultural que nos acerque a los distintos textos que manejan los habitantes de la comunidad, puesto que, a su vez, cada comunidad los manipula/trabaja en contextos diferentes, de maneras diferentes y con objetivos diferentes”, (Cassany, 2006, p. 9). De ahí, la importancia de fortalecer desde los ambientes de aprendizaje el desarrollo de la competencia lectora, de forma que los estudiantes practiquen la comprensión y evaluación de textos como tarea social.

Sobre lo base de lo expuesto, el proyecto se desarrollará en el municipio Sardinata, una ciudad ubicada en el norte de Santander, Colombia, fundada en el año 1876, que cuenta con una

superficie de 1.451.17 km<sup>2</sup>, aportando el 6.60 % del área total del Departamento Norte de Santander de 21.987 km<sup>2</sup>. La ciudad Representa el 28.62 % de la extensión total de la subregión.



**Gráfico 1:** Mapa del Municipio

Así mismo, este municipio cuenta con paisajes naturales, que le brindan el bienestar de la comunidad, el embellecimiento y el mantenimiento del equilibrio ambiental y climático entre los que se destacan: Parque principal; Cordón verde paralelo a la vía principal urbana (entrada al municipio); Puente piedra (vereda Puente Piedra); Parque centro poblado Las Mercedes; Zoológico Las Mercedes según Art. 254 Decreto 2811; Santuario flora y fauna: corredor verde ubicado en la parte alta de las veredas: Valderrama, El Páramo, el Cerro y Puente Piedra.



**Gráfico 2:** Cascada Pailitas, Municipio de Sardinata, Norte de Santander

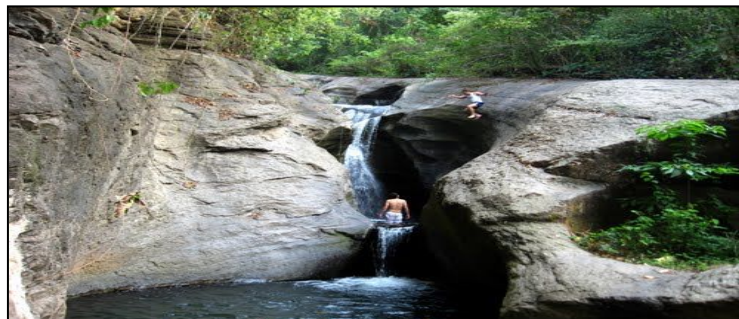


Gráfico 3: Pozo la Julia, Municipio Sardinata, Norte de Santander

En cuanto, a la descripción económica del Municipio, está se encuentra sustentada en tres sectores principales: Agrícola, Pecuario y Minero. La producción agrícola en productos como el café, plátano, caña panelera, yuca, maíz y sorgo. La producción pecuaria en bovinos, porcinos, caballar, asnal y aves de corral. En la parte minera se destaca el carbón y la roca fosfórica; la exploración petrolera se ha desarrollado al norte del Municipio de Sardinata. En relación con sus aspectos culturales, el Municipio, realiza todos los años en el mes de Julio sus festividades en honor a la Virgen del Carmen y durante el mes de septiembre las ferias y fiestas del corregimiento. En estos espacios, se promueven actividades rurales de futbol y prácticas de ciclismo, de diversión y gastronomía de la localidad.

Ahora bien, con respecto, a la Institución Educativa Colegio Monseñor Sarmiento Peralta, es importante destacar, que fue fundada en el año 1970, en el corregimiento de las Mercedes, por el gobernador del Departamento Norte de Santander, el Doctor Argelino Durán Quintero y el Secretario de Educación el Doctor Álvaro Leal Landazábal, mediante ordenanza número 20 del 10 de diciembre de 1969. Su sede principal se encuentra ubicada en la Av. 0 No. 3-25 Barrio Pueblo Nuevo del corregimiento de las Mercedes, localidad, en donde la situación económica es generalmente irregular, la mayoría de los estudiantes se ubican en el estrato 0, 1 y 2 y la

actividad económica los padres de familia está relacionada con labores de comercio, agricultura, minería y transporte, tal como se contempla en el Proyecto Educativo Institucional, PEI (2018).

De la misma manera, los grupos familiares son disfuncionales en su mayoría, son hogares en donde prevalece la unión libre con un promedio de 3 a 4 hijos que comparten su vida familiar con padres, abuelos, tíos y otros parientes, aunado a los conflictos que se presentan en el entorno y a carencia de una cultura que genere buenos hábitos de convivencia y en el rescate los valores con un sentido de pertinencia.

La población estudiantil es flotante, las redes y comunicaciones son deficientes y están directamente relacionadas con las condiciones climatológicas. Otras características que permiten evidenciar el contexto de los estudiantes están referidas en PEI (2018) y están relacionadas con:

- El nivel socioeconómico de la mayoría de los y las estudiantes es bajo, el 90% de los estudiantes es de estrato 1.
- El 34% de los estudiantes no viven en casa propia
- El 15% de los estudiantes no tienen acceso a las comunicaciones (celular en casa)
- El 59% de los estudiantes no tienen acceso a la información y comunicación (internet)
- El 17% no cuenta con televisión en su hogar.
- El 4% de los estudiantes hacen parte de la población denominada afrocolombiana.
- El 15% de los estudiantes están registrados como víctimas de la violencia.
- El 17% de los y las estudiantes estudian y trabajan.
- El 6% de los estudiantes viven con personas particulares.
- El 30% de las familias no tienen su núcleo familiar completo.
- El 52% de los estudiantes de la institución son hombres.
- El 7% de los estudiantes es de nacionalidad venezolana.



- El 2% de los estudiantes viven en unión libre:
- El 77% de los estudiantes profesan la religión católica.
- El 38% de las madres de los estudiantes no tienen algún nivel de escolaridad.
- El 5% de los padres de los estudiantes no tienen algún nivel de escolaridad.
- El 39% de los padres de los estudiantes se dedican a actividades de agricultura.
- El 43% de los estudiantes reciben las 3 comidas (desayuno, almuerzo, cena) diarias.
- El 64% de los estudiantes considera que el aula de clase no es adecuada para su aprendizaje.
- El 47% de los estudiantes consideran sus relaciones o lazos familiares regulares.
- El 42% de los estudiantes practican actividad deportiva en sus tiempos libres.

En cuanto a la infraestructura, esta institución cuenta con la rectoría, la unidad de secretaria, siete (07) aulas en la escuela central y doce (12) aulas en la sede principal incluida el aula de informática. Con respecto a los espacios de recreación el Colegio dispone de dos (2) canchas para microfútbol, una zona verde para el descanso y el contacto de los estudiantes con la naturaleza, un (1) restaurante y (1) una cafetería.



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, la institución posee como misión, ofrecer y garantizar, el servicio social educativo en los niveles de preescolar, primaria, básica y media Técnica en Proyectos Agropecuarios a los y las estudiantes con necesidades educativas, desarrollando los fines y fundamentos de la educación colombiana, con principios, valores, respetando sus creencias, ideologías, diversidad de géneros y las clases sociales; formando estudiantes con conocimientos que faciliten su acceso a la educación superior, a la vida laboral, social, cultural, capaces de desenvolverse, resolver problemas y desarrollar proyectos productivos de acuerdo a las necesidades de la comunidad Mercedaña y la región, (PEI,2018).

Y se proyecta para el año 2025 ser una institución educativa líder en la prestación del servicio educativo en el municipio de Sardinata, promoviendo en sus estudiantes valores morales, éticos, políticos, económicos, sociales, culturales, y las que brindan orientación a estudiantes con necesidades educativas especiales, posibilitando el desarrollo de competencias laborales, el sentido de pertenencia e identidad; claves para la formación de personas con saberes humanistas, capaces de mejorar la calidad de vida de su comunidad y de su Municipio, (PEI, 2018).

Las descripciones anteriores, permite la identificación de los sujetos de investigación con la importancia del fortalecimiento de las competencias lectoras en el contexto sociocultural en el cual se encuentra inmersos. Así mismo, servirá de base para organizar los aportes teóricos, la selección y búsqueda de aquellos elementos conceptuales necesarios para abordar el problema de investigación.

### **Marco Normativo.**

El marco normativo que orienta el presente estudio investigativo, se fundamenta en los acuerdos, convenios y declaraciones de organismos internacionales y nacionales que tratan la

importancia de la lectura para el desarrollo social e individual de los ciudadanos. De ahí, que sea importante conocer las políticas que sobre el fomento de la lectura se encuentran formalizados en la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), En la OREALC (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe), en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y finalmente en la Organización de los Estados Americanos (OEA). Así mismo, desde una mirada nacional, se presentarán los Documentos de la República de Colombia que precisan la educación y el reconocimiento de la lectura como una herramienta transcendental en la formación de los ciudadanos.

Siendo así, es pertinente señalar que existe un amplio consenso que ratifica que la lectura es la competencia fundamental para el desarrollo individual, social y el instrumento más importante de aprendizaje. Por esta razón, se concibe como la forma que tienen los ciudadanos para acceder a los conocimientos, a la participación activa en la sociedad y como uno de los ejes fundamentales del currículo, UNESCO (2016). En este sentido, esta organización, busca superar los obstáculos que impiden el acceso de los lectores a contenidos de diversa índole y crear mecanismos idóneos para fomentar la lectura en las naciones que la integran, (CERLALC, 2018, p.44).

Esta consideración se basa en la importancia de reconocer la lectura como un instrumento que ayuda al progreso y a la difusión del saber, por tanto, los países deben crear estrategias y planes de acción encaminados a la consolidación de sociedades lectoras, como vía que garantizará su desarrollo cultural, económico y social. No obstante, para lograr este objetivo, es necesario alfabetizar a los niños y niñas, capacitarlos para desenvolverse eficazmente en el mundo fuertemente letrado, gracias a la naturaleza extremadamente dinámica que manifiesta la

textualidad actual, OREALC/UNESCO, (2016) y en donde acceder a libros digitales es ya una práctica habitual. Por tanto, los esfuerzos por enseñar a leer y sus beneficios deben tener en cuenta que:

Hoy, en los inicios del siglo XXI, estar alfabetizado tiene un significado diferente porque las prácticas de lectura y escritura, así como la materialidad de los textos se han transformado. En este contexto, estar alfabetizado, hoy por hoy, incluye saber leer y escribir en la variedad de situaciones, dispositivos y materialidades que han surgido, producto del efecto distributivo y pedagógico de las TIC (UNESCO, 2015, p. 7).

En donde, se espera que el individuo alfabetizado se apoye en un cumulo de habilidades y conocimientos que le permitan no solo decodificar un texto sino interpretarlo y emitir un reflexionar a partir de la información con la que interactúa de forma que pueda producir textos, pero también editarlos, socializarlos y recibir la devolución de los lectores (CERLALC, 2019, p.29).

De la misma manera, la OCDE (2019), señala que el impacto de la tecnología en los resultados escolares dependerá de cómo se integre en el aula para apoyar la práctica docente. Por lo tanto, si desea aprovechar al máximo las nuevas tecnologías en el aula, las habilidades digitales de los profesores son cruciales. En este sentido, se reconoce la necesidad de procesos de formación docente en TIC, centrados en los siguientes aspectos: comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas; currículo y evaluación; pedagogía; aplicación de competencias digitales; organización y administración; y aprendizaje profesional de los docentes, (UNESCO, 2019, p. 10).

A estos efectos, los profesores que puedan utilizar las TIC en su práctica profesional proporcionarán una educación de calidad y, en última instancia, podrán orientar de forma eficaz las competencias tecnológicas de los estudiantes y como éstas coadyuvan a fortalecer aquellas

capacidades necesarias para que los alumnos accedan, comprendan y reflexión sobre cualquier tipo de texto. Se trata de reconocer que estas herramientas, pueden ser claves para el aprendizaje de la lectura, por tanto, deben propiciar situaciones de aprendizaje que involucren la promoción de la lectura de forma significativa utilizando para ello, estrategias necesarias para navegar en la información digital atendiendo a las características propias de esa información, (CERLALC, 2019, p.36).

De ahí, que BID (2010) considere fundamental que al integrar las TIC en las aulas de clase se debe evaluar los aprendizajes obtenidos por el estudiante; los resultados esperados en términos de modificación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y el impacto en términos de resultados de aprendizaje de asignaturas aunado al desarrollo de habilidades de nivel superior y competencias para el siglo XXI. Lo anterior deja entrever que la finalidad pedagógica de las tecnologías digitales es transformar las prácticas educativas tradicionales, de lo contrario no permite la consecución de resultados que impacten positivamente en la calidad educativa, (BID, 2012).

Asimismo, la OEA (2018), declaró que para alcanzar las competencias y habilidades necesarias que necesitan los jóvenes en una sociedad marcada por el auge acelerado y creciente de las TIC, el aspecto clave, es la gestión de oportunas inversiones que garanticen a los ciudadanos y jóvenes la accesibilidad, la infraestructura, la conectividad y la sostenibilidad de proyectos orientados a que éste piense por sí mismo y asuma la responsabilidad respecto de su aprendizaje.

Ahora bien, en el caso de América Latina, a pesar de la severa desigualdad social y económica reinante en estas naciones, Uruguay, Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica y, más recientemente, México están adoptando diversas iniciativas para reducir la brecha digital,

UNESCO (2015) y con ello promover el aprendizaje de la lectura a través de la integración de tecnologías digitales.

Algunos de los casos que ilustran esta aseveración, están contemplados en el informe de la CERLALC (2017, p. 24) y entre los que conviene mencionar: El Plan Nacional de la Lectura 2015-2020, (Chile), este plan se sustenta en la implementación de los Planes Regionales de la Lectura y posee como propósito favorecer el ejercicio del derecho a la lectura en todos los formatos y soportes, desarrollando el hábito lector en públicos diversos. El Plan Nacional de Promoción del Libro y la Lectura José de la Cuadra (Ecuador), el cual se fundamenta en una política pública que abarca los principales problemas relativos al estímulo de la lectura en el país y busca entre sus propósitos apoyarse en las TIC para crear, producir, distribuir y circular contenidos diversos.

El Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018 (México) cuyo meta se basa en crear lectores libres y autónomos, que elijan sus lecturas y formen sus propios criterios, capaces de reflexionar sobre sus propias prácticas y sobre su entorno, y en donde la tecnología ofrece una oportunidad sin precedentes en la historia de la humanidad para poner, al alcance de todos, el universo de la cultura escrita (UNESCO, 2015).

En el caso de Colombia, como mecanismo de acción se encuentra Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE): “Leer es mi cuento”. Este plan posee como fin generar acciones encaminadas al fomento la lectura como instrumento fundamental para propiciar la equidad, y que se reconozca como un bien cultural que ofrece una de las experiencias humanas más enriquecedoras. No obstante, la principal debilidad para su implementación estuvo relacionada con la capacidad institucional de los municipios y departamentos para fortalecer sus propias capacidades y liderazgo, y asumir la sostenibilidad del plan a nivel regional y local. Por otro

lado, es importante hacer mención al Plan “Leer para la vida 2021-2023” llevado a cabo en la ciudad de Bogotá e implementado por la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte en el 2020. La importancia de este plan radica en ofrecer a los ciudadanos colombianos prácticas en donde desarrollen habilidades en la cultura oral, escrita y digital a través de la interacción de textos en diversos formatos.

Los planes antes descritos, confirman como una mediación planificada entre las estrategias propuestas y las tecnologías digitales contribuyen de manera integral en el aprendizaje de la lectura. Aunque sin dejar de lado la necesidad de que los sistemas educativos de las diferentes naciones trabajen en conjunto con la finalidad de estos planes para promocionar las competencias lectoras en los estudiantes de forma que participe activamente en una sociedad que requiere ciudadanos alfabetizados tecnológicamente y críticos.

Ahora bien, desde la perspectiva de las políticas nacionales, se puede mencionar que en Colombia se han creado planes y programas para el fomento del aprendizaje de la lectura basados en la Constitución Política de Colombia, (1991) y que tiene como objetivo convertir la lectura en un asunto de gran interés de Política Pública. Siendo así, es pertinente señalar que, en esta ley fundamental de la nación, se legisló sobre obligatoriedad de la educación básica entre los cinco y los quince años de edad. Entiéndase, esta etapa formativa como aquella educación obligatoria que corresponde a la identificada en el artículo 356 de la presente Constitución como educación primaria y secundaria.

Por lo tanto, es en la educación básica donde la lectura es considerada el elemento fundamental de autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es por ello, que organismos internacionales como CERLALC-UNESCO, impulsan en los países de la región la puesta en

marcha de iniciativas que posibiliten la participación activa de todos los ciudadanos en la cultura escrita desde la primera etapa de educación básica, (CERLALC, 2019, p.5)

De la misma manera, la Ley General de Educación, Ley 115 en el artículo 5 trata sobre los fines de la educación. En el literal 5, trata sobre la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber. De igual forma, el literal 6, señala que el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

En la misma Ley 115, en el título II que trata sobre la estructura del servicio educativo, en el capítulo 1°, hace referencia a la Educación Formal, referida en el artículo 20, específicamente a la Educación Básica, donde pone de manifiesto los objetivos generales de dicho ciclo, en el literal b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.

También, en el artículo 21 de dicha Ley, se expone los objetivos específicos de la Educación Básica en el ciclo de primaria, en los cinco primeros grados este ciclo de primaria, en el literal c) sostiene que el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.

Por su parte, el Decreto 1860 (1994), en su artículo 35 plantea que, en el desarrollo de asignaturas, se deben aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos vivenciales que incluyan la observación, la experimentación, la práctica y demás elementos que contribuyan a un mejor desarrollo cognitivo y mejorar la formación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del



educando. De igual manera, en los principios de la modernidad, figuran las altas competencias en lectura y escritura; altas competencias en expresiones escritas como la precisión para describir por escrito, para analizar y comparar por escrito, para expresar el propio pensamiento por escrito, capacidad para diseñar, trabajar y decidir en grupo.

Como referentes curriculares emanados por el MEN, se encuentran los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, (1998) para las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, donde se dan las orientaciones y criterios nacionales sobre: el currículo, la función de las áreas, los nuevos enfoques para comprender y enseñar, el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales y los Estándares Básicos de Competencias por grados, donde se encuentran los Estándares Básicos de Competencias para Lengua Castellana (2006), referidos específicamente a: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, Ética de la comunicación.

De igual modo, el Ministerio de Educación Nacional junto con el Ministerio de Cultura han planteado proyectos educativos para el fomento de la lectura, entre los que se pueden mencionar el Proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad (2008), el Programa “Libro al Viento” (2004), el programa “Leer Libera” (2003) y el Programa “Mil Maneras de leer” (2008), en el marco del Plan Nacional de Lectura en cuanto que busca fomentar el gusto por la lectura, promover el desarrollo integral de la personalidad, promover la adquisición y generación de conocimientos, y el desarrollo de las habilidades críticas y reflexivas de los estudiantes, esto está en correspondencia con los fines de la Ley General de Educación.

En lo referente al aprovechamiento de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la Ley 1341 (2009) constituye el marco normativo para el desarrollo del sector TIC en el País, en su

artículo 49 establece una articulación del plan de TIC con el sector educativo con el fin de facilitar la concatenación de las acciones, eficiencia en la utilización de los recursos y avanzar hacia los mismos objetivos: Fomentar el emprendimiento en TIC desde los establecimientos educativos con alto contenido en innovación; Poner en marcha un sistema nacional de alfabetización digital; Capacitar en TIC a docentes de todos los niveles

De la misma manera, el Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia junto con el Departamento Nacional de Planeación (2020, p. 3) establece acciones para estructurar, articular y ejecutar las apuestas institucionales necesarias con el fin de impulsar la innovación en las prácticas educativas a partir de las tecnologías digitales. Estas acciones se enmarcan en cuatro pilares: (i) aumentar el acceso a las tecnologías digitales para la creación de espacios de aprendizaje innovadores, (ii) mejorar la conectividad a Internet de las instituciones educativas oficiales, (iii) promover la apropiación de las tecnologías digitales en la comunidad educativa, y (iv) fortalecer el monitoreo y la evaluación del uso, acceso e impacto de las tecnologías digitales en la educación.

Al implementar estos pilares de manera integral en la práctica educativa los estudiantes pueden desarrollar y fortalecer las competencias lectoras relacionadas con el pensamiento crítico, la comprensión y producción de textos necesarios para desenvolverse en un entorno digital y con ellos enfrentar los retos que plantea la sociedad del siglo XXI.

Por otra parte, desde una perspectiva municipal en proyecto de aula a realizar, también se enmarca dentro de las líneas de acción propuestas en el Plan de Desarrollo para Norte de Santander 2016-2019 “Un Norte Productivo Para Todos”, relacionado con la Mejora de la calidad y pertinencia de la educación en el departamento Norte de Santander a través de acciones que permitan cualificar la enseñanza y el aprendizaje, desde el nivel preescolar hasta la

educación superior, los ambientes de aprendizaje y la generación de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema escolar, reconociendo las potencialidades y las particularidades del territorio” (Plan de Desarrollo para Norte de Santander, 2016, p.66).

Entre estas propuestas conviene mencionar el programa “Educación Pertinente Generadora de Capacidades para La Excelencia cuyo objetivo se centra en lograr mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes, alcanzando en los establecimientos educativos altos estándares de calidad, potenciando un capital humano calificado, con capacidad de respuesta a las necesidades económicas, sociales y productivas del Departamento a través de los subprogramas: Mejores Ambientes de aprendizaje, Leer y escribir es el cuento de los Nortesantandereanos.

Lo expuesto en líneas anteriores, permiten resaltar la importancia de las políticas internacionales y nacionales para fundamentar la necesidad de desarrollar propuestas investigativas que se centren en el fortalecimiento de las habilidades lectoras en los ciudadanos, de forma que puedan desarrollar el conocimiento y contribuir al progreso social.

## Marco Teórico

Todo proceso de investigación se apoya en la recopilación, organización y sistematización de los aportes de diversos autores sobre el objeto de estudio. Por ello, Rojas (2002), señala que sustentar teóricamente el estudio implica exponer y analizar las teorías, las conceptualizaciones, las perspectivas, las investigaciones y los antecedentes en general, que se consideren válidos para el correcto encuadre del estudio.

El análisis de estos conocimientos, permitirá al investigador entender las situaciones, eventos y contextos que giran alrededor del problema de investigación. En este sentido, se ha realizado la exploración de estudios, artículos científicos y experiencias de países como Chile, Colombia, República Dominicana, Finlandia y Japón, entre otros. Con el propósito de encontrar la esencia teórica del estudio. Los aportes teóricos más relevantes son:

El estudio doctoral realizado por Marín, R. (2015), en donde se sostuvo la idea de que, ante las nuevas formas de lectura y escritura impuestas en la sociedad por el masificado uso de las TIC, se puede estar produciendo un distanciamiento entre las prácticas letradas académicas y las prácticas letradas demandadas por la sociedad, por lo que es necesario replantear nuevos formatos para el desarrollo de las competencias lectoras dentro del sistema educativo.

Por su parte, Fillola, Cleger y Sánchez (2015), en su libro “Redes hipertextuales en el aula: Literatura, hipertextos y cultura digital”, justificaron la especificidad formativa del discurso literario como hipertexto, así como las necesidades educativas y el potencial de los recursos didácticos que surgen a partir de las textualidades multimodales, la conectividad y las redes 2.0 en el aula, enfatizaron la necesidad de proyectar el aprendizaje de la lectura teniendo en cuenta

los requerimientos que plantea la actual cultura digital y, con ella, la convergencia de múltiples lenguajes.

De la misma manera, Cassany (2016), presentó un artículo científico que guarda relación directa con el objeto de estudio al señalar que antes había que elegir lecturas en papel para los estudiantes las cuales debían ser actuales, motivadoras, adecuadas, bien escritas (y traducidas), accesibles...; ahora parece que los criterios son diferentes: lo más importante es que sean documentos digitales actuales, con licencia Creative Commons, que se puedan vincular o colgar en la plataforma web de la asignatura, que sean cortos y estrechamente relacionados con cada elemento del programa.

Otro aporte teórico significativo, es el proyecto *phenomenon learning*, (Symeonidis y Schwarz, 2016), desarrollado en Finlandia el cual pretende centrarse en el desarrollo de las habilidades tecnológicas, de investigación, de comunicación y de comprensión cultural, necesarias para el presente y el futuro, utilizando para ello, el aprendizaje en proyectos y la tecnología digital.

Igualmente, es pertinente señalar, el trabajo investigativo, realizado por Flórez Sandra (2017), en una institución educativa de Bogotá. El estudio se centró en proponer una estrategia didáctica mediada por OVA para fortalecer el proceso de comprensión lectora de textos literarios infantiles y proyectar objetos de aprendizaje como un recurso innovador para trabajar una ficha de análisis de obras literarias en este nivel educativo. Fue un estudio amparado en el enfoque cualitativo. La autora, logró determinar que la creación del recurso resalta la importancia de involucrar la tecnología en los procesos formativos, ya que se evidencia que los resultados de comprensión lectora mejoraran desde que se implementan en los escenarios educativos, herramientas estructuradas de evaluación, como también el uso de recursos tecnológicos que permiten una

retroalimentación en línea y satisfactoria al momento de argumentar opiniones y argumentos críticos con base en las lecturas de los libros de plan lector.

Aunado a lo anterior, Espaillat, C. (2018), en su proyecto doctoral, buscó describir el perfil lector de los estudiantes de Secundaria de tres centros educativos de República Dominicana, haciendo uso de una metodología mixta de corte descriptivo combinando los métodos cuantitativos y cualitativos de forma secuencial. Concluyó que el desarrollo de la competencia lectora necesita de un esfuerzo sistemático para formar un lector crítico, pues esta formación incluye no solo lo que hace el docente en el aula, sino también lo que ocurre en la comunidad y la cultura del país y probablemente tiene mucha relación con la interconectividad global. Sumado a todo lo anterior, está el estudiante y sus características, que se añade al factor de la etapa propia en que están los adolescentes, la hiperatención y su impacto en la forma de lectura y de pensamiento que le lleva a ese pensamiento “zapping”, de “asaltos” y a producir un aprendizaje superficial.

Así mismo, Molano, Alarcón y Callejas (2018). Indicaron en su un artículo científico los criterios para evaluar la calidad de los objetos virtuales de aprendizaje [OVA], como apoyo a la educación básica secundaria y media en Colombia. Para la construcción de estos criterios tomaron como referentes los aspectos pedagógicos y lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] para las áreas de conocimiento impartidas en las instituciones colombianas.

Por otro lado, vale la pena señalar el estudio doctoral desarrollado por Larrañaga, M. (2018), y que se tituló el “Desarrollo de la Competencia Lectora en una Sociedad Mediática”. En este estudio participaron 1833 estudiantes universitarios de cuatro universidades: Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Valencia y

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. La autora en este estudio concluyó que hoy en día la lectura es dual y está marcada por la convivencia del soporte impreso y el soporte digital. El lector actual es un hiperlector transmedia, multimodal y multiplataforma que, además, suele adoptar un papel de creador de contenidos. Por ello, la alfabetización requerida hoy es multimodal y, posiblemente, más compleja y exigente.

Así mismo, es importante señalar la innovación educativa que se viene implementando en Japón, a través, de su modelo educativo Soka (Japón), modelo que se basa en el intercambio de experiencias por medio del diálogo, buscando un acercamiento y entendimiento entre la diversidad de las culturas del mundo generando con ello una cultura para la paz, (Pinillos, 2018, p. 134). Por ende, su formación se orienta al fomento del aprendizaje de idiomas, la lectura y el respeto por los Derechos Humanos.

De igual forma, Pérez y Regino (2019), realizaron una investigación en una institución educativa de Colombia, ubicada en el departamento de Antioquia, que llevo por nombre “Objetos Virtuales de Aprendizaje para el Mejoramiento de la Comprensión lectora en la Educación Básica Primaria”. La investigación estuvo direccionada bajo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo – explicativo, con un diseño cuasi experimental. Concluyeron que la importancia del factor motivacional para el aprendizaje de la lectura durante la aplicación del OVA, estuvo directamente relacionado con el compromiso y satisfacción que demostraron los estudiantes en la realización de las tareas propuestas. Por tanto, el uso de los objetos virtuales dentro del aula tuvo un efecto significativo en la comprensión lectora de los estudiantes, pues estos presentaron una mejoría en sus diferentes niveles durante la prueba y superaron lo alcanzando por el grupo control.

En esta misma línea, López, K. (2019), desarrolló un estudio doctoral sobre el análisis de las prácticas de lectura y escritura digital de estudiantes de primer año de una universidad de Colombia, considerando los contextos académicos. Esta investigación abordó los enfoques socioculturales que conciben la lectura y la escritura como prácticas sociales; particularmente retoma la perspectiva de nuevos estudios de literacidad en el marco de la tecnología digital.

La metodología, con la que abordó el estudio fue mediante un enfoque mixto secuencial. El autor puntualizó, que el reflexionar sobre las literacidades ayuda a formar mejores ciudadanos, pues permite que desarrollen habilidades para contrastar información, ser más conscientes de las intencionalidades e ideologías que subyacen a los discursos, atender a criterios de selección y evaluación de fuentes de información, asumir posturas frente a temas de interés contextual y participar socialmente.

Las anteriores innovaciones y aportes teóricos dejan entrever la importancia del fortalecimiento de las habilidades lectoras desde los modelos de enseñanza, destacando que estas competencias son la clave para que los ciudadanos alcancen sus metas y participen plenamente en una sociedad en donde cada vez es mayor la presencia de las tecnologías de la información y comunicación.



## Marco Conceptual

El marco conceptual hace referencia al conjunto de conceptos que expone un investigador cuando hace el sustento teórico de su problema y tema de investigación, (Tafur, 2008, p. 12). Este sistema de conceptos básicos, permitirá comprender mejor las potencialidades de los objetos virtuales de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la competencia lectora en el nivel inferencial, de la misma manera constituyen el fundamento del diseño metodológico del presente estudio. Sobre la base de lo expuesto, se precisa a continuación algunas teorías relacionadas con los procesos de lectura, comprensión lectora, competencias en lectura, estrategias didácticas y Tecnologías de la información y comunicación.

### 1. Lectura.

La lectura actualmente cuenta con un reconocimiento social en tanto que es el conjunto de conocimientos en expansión que posee el individuo para favorecer el potencial personal e incentivar su participación en la sociedad. Por tanto, la lectura es considerada por Teberosky (2002), como un medio a través del cual el ser humano procesa de manera sistematizada la información recibida a través de códigos gráficos, integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información. Desde esta perspectiva, la lectura no se limita a la codificación o reproducción literal del mensaje, al contrario, se refiere al proceso de interpretación y construcción por parte del lector.

En este sentido, Cassany (2006, p. 21), afirma, que leer es comprender y señala que para realizar este proceso es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y

verificarlas, elaborará inferencias para comprender lo que sólo se sugiere y construir un significado. De ahí, que lo expuesto por el citado autor se conecte con el concepto de que la comprensión implica algún nivel de integración de información del texto con las estructuras de conocimiento del lector. Por su parte, Pérez (1995), conceptualiza la comprensión en lectura como el proceso de captar el significado del texto, reconociendo que en este proceso cognoscitivo el lector hace una reconstrucción mental de la información adquirida a través de un texto y esa capacidad viene dada, entre otras cuestiones, por los significados que se derivan de la propia experiencia vital y cultural (Holme, 2009, p. 161).

Con respecto, a la construcción de significado, García (2015) manifiesta, que en la comprensión lectora influyen unos procesos cognitivos y lingüísticos que permiten entender el texto y construir significado. El significado del texto se construye por parte del lector, Solé (1994). De la misma manera, es pertinente señalar que, durante el proceso de construcción de significado, los lectores se apoyan en diversas estrategias, habilidades y procesos para relacionar la información del texto con sus esquemas de conocimiento. Se espera que estos procesos y estrategias varíen en relación con el contexto sociocultural y el propósito, de forma que el lector pueda interpretar y producir en una amplia variedad de textos.

### **Niveles de Comprensión lectora**

Ahora bien, teniendo en cuenta que la comprensión en lectura, es sin duda, el pilar esencial en el que se basa buena parte de las actividades cotidianas de aprendizaje y enseñanza en los sistemas escolares, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018), es

pertinente señalar, que está se clasifica en tres niveles: la lectura literal (leer las líneas), la lectura inferencial (leer entre líneas) y la lectura crítica (leer tras las líneas), Cassany (2012). Así, la lectura literal se efectúa cuando el lector es capaz de realizar con eficacia el nivel de decodificación, comprensión y retención. Se centra en las ideas e informaciones que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos, Gordillo (2009).

En la lectura inferencial, el lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas del pensamiento. Este nivel, requiere un alto grado de abstracción por parte del lector, implica describir las ideas del texto más allá de lo leído. La inferencia, es en esencia un modelo poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas que poseen, (MEN, 1998, p.74).

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2008), “la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto”, (p. 550). De igual modo, el lector, por medio de las inferencias, puede reestructurar la información obtenida de la lectura e integrarla dentro de un sistema general y reorganizar la información leída dentro de una representación estructurada que, de una manera ideal, consigue integrarse dentro de una estructura global (León, 2003, p. 206). Este tipo de lectura supone una comprensión global del contenido del texto, así como de la situación de comunicación: reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige el texto, (Castillo y otros, 2007, p. 24). Lo anterior, permite precisar que los procesos inferenciales desempeñan un papel fundamental en la comprensión de textos constituyendo el mecanismo el mecanismo clave para su evaluación.

Finalmente, en la lectura crítica o tras las líneas, el lector ha de realizar niveles más complejos como el análisis, relación y valoración de la información del texto. En este nivel el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído, Gordillo (2009). Implica la relación, apropiación, extensión y creación, Cassany (2012).

### **Competencia Lectora.**

Al considerarse la lectura como una actividad cotidiana de los seres humanos que se produce en una diversidad de situaciones, la competencia lectora, se presenta entonces, como “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad”, (OCDE, 2018, p.14). La competencia en lectura, abarca el cumulo de habilidades cognitivas y lingüísticas del individuo para lograr la comprensión de un texto y su utilidad para una variedad de propósitos, basándose en sus propios pensamientos y experiencias. Engloba los nuevos retos de la lectura en una sociedad letrada en donde la habilidad lectora es fundamental para la plena participación en la vida económica, política, comunitaria y cultural de la sociedad contemporánea, (OCDE, 2018).

Es por lo anterior, que esta competencia debe reflejar la evolución de la sociedad actual como consecuencia del auge de las tecnologías digitales, por tanto, atenderá las demandas de aquellas habilidades que necesita un ciudadano en el siglo XXI, para seleccionar, interpretar, analizar y comprender la información textual disponibles en una variedad de formatos y accesibles

mediante diversos medios, para ello, se debe reformular la forma en cómo se enseña en la era digital.

### **Estrategia didáctica en los procesos de lectura.**

En la formación de lectores autónomos, las estrategias son elementos importantes para que el estudiante pueda comprender los textos y, por ende, fortalecer su aprendizaje. En este sentido, Coll (2007), acotó que las estrategias son “Un procedimiento llamado a menudo regla, técnica, método destreza o habilidad es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta”, (p. 89). Para el citado autor, son, en definitiva, los procedimientos y las técnicas de acción que se utilizan para enseñar, las respuestas al cómo facilitar un proceso de formación con base a un modelo de enseñanza, de los objetivos, contenidos y tiempos que se definan.

De igual forma, Díaz (2002) han conceptualizado las estrategias instruccionales como el conjunto de procedimientos que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional con el objetivo de aprender significativamente a solucionar problemas atendiendo a las demandas académicas. Por otra parte, toda estrategia ha de ser un plan de acción ante una tarea que requiere una actividad cognitiva que implica aprendizaje. No se trata, por tanto, de la aplicación de una técnica concreta, se trata de un dispositivo de actuación que implica habilidades y destrezas que el aprendiz ha de poseer previamente y una serie de técnicas que se aplican en función de las tareas a desarrollar.

Quizás lo más importante en esta consideración es acotar que para lograr una mayor intencionalidad de la estrategia ha de existir un compromiso de la situación sobre la que ha de trabajar el estudiante y en donde resulta, muy importante la representación de la tarea que éste va

a realizar, con base a las estrategias y a la disponibilidad de recursos con que el participante contará, además, de sus habilidades, capacidades y destrezas.

La selección de una estrategia de aprendizaje supone determinar previamente la actividad cognoscitiva que implica el aprendizaje, es decir, el tipo de competencias a desarrollar. Esta selección dependerá de dos factores, la situación sobre la que se ha de operar (tipo de problemas a resolver, datos a analizar, conceptos a relacionar, otros.) Y de los propios recursos cognitivos o “metacognición” de los estudiantes (habilidades, capacidades, destrezas, etc.), Esteban (2003).

Ahora bien, ¿cuáles estrategias didácticas puede utilizar el docente para el fortalecimiento de la competencia lectora en el estudiante?, en este sentido, es necesario que el profesorado seleccione estrategias que promuevan la atracción del alumno hacia este proceso, al respecto Pernía y Méndez (2017), plantean como estrategias fundamentales en el desarrollo de la lectura: “La Anticipación, Predicción y Regresión. La anticipación posibilita determinar el tema, la predicción, permite completar enunciados antes de haberlos visto y la regresión tiene que ver con las hipótesis que se plantean frente a lo que se está leyendo”, (p. 14).

De igual forma, Schmitt y Bauman (1990), señalan que las estrategias lectoras se pueden clasificar dependiendo del momento del proceso lector. Considerando estrategias para antes de iniciar la lectura, durante y después:

- \_ Antes de iniciar la lectura, las actividades recomendadas son aquellas que permiten el lector activar sus conocimientos previos y descubrir el tipo y finalidad del discurso
- \_ Durante la lectura, se diseñarán aquellas que sirvan para reconocer las diferentes estructuras textuales, elaborar y controlar el proceso lector.
- \_ Después de la lectura, las actividades planificadas tendrán que servir para que el lector evalúe su nivel de comprensión alcanzando, corregir errores, confeccionar una

representación del texto escrito y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura.

Todo esto se desarrollará posteriormente con más detalladamente y en el desarrollo de las actividades.

Así mismo, Solé (1998), sugiere una serie de etapas para un proceso lector exitoso: *Antes de la lectura*: ¿Para qué voy a leer? Ayudará sin duda alguna a establecer los objetivos de la lectura, cual es el propósito de la lectura, (p.67). *Durante la lectura*: Constituye una etapa fundamental en el proceso lector donde el estudiante se cuestiona, pero también es el espacio propicio para que el docente u orientador del proceso de lectura realice las preguntas pertinentes sobre lo leído, así como también para que aclare o en su caso amplíe la información con relación a un aspecto tratado en el texto leído.

En este momento el lector puede entre otras cosas; formular hipótesis, hacer predicciones sobre el texto, formular preguntas sobre lo leído, aclarar posibles dudas acerca del texto, resumir el texto, releer partes confusas, consultar el diccionario, pensar en voz alta para asegurar la comprensión, crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas, (p.89).

*Después de la lectura*: En esta etapa es evaluado el propósito de la lectura para verificar su cumplimiento, se recomiendan actividades como los resúmenes, la formulación y solución de interrogantes, recontar lo leído, graficar la información extraída del texto leído. Es en esta etapa donde el lector debe dar cuenta de sus avances en los procesos lectores, (p, 117).

La estrategia de lectura que propone esta autora, se caracteriza por tener como referentes generales los siguientes aspectos: “Las estrategias que vamos a enseñar deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación -motivación, disponibilidad- ante ella; facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan”, (Solé, 1998, p. 7).

Adicional a ello, se considera necesario tener en cuenta que a enseñanza de la lectura debe hacerse desde la práctica misma de ella y bajo las orientaciones de un maestro o experto en el tema, ya que el aprendiz lector, necesita la información, el apoyo, el aliento y los retos que le proporciona el maestro o el experto en la materia de que se trate (Solé, 2006, 14), con el propósito de que estudiante realice un acto de razonamiento que lo lleve a la construcción activa y consciente de la interpretación del mensaje escrito

### **Teorías de aprendizaje y la competencia lectora.**

Las teorías del aprendizaje tratan de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento, desarrollan sus destrezas y habilidades. Por ello, se analizará las aportaciones provenientes de enfoques teóricos con amplias implicaciones educativas para la enseñanza de la lectura, entre estos las contribuciones de la teoría cognitivista, constructivista y en el conectivismo.

Siendo así, es pertinente manifestar que las teorías cognitivas se centran en el estudio de los procesos internos que conducen al aprendizaje. Algunos autores, destacan su importancia en el trabajo con la lectura de textos, por ejemplo, Palincsar y Brown (1996) mediante el concepto de autorregulación o metacognición y en donde exponen que el “buen lector dispone de un repertorio de estrategias que emplea de manera flexible para controlar la actividad de la lectura: aclarar los propósitos, activar el conocimiento de base, atender a los contenidos principales, evaluar la consistencia interna entre los contenidos y los conocimientos previos, formular y evaluar predicciones” (p.43-74).

Durante el proceso de lectura y construcción de significado, los lectores se apoyan en diversas estrategias y habilidades para acceder a la información, seleccionar, analizar y mantener la



comprensión. Se espera que el docente promueva prácticas de lectura, que motiven al estudiante a interactuar en una variedad de textos y en distintos formatos.

De la misma manera, el estudio a realizar se apoya en los postulados del constructivismo, destacando en esta teoría la importancia de la actitud del docente para que el estudiante aprenda y se motive hacia la realización de actividades que mejoren los procesos de lectura y comprensión de textos. De este paradigma constructivista se tomarán elementos relacionados con la interacción social y el conocimiento que posee el individuo a través de sus esquemas mentales, al respecto, Moraga (2001) plantea que:

El modelo constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce: a) Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget), b) Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vygotsky) y, c) Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel), (p. 8).

Sobre la base de lo expuesto, para fortalecer la habilidad en la lectura, el docente debe seleccionar estrategias que le permitan al alumno desarrollar la capacidad de identificar informaciones, interactuar con ellas y reconstruirlas atendiendo a sus esquemas o construcciones conceptuales previas. Es por lo anterior, que se puede inferir que las teorías cognitivas de la lectura enfatizan la naturaleza constructiva de la comprensión. Por su parte, Solé (2007) exponen:

Lo característico es que la lectura se acompañe de diversos tipos de escritura, que la textualización se apoye en la frecuente consulta de los textos ya incorporados, que despierte la necesidad de buscar nuevas fuentes; y éstas, en fin, generan nuevas ideas o plantean conflictos que obligan a reescribir el texto que también se va leyendo. De manera que el eje central de la actividad se desplaza constantemente de la lectura, apoyada en la escritura, a la composición del texto, apoyada en la lectura, (p. 84).

Cada acto de lectura, requiere cierta reflexión, por ende, la importancia de que el docente considere que la actividad de lectura se da en función de los textos y de los propósitos de la tarea (las razones que motivan el compromiso del lector con el texto). Sobre la base de sus características individuales, de la percepción del texto y de las dimensiones de las tareas, los lectores aplican un conjunto de procesos de lectura para localizar, extraer información y construir el significado de los textos para lograr las tareas, (OCDE, 2018, p. 13). Por tanto, para lograr la competencia en lectura, es fundamental que el lector tenga las habilidades cognitivas, las estrategias y la motivación que apoyan esos procesos.

Además, alrededor de todo el entramado que implica el acto lector, en un mundo que cambia rápidamente, y en donde los textos en diferentes formatos aumentan día a día. Usualmente se admite, que el docente deberá apoyarse en nuevas herramientas y recursos educativos que le permitan al estudiante localizar, acceder, comprender y reflexionar sobre todo tipo de texto, además de socializar y compartir sus producciones.

En esta línea, la tecnología digital juega un papel preponderante en el trabajo cognitivo, en la creación y visualización de patrones, para extender e incrementar la habilidad cognitiva del lector. Por lo tanto, el docente debe considerar que la competencia en lectura también se obtendrá mediante el despliegue de estrategias complejas con apoyo en estas tecnologías que permitan el procesamiento de información.

Desde estos planteamientos, se infiere el uso de teorías y /o enfoques pedagógicos alternativos que conlleven al fortalecimiento de habilidades en el proceso de lectura relacionadas con la comprensión y evaluación de textos complejos o múltiples con fines específicos, utilizando para ello, las nuevas opciones tecnológicas.

Sobre la base de lo expuesto, autores como Siemens (2004), establece que el conectivismo es la teoría de aprendizaje para la nueva era digital, esta teoría de aprendizaje se caracteriza por la influencia de la tecnología en el campo de la educación. Desde dicha apreciación, Gros (2015) establece que el conectivismo es un enfoque que puede acompañar los modelos de aprendizaje de la lectura que busquen principios de autonomía, de interactividad y de apertura conceptual.

De la misma manera, Giesbrecht (2007) señala que esta teoría se presenta como una propuesta pedagógica que proporciona a quienes aprenden a leer la capacidad de conectarse unos a otros a través de las redes o herramientas colaborativas. La relevancia de esta teoría radica en un alto componente epistemológico y un componente educativo que orienta la comprensión de las decisiones que están basadas en principios que mutan rápidamente.

No obstante, es importante señalar que la actividad cognitiva del ser humano busca adaptarse a su entorno basándose en un procesamiento altamente adecuado de la información de manera que cuando percibimos un elemento del entorno que nos evoca un conocimiento que tenemos almacenado, podemos evocar también otros conocimientos asociados a él (Sáiz y Baqués 2008).

De igual modo, cuando se realiza el aprendizaje de la lectura esta información se representa en forma de red compuesta por nodos de información conectados entre sí, construyendo continuamente puentes entre la nueva información, nuestros esquemas y conocimientos previos (Paradiso, 2001).

Siendo así, es sumamente importante que los docentes planteen actividades a sus estudiantes que trasciendan más allá de una comprensión de textos basada en significados, el reto del aprendiz será reconocer los patrones que parecen estar ocultos. Por tanto, decidir este significado y la formación de conexiones entre comunidades especializadas son, de forma primordial, las actividades centrales del aprendizaje (Siemens, 2004). De ahí, que el docente diseñe actividades

para el fortalecimiento de la lectura apoyadas en nodos de entidades externas o en diversas fuentes de información como personas, organizaciones, bibliotecas, sitios web, blogs, wikis, libros, revistas, bases de datos, entre otras.

### **Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).**

Las TIC son la innovación educativa del momento, por tanto, constituyen una de las herramientas didácticas motivantes y favorecedoras para estimular la lectura gracias a sus características de interacción y capacidad multimedial. Rivero y Mendoza (2008), las definen como el conjunto de tecnologías, herramientas, vías o canales que adquieren, acceden, obtienen, almacenan, procesan, registrar, comparten y transmiten información de forma digitalizada, en diversidad de códigos y formas, mediante la combinación de texto, imágenes y sonidos. Por ello, se debe presente que la incorporación de estas herramientas a los procesos de lectura guarda una estrecha relación con la posibilidad de que cada alumno genere estrategias propias de acceso a la información, de análisis, comprensión y evaluación, pues la sociedad necesita de:

“lectores críticos, que duden de la veracidad de lo visivo impreso en papel o desplegado en pantalla, texto o imagen; lectores que busquen comprender otras lenguas (¡cuánto más fácil ahora con Internet!) Sin menospreciar ni magnificar el inglés hegemónico; que tengan una visión global de los problemas sociales y políticos (¡cuánto más fácil ahora con Internet!) sin encerrarse en localismos estrechos. Lectores y productores de la lengua escrita inteligentes, alertas, críticos. Lo que siempre hemos buscado. Difícil tarea, antes y ahora. Internet ayuda, qué duda cabe. Los libros y las bibliotecas también.” (Ferreiro, 2007, p. 277).

Se coincide, que el solo manejo de las herramientas TIC, no garantiza lectores competentes, dado que “extraer un significado de los textos es un acto complejo que no se produce sólo con la exposición” (Winocur, 2015, p. 18). Un lector hábil en el proceso de lectura genera inferencias sobre la base de piezas de información ubicadas en diferentes textos (Perfetti, Rouet y Britt, 1999), razona más allá del significado del texto, reflexiona sobre el contenido y la forma del texto, además de y evaluar críticamente la calidad y validez de la información, (OCDE, 2018, 22); de ahí, la importancia de promover la lectura significativa en la mayor cantidad de situaciones sociales derivadas del avance y evolución de las TIC.

### **Objeto Virtual de Aprendizaje**

Los objetos virtuales de Aprendizaje (OVA), han ido adquiriendo una gran importancia durante los últimos años “consolidándose como un modelo de trabajo con el que se pretende estandarizar contenidos digitales, de tal forma, que sea posible su reutilización en diversos contextos educativos”, (Castillo, 2009, p.1), conectándose gracias a ellos los procesos educativos con las TIC.

De la misma manera, conviene señalar que los objetos virtuales se caracterizan por su interactividad, diversidad de formatos, su potencialidad para ser reutilizados y su capacidad de contener información imprescindible para su comprensión y uso. Siendo así, Wiley (1999), manifiesta que “los objetos de aprendizaje son los elementos de un nuevo tipo de instrucción basada en el computador y fundamentada en el paradigma computacional de orientación de objetos”. Constituyen una unidad información con un objetivo mínimo de aprendizaje asociado a un tipo de contenido y actividades para su logro, caracterizada por ser digital, independiente y

accesible a través de metadatos, los cuales son diseñada con la finalidad de ser reutilizadas en diferentes contextos y plataformas LMS, (Mauri, 2006).

Desde estos planteamientos, se considera que los OVA son pequeños bloques de contenidos organizados con una intención educativa en función de un área de conocimiento y contexto, en el cual predomina su capacidad de reutilización e interrelación además de su característica de identificación mediante el uso de datos externo (metadatos) que permiten su almacenamiento y búsqueda en repositorios.

Se puede afirmar, entonces, que estos objetos se identifican como aquellas unidades mínimas con significado en sí mismas, constituidas por paquetes de información multiformato y con carácter interactivo, dotado al menos de los siguientes elementos: a) un objetivo de aprendizaje; b) contenido informativo; c) actividades de aprendizaje; d) actividades de evaluación y e) metadatos ajustados a estándares de catalogación, (L'Allier, 1998).

Así mismo, Morales, Gutiérrez y Ariza (2016) establecen como elementos de un objeto de aprendizaje los siguientes: elementos teóricos (brindan la información para construir la base necesaria para el aprendizaje); la experiencia práctica (permite aplicar y reforzar la teoría); la evaluación (permite comprobar el aprendizaje de la competencia); y finalmente el trabajo colaborativo, como un pilar del aprendizaje social.

Por consiguiente, deben presentar información para lograr un único objetivo educativo a través de micro unidades didácticas que contemplen: contenidos, recursos, actividades y evaluación; así como también, ser extrapolables a otros contextos por su potencial de reusabilidad; constituirse como experiencia de aprendizaje significativo que sirve de anclaje para adquirir conocimientos posteriores; ser compatibles técnicamente para ser visualizado independiente del formato y dispositivo; ser identificables a través de metadatos; adaptables a las

situaciones y necesidades específicas de los estudiantes; durables frente a los cambios tecnológicos sin necesidad de rediseño o cambio de código importante.

### **Importancia de los OVA en educación.**

Algunas de las bondades de utilizar estas herramientas como mediadoras en los procesos de enseñanza y en la gestión del conocimiento, están relacionadas con su potencialidad para fortalecer el aprendizaje autónomo y colaborativo, Póveda (2011). Este aspecto está estrechamente relacionado con la autonomía del estudiante, en la medida en que logre una apropiación crítica de la experiencia vital, intelectual y cultural a través de la interacción con el recurso. De igual modo, al estar disponible el mismo recurso para todos, propicia el intercambio de ideas y el trabajo en equipo, (Medina, Sánchez y Rojas, 2016). Es decir, que estos objetos están provocando cambios en los modos de enseñar y aprender, por tanto, se configuran como herramientas cognitivas facilitadoras del aprendizaje autónomo, en donde el alumno independiza su aprendizaje de la figura del docente y propicia el trabajo colaborativo, Ortiz (2003).

Es por estas consideraciones, que en el Manual de buenas prácticas para el diseño de objetos de aprendizaje (APROA, 2005, p .5), estableció algunas de las características de los OVA, entre estas es pertinente hacer mención a las siguientes:

- Ser auto-contenido, por si solo debe permitir lograr el objetivo para el cual fue diseñado. Sólo debe incorporar vínculos hacia documentos digitales que complementen el contenido.
- Ser interoperable, su estructura debe basarse en un lenguaje de programación XML, y contar con un estándar internacional de interoperabilidad (SCORM), que garantice su

utilización en plataformas con distintos ambientes de programación. Ser reutilizable, puede ser utilizado por diversos educadores y estudiantes bajo distintos contextos de enseñanza y en diferentes tiempos.

- Ser durable y actualizable en el tiempo, es decir, que se encuentre respaldado por una estructura (Repositorio) que permita incorporar nuevos contenidos y/o modificaciones según las condiciones y los objetivos de aprendizaje.
- Ser secuenciable con otros objetos, es decir, que facilite la relación con otros objetos dentro de un mismo contexto de enseñanza.

Una vez expuestas las características de los objetos virtuales de aprendizaje, se presenta a continuación un cuadro resumen sobre las diferentes metodologías para su diseño de acuerdo a la propuesta de varios autores, con el propósito de identificar los aspectos que orientarán su construcción:

Metodología	Autores	Paradigma Pedagógico	Descripción
Una metodología para el diseño de objetos de aprendizaje. La experiencia de la Dirección de Nuevas Tecnologías y Educación Virtual, Dintev, de la Universidad del Valle.	Borrero, García, y Ramírez 2012.	Modelo pedagógico constructivista social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fase 1. Formulación y planificación</li> <li>– Fase 2. Análisis. diseño formativo</li> <li>– Fase 3. Ingeniería. Desarrollo de contenidos</li> <li>– Fase 4. Generación de páginas y pruebas</li> <li>– Fase 5. Evaluación del usuario</li> </ul>
Metodología para el	Sandoval,	Modelo	– Conceptualización



desarrollo de objetos de aprendizaje de la Universidad de Boyacá. UBOA	Montañez Bernal. 2013	pedagógico constructivista social.	– Diseño – Producción – Distribución
Metodología para la construcción de objetos virtuales de aprendizaje, Universidad de Boyacá. UBOA	Bernal y Ballesteros, (2017)	Modelo pedagógico virtual UBOA, basado en las preguntas: qué enseña, cómo enseña, qué y cómo evalúa	– Conceptualización, Diseño, – Producción, Publicación – y Control de Calidad

Fuente adaptada de Morales, Gutiérrez y Nieves (2016)

El análisis de estas tres metodologías, permiten a los investigadores del presente estudio concretar los siguientes aspectos:

**En cuanto al diseño pedagógico:**

- Se debe definir el alcance pedagógico del recurso y la audiencia a la cual se dirige el recurso. Precisar Los objetivos de aprendizaje de acuerdo con el nivel educativo. En el caso de Colombia deben ser coherentes con los estándares de aprendizaje de la disciplina.
- Seleccionar los contenidos proyectados con los objetivos que se pretenden alcanzar.
- Los contenidos seleccionados deben ser con base a los estándares de aprendizaje de la disciplina.
- Las actividades propuestas deberán ser pertinentes desde los procesos de pensamiento (identificación, clasificación, análisis, síntesis entre otras) para el nivel educativo.
- Las actividades deberán abordar los contenidos temáticos que se persigue aprender.

- Proponer diferentes actividades que favorecen el aprendizaje de los contenidos propuestos.
- Proponer ejercicios de evaluación que permitan la medición de los objetivos de aprendizaje a alcanzar.
- Ofrecer la realimentación y corrección de errores es adecuada para comprender las dificultades para alcanzar los objetivos de aprendizaje programados.

**Con respecto al diseño tecnológico:**

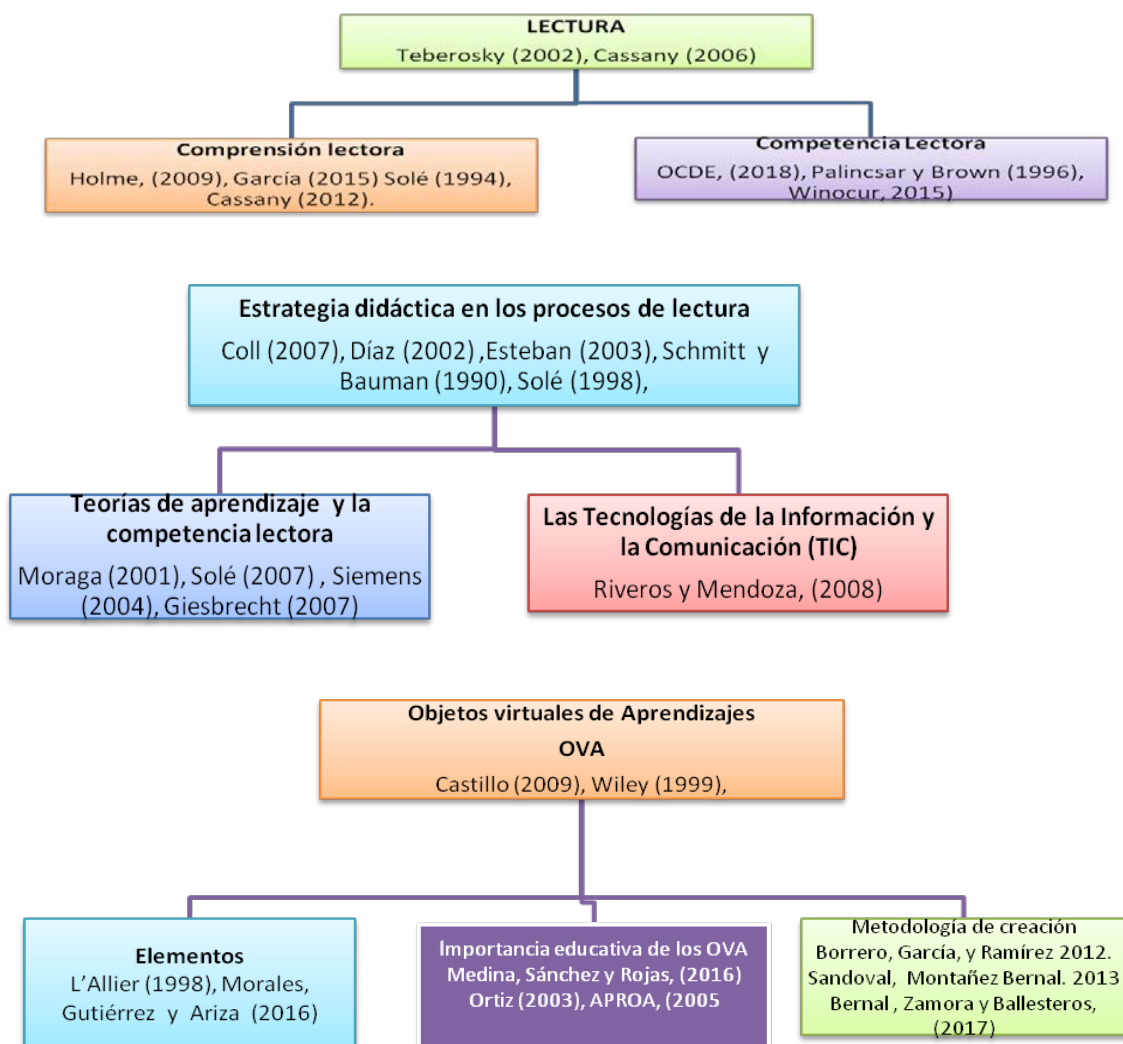
- El diseño y la interfaz de usuario deben favorecer la motivación y el interés del estudiante frente a los contenidos plateados.
- La navegación por el objeto será fácil, intuitiva y ágil.
- Las imágenes, videos o animaciones empleadas serán coherentes con las actividades propuestas.
- Las imágenes, videos o animaciones empleadas respetaran los derechos de autor.
- Los recursos multimedia utilizados favorecerán la comprensión a través de su accesibilidad (imágenes claras, subtítulos, nitidez del sonido).
- El recurso permitirá la interacción entre el estudiante y la herramienta.
- El recurso permitirá la actualización de contenido.
- Podrá usarse en distintos escenarios de aprendizaje y con estudiantes de distintas características.
- El usuario tendrá acceso a la totalidad de los recursos necesarios para cumplir con los objetivos de aprendizaje.
- El OVA deberá ser empaquetado bajo el estándar SCORM

- El recurso podrá ser utilizado en diferentes plataformas de gestión de aprendizaje, (Molano, Alarcón y Callejas, 2018, p. 61).

### **Herramienta Digital para la construcción del OVA.**

Para la creación del OVA, el equipo investigador se apoyó en la aplicación Google Sites, una herramienta gratuita empleada para la creación y publicación de sitios web de forma sencilla, su principal ventaja es la creación de sitios web de manera similar a la edición de un documento. Se trata de una aplicación multiplataforma que permite incorporar contenido, elementos multimedia, actividades interactivas de autoevaluación diseñadas en formato HTML en un mismo espacio. Entre sus principales características, se encuentra: Es una herramienta gratuita online que ofrece la posibilidad de integrar diversos contenidos de manera inteligente y publicarlos en diferentes formatos, es adaptable a diferentes dispositivos (responsive design). Ofrece opciones de personalización y organización automática de los contenidos, además de compartir colaborativamente los documentos con otras aplicaciones de la comunidad de Google como Drive, G Suite, gmail, otras.

Finalmente, es importante señalar que las anteriores conceptualizaciones y teorías constituyen el pilar fundamental que sustentará el desarrollo del presente estudio investigativo. Así mismo, este compendio, será la base para la selección de la metodología, de los instrumentos de medición, del proceso de recolección de datos y la evaluación de los resultados.



**Gráfico 4:** Síntesis del Marco.  
Fuente: Elaboración Propia

## 8. CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico de una investigación se conceptualiza como “el conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que emplea el sujeto investigador para formular y resolver problemas” (Arias, 2012, p.16). Es por estas significaciones, que su formulación permite descubrir los supuestos del estudio a partir de los conceptos teóricos relacionados con el problema y tema de investigación. En este sentido, la formulación de este marco permite la descripción y el análisis del problema planteado mediante el uso de métodos y técnicas específicas que de acuerdo al paradigma, la temática y la postura del investigador son elementales para determinar el “cómo” se realizará el estudio.

Sobre la base de lo expuesto, se precisa a continuación la naturaleza y modelo de la investigación, la caracterización de la población que tiene participación dentro de la problemática abordar, las unidades de análisis, las técnicas e instrumentos que serán necesarios para la recolección de la información relacionada con la percepción del grupo poblacional sobre las potencialidades de un objeto virtual de aprendizaje para fortalecer la competencia lectoral en un nivel inferencial, así como las fases o etapas en que se realizará el proyecto de aula y el procedimiento adecuado para el respectivo análisis de los datos.

### Naturaleza Metodológica de la Investigación

La investigación durante su desarrollo requiere de una serie de procedimientos que garantizan la comprensión de la realidad estudiada y en el proceso permiten obtener la información necesaria que caracteriza el contexto donde el objeto de estudio se desenvuelve, las peculiaridades de los eventos emergentes y la de los sujetos que forman parte. En este sentido, el

presente camino metodológico propone y justifica el método, el conjunto de técnicas y procedimientos que de acuerdo a luz de las teorías son necesarios para el registro y el tratamiento de la información relacionada con el diseño de un objeto virtual de aprendizaje (OVA) que incida significativamente en el fortalecimiento de la competencia lectora inferencial en los estudiantes de básica secundaria. Para este propósito, el grupo de investigadores se apoyará en el método cualitativo.

En palabras de Martínez (2013), los estudios cualitativos se preocupan por realizar una descripción o explicación de los sucesos en determinados contextos naturales que no han sido reconstruidos por un investigador, sino que hacen parte de la cotidianidad global y concreta de determinados grupos pobladores en donde los científicos tienen cabida para la modificación de un imaginario de los actores implicados en el escenario objeto de estudio.

Siendo así, la presencia de este enfoque permitió comprender la trascendencia de las prácticas de aula que realiza el profesorado para desarrollar la habilidad lectora en los estudiantes con apoyo en las tecnologías digitales, pues es esta población en su cotidianidad quienes construyen los significados sobre lo que versa la realidad en estudio y los procesos que en ella se interrelacionan.

De esta manera, el enfoque cualitativo como “una actividad orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”(Sandín, 2003, p.123), es el enfoque pertinente para entender desde la perspectiva estudiantil las potencialidades de un objeto virtual de aprendizaje como estrategia didáctica para mejorar la comprensión de textos en un nivel inferencial.

### 3.1 Modelo de investigación:

Dado que el estudio investigativo tuvo como propósito la transformación de una práctica de aula desde el escenario o ambiente educativo en donde se genera, la investigación acción pedagógica (IAP), se presentó entonces, como una alternativa viable para indagar sobre los procesos pedagógicos que realiza el docente para el desarrollo del hábito lector. En este sentido, Colmenares y Piñeros (2008) señalan, que este prototipo de investigación sirve “para el estudio de la realidad educativa, buscando mejorar la comprensión de los procesos en el aula promoviendo el avance y la transformación”.

Bajo esta perspectiva, el presente proyecto de aula buscó fortalecer la competencia lectora en el nivel inferencial con miras a delinear los vacíos y la ineffectividad de las estrategias didácticas empleadas por el docente, en pro de mitigar las dificultades que presentan los estudiantes de básica secundaria con relación a este proceso . En consecuencia, la IAP, se convirtió en el método idóneo para abordar estas deficiencias. Para este fin, se tomó como base, las siguientes fases del modelo:

Una deconstrucción (i) o reflexión y autocrítica profunda de la práctica en el aspecto específico relacionado con el problema de la práctica escogido para la investigación; una segunda fase del modelo es la reconstrucción (ii) de la práctica o generación de alternativas innovadoras de la misma; y la tercera fase es la puesta en marcha y evaluación (iii) de la efectividad de la nueva práctica a través de indicadores subjetivos y objetivos que permitan apreciar resultados reales de la práctica reconstruida. (...) El énfasis de este prototipo de I-A pedagógica está puesto sobre la práctica pedagógica del maestro. No se tienen pretensiones de incidir en el cambio social del contexto inmediato y mucho menos en la transformación radical de las estructuras políticas y sociales del contorno”. (Restrepo, 2006, p. 13).

### 3.2 Participantes:

La presente investigación estuvo orientada a determinar las potencialidades de un OVA para el fortalecimiento de la competencia lectora en el nivel inferencial desde la perspectiva estudiantil. Sobre la base de lo expuesto, la totalidad de personas que tuvieron una participación dentro del objeto que se estudió (Tamayo y Tamayo, 2006), fueron los trescientos cuarenta (340) estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa Monseñor Sarmiento Peralta. Escenario académico ubicado en el municipio de Sardinata del departamento Norte de Santander.

En cuanto a la selección de la población que conformaron la muestra, es pertinente señalar que los investigadores previo diagnóstico (Ver Anexo 2) determinaron que los sujetos que requieren una mayor necesidad de intervención en el proyecto son los sesenta y tres (63) estudiantes de los grados sexto A y B, siendo la estrategia considerada para esta selección el muestreo por conveniencia.

Para, Flick (2012, p. 83), este tipo de muestreo se utilizara porque los autores del estudio necesitan que los posibles participantes se presenten por sí mismos en un contexto determinado, en un intervalo de tiempo dado o bajo cualquier otra especificación práctica que sugiera el grupo de investigadores. De esta manera, la muestra escogida la conformaron adolescentes de sexo femenino (55%) y masculino (45%), de edades comprendidas entre 11 a 13 años de edad, provenientes en su mayoría de hogares disfuncionales, enmarcados en los estratos socioeconómicos 0, 1 y 2. El estudio empleó esta característica poblacional en función de la proximidad de los participantes que conforman la muestra al grupo investigador.



Tabla 1: Características de la Población objeto de estudio

Institución Educativa	Población Estudiantil Objeto de Estudio	Número de Alumnos Participantes En La Intervención	Grado	Secciones
Monseñor Sarmiento Peralta	340	63	6°	A y B

Fuente: autores de la investigación

### 3.3 Categorías o variables del estudio:

En el presente proyecto, la unidad de análisis estuvo directamente relacionada con las potencialidades del OVA para el fortalecimiento de la competencia lectora en el nivel inferencial vista como un fenómeno educativo observable. En este sentido, Amozurrutia (2007), conceptualiza la unidad de análisis como una estructura categórica a partir de la cual se pretende responder a las preguntas formuladas en un proyecto de investigación.

Es por ello, que esta unidad se descompuso en categorías que se definieran con base en el sistema de conceptos teóricos expuestos en capítulo anterior buscando dar respuestas a las interrogantes planteadas sobre el fenómeno educativo señalado. De acuerdo con Straus y Corbin (2002), estas categorías son conceptos derivados de los datos que representan fenómenos. De ahí, la importancia que para el estudio tiene la agrupación de conceptos sobre la competencia lectora inferencial y el uso de las TIC para el fortalecimiento de esta.

**Tabla2: Categorías o variables de estudio**

Objetivos específicos	Categorías o variables	Definición	Dimensiones
Diagnosticar la habilidad lectora inferencial de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Colegio Monseñor Sarmiento Peralta.	Competencia lectora inferencial	Capacidad del individuo de localizar información, comprender, reflexionar y evaluar textos estableciendo conexiones entre el texto, sus saberes previos y las experiencias adquiridas.	<p>Habilidad para obtener información concreta de un texto.</p> <p>Habilidad para integrar y comprender mediante ideas el sentido global del texto.</p> <p>Habilidad para relacionar la información del texto con sus saberes previos y experiencia.</p> <p>Habilidad para para comparar, contrastar o formular hipótesis.</p>
Explorar las competencias y habilidades tecnológicas presentes en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Colegio Monseñor Sarmiento Peralta.	Competencias tecnológicas	Habilidades que van desde el acceder a distintas fuentes de información y en diversos formatos hasta su procesamiento en distintos soportes incluye la utilización práctica y reflexiva de herramientas y recursos TIC	<p>Competencia para el acceso y manejo de información.</p> <p>Competencia digital en TIC.</p>
Diseñar un OVA para el fortalecimiento de la	OVA como estrategia didáctica	Estrategia mediada por las TIC que	Dimensión:

competencia lectora en el nivel de inferencial en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Colegio Monseñor Sarmiento Peralta	para mejorar la comprensión lectora mediada por las TIC	busca fortalecer las prácticas de lectura en el nivel inferencial.	Pedagógica. Tecnológica De interacción.
Evaluar las potencialidades del OVA para el fortalecimiento de la competencia lectoras en el nivel inferencial en los estudiantes del grado sexto de la mencionada institución.	Características del OVA	Proceso que permite al grupo de investigadores determinar si el objeto de aprendizaje se diseñó correctamente.	Aspectos Funcionales-Utilidad. Técnicos Pedagógicos.

Fuente: autores de la investigación

### 3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información:

En el presente proyecto de aula, se empleó como procedimientos para la recolección de la información: la observación estructurada y la encuesta. En cuanto a la observación, el grupo de investigadores coincidió con el planteamiento expuesto por Campos y Lule (2012, p. 52) quienes señalan que “es una técnica por medio de la cual se crea una vinculación concreta y constante entre el investigador y el hecho o fenómeno, y que tiende a ceñirse a la lógica de las formas, procedimientos, relaciones e interrelaciones que se suscitan dentro de la realidad estudiada”. Sobre la base de lo expuesto, esta observación se realizó de forma metódica, esto con el fin de obtener información relacionada con las habilidades lectoras de la población estudiantil en el nivel inferencial así como la percepción de este grupo poblacional sobre las

potencialidades del OVA para fortalecer esta competencia. Para el detallar el registro de las observaciones se empleó los diarios de campo (Ver anexo 1)

Con relación a la encuesta, los investigadores determinaron que esta técnica es idónea para dar las respuestas al fenómeno educativo que se pretende estudiar “tanto en términos descriptivos como de relación de variables, dado que garantiza la recogida de la información de manera sistemática” (Buendía y otros, 1998, p.120). De este modo, se utilizó un pre-test (Ver anexo 2) como prueba diagnóstica que facilite al grupo de investigadores indagar el nivel de comprensión lectora inferencial que posee la población estudiantil que tiene una mayor necesidad de intervención en el proyecto.

Esta se aplicará antes de incorporar el OVA como estrategia mediada por las TIC para fortalecer las prácticas de lectura. Así mismo, se consideró la aplicación de una encuesta tipo cuestionario (Ver anexo 3) con opciones de respuesta definidas según escala Lickert formado por un conjunto de preguntas relacionadas con la detección de aquellas habilidades tecnológicas necesarias para la utilización práctica y reflexiva de herramientas y recursos TIC.

Para finalizar este apartado, el equipo investigador consideró además la aplicación de una prueba pos test o final (Ver anexo 4). Esta prueba se basó en la prueba diagnóstica que se aplicó inicialmente y que permitió contrastar los resultados antes de la intervención y después de ella. La aplicación de esta prueba final se realizó con la intención de analizar el progreso en el proceso de lectura inferencial de la población estudiantil que conforma la muestra y evaluar la incidencia del OVA en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

### 3.5 Ruta de Investigación:

Con base en el método investigación acción pedagógica y tomando como referencia las fases propuestas por Restrepo (2006), el proyecto de aula se realizó a través de las siguientes etapas, a saber:



Gráfico 5: Etapas de la Investigación. Fuente: Restrepo (2006)

#### **Fase 1: Deconstrucción de la práctica del docente:**

Para la realización de este primer momento metodológico, el grupo de investigadores se apoyó en la observación directa de lo prácticas de aula que desarrolla el docente del grado sexto secciones A y B para el fomento de la lectura inferencial. El registro de lo evidenciado, se detallará en un diario de campo.

De la misma manera, durante esta fase se aplicó las encuestas a la población estudiantil que conforman la muestra. El propósito de esta fase es analizar las prácticas pedagógicas del docente, el nivel de comprensión lectora y las habilidades tecnológicas de los estudiantes teniendo en cuenta además cada situación particular que pueda acontecer en el aula. Esto permitió a los investigadores caracterizar la situación problema desde el reconocimiento de las limitaciones,

obstáculos y fortalezas que subyacen en la labor del docente. Conviene señalar que este primer momento metodológico se desarrolló en un lapso de tiempo de dos meses.

## Fase 2: Reconstrucción de la práctica:

Esta fase comprendió el diseño del OVA. Esta planeación instruccional y tecnológica se hizo con base en la deconstrucción detallada de la praxis del docente registrada en los diarios de campo. Así mismo, se tomó como referencia los resultados obtenidos en la aplicación de las pruebas de diagnóstico sobre el nivel de comprensión lectora y las habilidades tecnológicas de los estudiantes. Lo que se pretendió en esta fase, fue reafirmar los aspectos favorables del accionar del docente para el desarrollo y fortalecimiento de la competencia lectora inferencial mediante el uso de una estrategia innovadora como lo es el objeto virtual de aprendizaje esto con el propósito de transformar aquellos elementos ineficientes o poco exitosos para el avance del proceso lector detectados en la etapa anterior.

Ahora bien, el diseño del OVA, comprenderá:

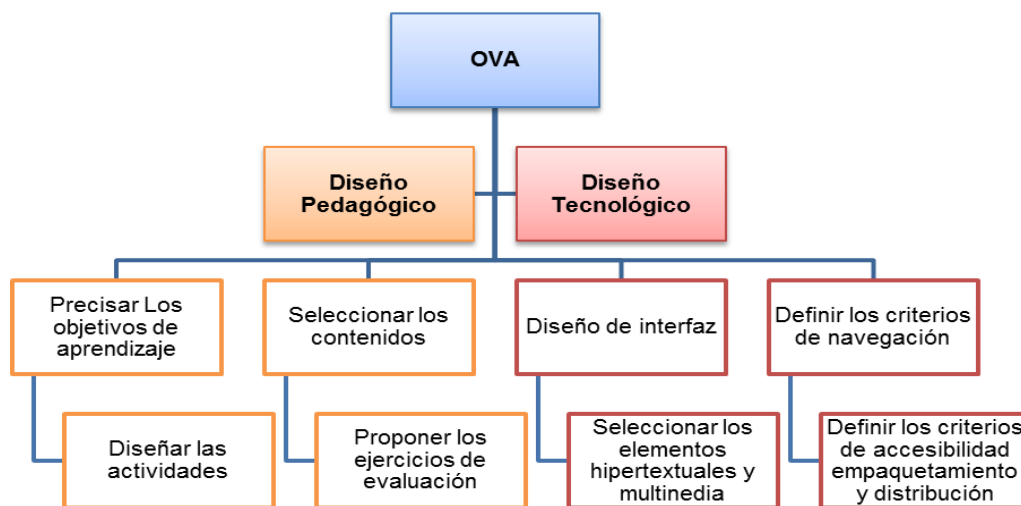


Gráfico 6: Fases de Diseño OVA. Fuente: autores de la investigación.

Para finalizar, conviene señalar que el tiempo programado para el desarrollo de esta fase fue aproximadamente de tres (3 meses).

### **Fase 3: Evaluación de la Práctica Reconstruida:**

En esta última fase, se evaluó la efectividad de la nueva práctica pedagógica del docente. Esta práctica fue mediada con el uso del OVA como estrategia didáctica innovadora para mejorar la situación problema detectada. Es pertinente señalar que en esta etapa el equipo investigador aplicó la prueba pos test o final (Ver anexo 4) para contrastar estos resultados con lo detallado en los diarios de campo y en el análisis de la información obtenida en las pruebas pre test o de diagnóstico inicial.

### **3.6. Análisis de la Información:**

El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo mediante un conjunto de procedimientos que permitieron al equipo investigador distinguir, sintetizar, estructurar y evaluar la información recabada mediante los instrumentos diseñados, con el fin de llegar a resultados relevantes con relación a la esencia o propósito del proyecto de aula. De acuerdo con Miles y Huberman, citado en Rodríguez y Gómez et al, (1996), este análisis se realizará a través de las siguientes etapas:

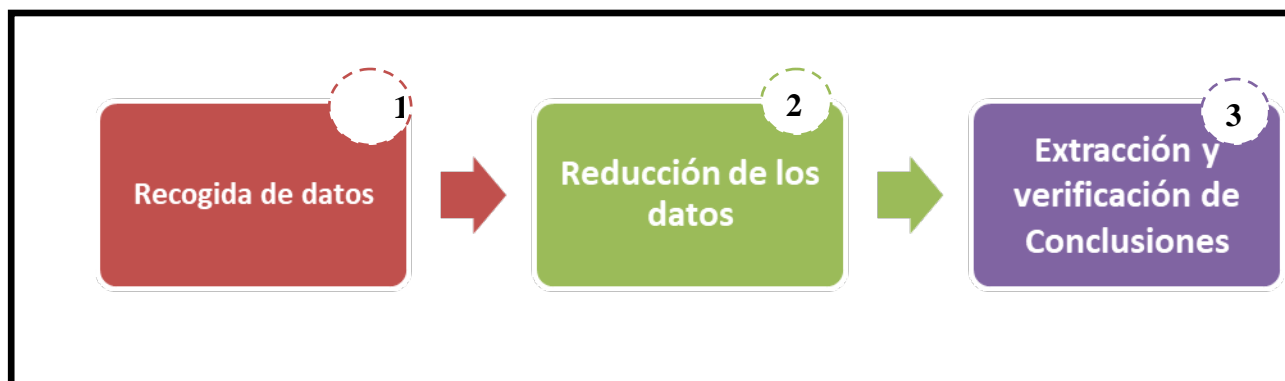


Gráfico 7: Etapas del análisis de datos cualitativos. Fuente: Rodríguez y Gómez et al, (1996)

Con respecto a la fase 1: Recogida de datos: Este procedimiento se llevó a cabo mediante la observación y la aplicación de las encuestas a la población estudiantil que conforman la muestra.

En relación a la fase 2: Reducción de los Datos, es importante señalar que este proceso se realizó mediante una categorización e identificación de aquellas categorías de significado relacionadas con el objeto de estudio.

Ahora bien, en la fase 3 extracción y verificación de conclusiones, en esta etapa el equipo de investigadores realizaron la formulación de proposiciones con la intención de describir el objeto o realidad estudiada, para así avanzar hacia su comprensión.

Para finalizar, el grupo de investigadores se apoyó para el manejo de los datos en el programa de office excel. De la misma manera, diseñó diagramas y gráficos para exteriorizar de forma visual las relaciones que emerjan desde los datos y las categorías que la reducen conceptualmente.



## 9. CAPÍTULO 4. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

El presente capítulo refleja la forma en cómo se llevó a cabo la mediación pedagógica en la institución educativa Monseñor Sarmiento Peralta de acuerdo al modelo de Investigación Acción Pedagógica (IAP). De esta manera se explica en los párrafos siguientes, que esta intervención estuvo sujeta a la implementación del OVA diseñado en la herramienta Google Sites. Aplicación en línea que permitió reunir en un solo ambiente digital una ruta de aprendizaje soportada en diversas actividades didácticas creadas en las plataformas Google Forms y Educaplay para abordar la problemática de aprendizaje relacionada con la comprensión lectora inferencial en los estudiantes del grado sexto de básica secundaria.

El supuesto principal del estudio, es que los OVA promueven la dinamización de las prácticas de la lectura y al reutilizarse constantemente, facilitan la comprensión lectora inferencial desde una mirada didáctica y tecnológica. Percepción que viene determinada al considerar estos objetos como “entidades informativas digitales que favorecen la generación de conocimiento, así como el desarrollo de habilidades y actitudes requeridas en el desempeño de una tarea (Chan, Galeana y Ramírez, 2006, p.15). En este sentido, indicar desde el comienzo de la investigación estas cualidades fue pertinente, para que el equipo de profesionales centrará la atención en las diferentes fases o etapas que integraron su construcción.

Asimismo, es importante señalar que el estudio se trazó como objetivo específico inicial explorar la habilidad lectora inferencial en la población estudiantil que conforma la muestra. Hallazgos que permitieron una deconstrucción o reflexión profunda del problema o fenómeno educativo en estudio, a partir del reconocimiento de las limitaciones, obstáculos y fortalezas que subyacen en la labor pedagógica del docente, el nivel de comprensión lectora y las habilidades

tecnológicas de los estudiantes, dando paso al alcance del tercer objetivo específico propuesto en el estudio: el diseño de la estrategia innovadora (OVA) a fin de reconstruir las necesidades educativas detectadas mediante su implementación lo que permite el logro del cuarto objetivo específico planteado desde el comienzo de la investigación.

Finalmente, una vez ejecutada esta estrategia fue significativo establecer los requerimientos previos tanto a nivel conceptual como instrumental del estudiante, esto con la intencionalidad de lograr su apropiación y con ello la efectividad de la nueva práctica para la enseñanza de la lectura inferencial, a través de indicadores subjetivos y objetivos que permitieron apreciar resultados reales de la práctica reconstruida.

### **Valoración Pedagógica del OVA**

El recurso educativo digital estructurado, consta de una secuencia de actividades didácticas en donde el estudiante tendrá la oportunidad de interactuar con un conjunto de herramientas TIC relacionadas con el acceso y procesamiento digitalizado de contenidos educativos orientados al fortalecimiento y desarrollo de la competencia lectora inferencial.

Esta valoración pedagógica se sustenta en la serie de alternativas comunicativas y formativas (documentos educativos online, videos, juegos, formularios y actividades educativas multimedia) que presenta el OVA y que permiten estimular fácilmente la imaginación y función cerebral del estudiante, necesarias estas, para el aprendizaje de la lectura, su proceso de interpretación y construcción.

Asimismo, el OVA diseñado viabiliza aprendizajes flexibles, ubicuos y personalizados donde los alumnos pueden participar de manera autónoma y colaborativa en la construcción y transferencia de conocimiento en el marco de la cuarta revolución industrial. Diseño que se basó

en los siguientes componentes: objetivo de aprendizaje, contenido informativo, actividades de aprendizaje y autoevaluación. Lo anterior facilitó una aprehensión de la temática expuesta por los usuarios finales (estudiantes) de manera creativa, dinámica e intuitiva.

A continuación se presenta, la descripción general de la Intervención Pedagógica realizada (Tabla 3). Esta descripción, comprende el análisis de las relaciones existentes entre los objetivos específicos, las competencias, categorías definidas, estrategias pedagógicas diseñadas, los indicadores e instrumentos y las TIC utilizadas.

**Tabla. 3. Intervención Pedagógica**

Objetivos Específicos	Competencias (cita autores)	Categorías o variables	Estrategias pedagógicas	Indicadores	Instrumentos	TIC usadas
Diagnosticar la habilidad lectora inferencial en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Colegio Monseñor Sarmiento Peralta.	Habilidad para leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito (Cassany, 2012).	Competencia lectora inferencial	Aprendizaje basado en Proyectos (ABP)	Habilidad: Inferir el propósito retórico  Habilidad: Comprensión del vocabulario  Habilidad: para extraer conclusiones de manera explícita a partir de la información del texto.  Habilidad: para establecer relaciones entre el título	Pre-test (ver anexo 2)	Google Forms <a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe3AUa1aQA254XLlbrldb1dMxMyqGG9g7zvI9UTgjsK98Q9ug/viewform?usp=sf_link">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe3AUa1aQA254XLlbrldb1dMxMyqGG9g7zvI9UTgjsK98Q9ug/viewform?usp=sf_link</a>

				<p>y lo planteado en el texto.</p> <p>-Habilidad para construir inferencias sobre información expresada en el texto.</p> <p>-Habilidad elaborar una reformulación de información explícita en el texto.</p>		
<p>Explorar las competencias y habilidades tecnológicas presentes en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Colegio Monseñor Sarmiento Peralta.</p>	<p>Tondeur et al., (2018) señala que este concepto está relacionado al uso y dominio de diferentes herramientas tecnológicas, así como a las habilidades asociadas y requeridas para su correcto uso.</p>	<p>Competencias tecnológicas</p>		<p>-Habilidad para el acceso, manejo, procesamiento y almacenamiento de información.</p> <p>-Habilidad para sintetizar, utilizar y comunicar la información de manera efectiva haciendo uso de herramientas de publicación en línea.</p>	<p>Encuesta tipo cuestionario (Ver anexo 3) con opciones de respuesta definidas según escala Lickert</p>	<p>WhatsApp</p>

<p>Diseñar un OVA para el fortalecimiento de la competencia lectora en el nivel de inferencial en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Colegio Monseñor Sarmiento Peralta</p>	<p>Es un conjunto de recursos y herramientas digitales autocontenible y reutilizable que hacen parte de la innovación en los contextos educativos con el fin de dinamizar las prácticas de enseñanza en el marco de la transformación digital. En palabras de Enríquez (2014, p. 6) son recursos digitales que apoyan la educación y pueden reutilizarse constantemente, cuyo contenido mínimo consiste en un objetivo, una actividad de aprendizaje y un mecanismo de evaluación.</p>	<p>OVA como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora mediada por las TIC</p>	<p>Aprendizaje basado en Proyectos (ABP)</p>		<p>Pre-test (ver anexo 2) + Encuesta tipo cuestionario (Ver anexo 3)</p>	<p>Google Sites:  <a href="https://sites.google.com/view/competencialectora/inferencial/principal">https://sites.google.com/view/competencialectora/inferencial/principal</a></p> <p>Educaplay y cuestionario 1:  <a href="https://educaplay.com/recursos-educativos/9784964-test-de-autoevaluacion.html">https://educaplay.com/recursos-educativos/9784964-test-de-autoevaluacion.html</a></p> <p>Google Forms  <a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd19Jl2FZxfIoygsJGS9403gyZ2r1EESEhLmWoaPEroQB7">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd19Jl2FZxfIoygsJGS9403gyZ2r1EESEhLmWoaPEroQB7</a></p>
---	--	--	--	--	--	--

						<p><a href="#">X0w/viewform?usp=sf_link</a></p> <p>Juego "Identifiquemos el propósito del texto":</p> <p>Accede: <a href="https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9786324-tarea_1.html">https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9786324-tarea_1.html</a></p> <p>Video Quiz:</p> <p><a href="https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9787561-extraemos-conclusiones.html">https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9787561-extraemos-conclusiones.html</a></p>
<p>Evaluar las potencialidades del OVA para el fortalecimiento de la competencia lectora</p>	<p>Tovar (2014) expresa que los OVA, están constituidos por al menos tres componentes internos:</p>	<p>Características del OVA</p>	<p>Aprendizaje basado en Proyectos (ABP)</p>	<p>Aspectos Pedagógicos y técnicos.</p>	<p>Pruebas test o final (Ver anexo 4)</p>	<p><a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdQIgUGc3">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdQIgUGc3</a></p>

inferencial en los estudiantes del grado sexto de la mencionada institución.	contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización, elementos que facilitan la comprensión e integración de conocimiento desde una mirada didáctica y tecnológica					<a href="#">Yr5q4YsLs</a> <a href="#">X3P5W_Dp</a> <a href="#">HNKpo3pU</a> <a href="#">hd_kwCRyr</a> <a href="#">c5K9Lg/vie</a> <a href="#">wform?usp</a> <a href="#">=sf_link</a>
--	--	--	--	--	--	---

Lo expuesto en la Tabla 3, da cuenta de que el OVA diseñado y construido en la plataforma Google Sites, guarda una vinculación directa con los objetivos de investigación propuestos. Este diseño partió del diagnóstico inicial (primer y segundo objetivo específico) realizado a la población estudiantil que requería una mayor necesidad de intervención en el proyecto, permitiendo al grupo de investigadores indagar el nivel de comprensión lectora inferencial y las habilidades tecnológicas de los estudiantes. Una vez identificada la necesidad de aprendizaje se procedió a diseñar el OVA (tercer objetivo específico planteado)

<https://sites.google.com/view/competencialectorainferencial/principal>

Este diseño comprendió tanto la planeación pedagógica como tecnológica. En relación al diseño pedagógico, el recurso digital creado está conformado por una página índice, una hoja de ruta, una secuencia de actividades de aprendizaje representadas como Tarea 1, Tarea 2 y Tarea 3, una guía didáctica en donde el usuario conocerá los objetivos de educativos propuestos, los

estándares de aprendizaje, las competencias a fortalecer y los criterios de evaluación.

Finalmente, el OVA ofrece una página contentiva de materiales educativos digitales de apoyo, necesarios que el estudiante consulte para la realización de las actividades pedagógicas sugeridas.

Asimismo, conviene indicar que el método que favorecerá el aprendizaje significativo de los alumnos será el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), metodología interesante de enseñanza que abarca el conocimiento y la experiencia, en el cual el estudiante se involucra de tal manera que hace uso de sus capacidades, permitiéndose buscar más allá de un simple tema y a la vez haciendo uso de otras herramientas, fortaleciendo o explorando conocimientos, aumentando sus habilidades y destrezas, (Rivera, 2019, p. 11). Se puede decir, que el ABP, como estrategia seleccionada para el presente proyecto de aula, servirá de gestora que estimulará el conocimiento permitiendo que el alumno de básica secundaria, explore nuevos conocimientos, construya y los lleve a la práctica con mucha creatividad y curiosidad.

Ahora bien, con referencia a la página Índice, en ella, el adolescente del grado sexto, puede acceder a materiales educativos en formato video relacionados con la importancia de la competencia lectora inferencial, tal como lo refiere, Cassany (2012), quien destaca que esta habilidad es necesaria para que el estudiante lea entre líneas, presuponga y deduzca lo implícito, es decir, establezca relaciones más allá de lo leído con sus pre-saberes y realice asociaciones entre los significados, lo anterior, le facilitará extraer conclusiones en el texto fortaleciendo así su pensamiento inferencial.

Con respecto a la hoja de ruta, en este espacio digital se le presentará al estudiante el gran reto a resolver y en donde ellos de manera individual y colectiva deberán unir esfuerzos a fin de resolver el conflicto educativo que se les presenta. La labor del participante será salvar lo que se



ha llamado “El Ecosistema Terrestre, un hábitat en peligro de extinción”: sintetizar, analizar, interpretar, combinar ideas y elaborar hipótesis y conclusiones a partir de ciertos datos e información percibida, competencias que están ausentes cada vez que el estudiante realiza una lectura sin comprensión.

En esta aventura, el estudiante podrá desempeñarse en distintos roles: Estudiante creativo: Desarrolla ideas originales que parten de una interpretación personal. Estudiante Crítico: Realiza reflexiones sobre el texto desde una mirada analítica y activa. Estudiante Participativo será aquel alumno que demuestra un interés de la temática y actividades a realizar favoreciendo su aprendizaje individual y colectivo.

De igual modo, por cada una de las misiones resueltas, el estudiante ira obteniendo una cantidad de puntos que serán expuestos en un lugar visible en el aula. Por otra parte, el equipo de docentes podrá recompensar su buen hacer con puntos extra, que conseguirás por tu buena disposición ante el trabajo: ayudar a los compañeros, ser rápido en la realización de las tareas. Finalmente, el participante alcanzara una categoría diferente de acuerdo a su desempeño y a los puntos obtenidos:

- Estudiante creativo (entre 300 y 600 puntos)
- Estudiante Participativo (entre 400 y 800 puntos)
- Estudiante Critico (entre 500 y o más de 1000 puntos)

Es significativo destacar que en esta hoja de ruta, se le invita al estudiante a reflexionar sobre sus habilidades y puntos débiles ante los objetivos que marca este proyecto. Se propone que acceda al siguiente enlace para la consolidación del producto o entregable:

[https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9784964-test\\_de\\_autoevaluacion.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9784964-test_de_autoevaluacion.html)

Seguidamente se presenta la Tarea 1, que se titula: ¿Te imaginas un mundo sin bosques, ríos y montañas? esta actividad de aprendizaje busca desarrollar en el estudiante la habilidad para obtener información concreta de un texto, identificar el propósito del texto, las ideas principales y secundarias. Para ello, el participante debe activar los conocimientos previos sobre el tema de la lectura, predecir a partir del título del texto. Finalmente identificar las palabras claves. El estudiante podrá conocer las pautas de las actividad accediendo al enlace: "Identifiquemos el propósito del texto" ¡A ver cuántos aciertos conseguimos! Accede mediante: [https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9786324-tarea\\_1.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9786324-tarea_1.html)

Una vez realizada la actividad 1, se invita al estudiante a detenerse un instante para comprobar lo que ha aprendido hasta el momento: los aciertos y las dificultades que se les ha presentado, para este fin deberá interactuando con la actividad que a continuación se presenta:[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd19Jl2FZxfloygsJGS9403gyZ2r1EESEhLmWoaPEroQB7X0w/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd19Jl2FZxfloygsJGS9403gyZ2r1EESEhLmWoaPEroQB7X0w/viewform?usp=sf_link)

En relación con la Tarea 2 denominada: Construcción de Inferencias mediante la lectura de textos informativos, se pretende desarrollar en el estudiante la habilidad para relacionar la información del texto con los pre-saberes y experiencia del alumno de manera que logre comparar o formular hipótesis. La tarea se basa en presenta al usuario un contenido memorístico publicado en la Revista Semana durante el año 2020, artículo que aborda la “Realidad Ambiental de Colombia en el 2020”.

Para ello, deberá leer de manera comprensiva el texto digital ofrecido en el OVA, participar en el video quiz propuesto sobre la destrucción hábitats y pandemias: enseñanzas de 2020 sobre la relación del hombre con la naturaleza, para intentar captar el contenido global del audiovisual

informativo y aclarar las dudas que surjan. El estudiante deberá observar detalladamente el video, detenerse en cada una de las pausas y contestar las preguntas que se plantean. Enlace de la actividad: [https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9787561-extraemos conclusiones.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9787561-extraemos_conclusiones.html)

Por su parte, la Tarea 3 que lleva por nombre: “Construcción de inferencias mediante la lectura de Textos Expositivos”, pretende desarrollar en el joven lector el desarrollo de competencias que permitan la comprensión textual inferencial, para su consolidación se requiere que el estudiante centre la atención en los aspectos esenciales del texto, identifique palabras claves del contenido del texto y explique con sus propias palabras el sentido del mismo. Para ello, deberá realizar una lectura detallada y comprensible del texto digital sugerido, realizar una presentación interactiva que permita dar respuesta a las interrogantes propuestas, por último, deberá participar en la realización del test inferencial accediendo al enlace: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdQIgUGc3Yr5q4YsLsX3P5W\\_DpHNKpo3pUhd\\_kwCRyrc5K9Lg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdQIgUGc3Yr5q4YsLsX3P5W_DpHNKpo3pUhd_kwCRyrc5K9Lg/viewform?usp=sf_link)

Es importante resaltar, que la actividad propuesta en la Tarea 3 corresponde a la prueba final o post test, a fin de evaluar la efectividad del OVA, en términos de sus componentes internos contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización, elementos que facilitan la comprensión e integración del pensamiento inferencial desde una mirada didáctica y tecnológica, tal como lo señala Tovar (2014).

En lo que respecta al espacio digital creado en el OVA denominado “Guía Didáctica”, conviene indicar que este sirve de apoyo metodológico al docente para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura inferencial en beneficio del desarrollo integral de los educandos, fortaleciendo y potenciando sus capacidades de interpretación y habilidad inferencial necesaria para su avance y progreso escolar.

Lo expuesto en líneas anteriores deja en evidencia el cumplimiento de los *objetivos de investigación 1, 2 y 3* trazados para el presente proyecto de aula. Analizada esta descripción (fase de diagnóstico y diseño del OVA), ahora se presenta la fase de implementación del recurso educativo digital, dando paso así al cumplimiento del *cuarto objetivo específico*: Evaluar las potencialidades del OVA para el fortalecimiento de la competencia lectora inferencial en los estudiantes del grado sexto de la institución educativa Monseñor Sarmiento Peralta, el proceso que rigió esta implementación se describe a continuación:

Primer momento antes de la aplicación del OVA: el grupo de docentes investigadores socializo la propuesta educativa creada, con los estudiantes del grado sexto secciones A y B.

Segundo momento: Comprendió la explicación de la intencionalidad pedagógica del recurso educativo digital (contenido, actividades de aprendizaje, elementos de contextualización y evaluación) elementos necesarios de compartir con la población estudiantil antes de la intervención e interacción con el recurso. Para este segundo momento el equipo se apoyó en la aplicación de comunicación WhatsApp y en el servicio de alojamiento de archivos drive.google, espacio- e en donde los docentes investigadores alojaron el videotutorial explicativo del OVA: [https://drive.google.com/file/d/1xImq-AmbRMCwCKtO6BU\\_0O-VGk2Kfaxr/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1xImq-AmbRMCwCKtO6BU_0O-VGk2Kfaxr/view?usp=sharing)

Tercer momento: Consistió en el desarrollo de la intervención pedagógica. Esta intervención se llevó a cabo a través de la plataforma meet. A través de esta aplicación el equipo docente presento el recurso, navegó y explico la funcionalidad técnica del OVA, posteriormente se le presentó al estudiante la ruta de aprendizaje y las actividades didácticas a desarrollar. Seguidamente, en línea se socializaron las pautas de cada tarea propuesta, se les invito a leer de manera comprensiva cada aspecto que la integra, abrir los enlaces de cada material de apoyo en

una ventana adicional y se procedió a realizar de manera individual el primer lugar cuestionario reflexivo de autoevaluación construido en la herramienta Educaplay. Seguidamente se realizaron de manera colaborativa y bajo el acompañamiento virtual de los tutores la secuencia de actividades de aprendizaje propuesta en la ruta 1, 2 y 3.

Al finalizar cada tarea se invitó al estudiante a reflexionar sobre lo aprendido: los aciertos y las dificultades durante su desarrollo. Es importante manifestar, que el recurso se integró para complementar la temática expuesta en la guía número 5 de lengua, material instruccional que aborda aspectos característicos propios de la comprensión lectora. Lo que fue de gran relevancia para el equipo investigador dado que permitió que el OVA formará parte de la planeación didáctica del docente dinamizando de esta manera las prácticas de enseñanza relacionada con el nivel comprensión lectora inferencial. Una vez implementado el recurso con los jóvenes del grado sexto, se procedió a realizar la prueba final o post test esto con la intencionalidad pedagógica de determinar la evolución de los contenidos referentes al desarrollo de la competencia lectoral a través del OVA.

## 10. CAPITULO 5. ANÁLISIS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el siguiente capítulo se presenta el panorama conceptual sobre el análisis de los datos cualitativos. De igual manera, se expone un conjunto de conclusiones y recomendaciones útiles para la institución educativa Monseñor Sarmiento Peralta, la comunidad en general y demás organismos nacionales en materia educativa. Se debe señalar inicialmente que el proceso de análisis inductivo fue fundamental en la construcción de un Objeto Virtual de Aprendizaje constituido por una serie de actividades de aprendizaje vinculadas entre sí, que dieron cuenta de un fenómeno de estudio relacionado con el fortalecimiento de la competencia lectora inferencial en el nivel de básica secundaria.

Para este propósito, el equipo docente se apoyó en el modelo de investigación acción pedagógica (IAP), buscando mejorar la comprensión de los procesos en el aula “mediante las acciones y significaciones de los participantes del estudio”(Charmaz 2013, p. 272). Es importante destacar que el análisis de los datos cualitativos obtenidos a través de las encuestas (Pre test-Post test) se llevó a cabo mediante un conjunto de procedimientos, a fin de distinguir, sintetizar, estructurar y evaluar la información recabada, necesaria para llegar a resultados relevantes en relación con la intencionalidad pedagógica, innovadora e investigativa del proyecto de aula.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos al aplicar las encuestas a la población estudiantil que conforman la muestra. Para dar cumplimiento a esta “fase de recolección de datos” el equipo de investigadores se apoyó en las aplicaciones informáticas google forms y WhatsApp, herramientas que facilitaron por un lado, la obtención de los datos estadísticos para

su posterior análisis e interpretación y, del otro, la socialización de las encuestas con los estudiantes.

Lo resultados de la prueba diagnóstica proporcionaron hechos significativos sobre el nivel de comprensión lectora inferencial en la población estudiantil que tiene una mayor necesidad de intervención en el proyecto. Asimismo, la aplicación de la encuesta tipo cuestionario con opciones de respuesta definidas según escala Lickert (siempre (S), casi siempre (CS), algunas veces (AV), casi nunca (CN) y nunca (N)), permitió la detección de las habilidades tecnológicas de la población objeto de estudio para la utilización práctica y reflexiva de las herramientas TIC.

Por otra parte, la presentación de los datos se estructuró atendiendo a las variables y dimensiones de estudio, permitiendo una concreta y precisa interpretación que facilitó el análisis de los datos en función de generar conclusiones que dinamizaron la construcción de la propuesta. De ahí, la importancia que para el estudio tuvo la agrupación de los datos sobre la competencia lectora inferencial y su fortalecimiento a través del uso de las TIC. De igual modo, estos datos se procesaron estadísticamente con el programa Microsoft Excel, donde se elaboraron tablas de porcentaje y gráficos de barras que permitieron corroborar la información obtenida en el diagnóstico inicial. Información base para que el equipo investigador, diseñará un OVA orientado al desarrollo de la competencia lectora inferencial y posteriormente evaluará la efectividad de la estrategia creada utilizando para ello una prueba final o pretest.

Es significativo manifestar que este análisis atendió los objetivos de investigación planteados al inicio del estudio. Siendo así, a continuación, se presentan en un primer apartado los ítems propuestos en el instrumento Pre-test encuesta que permitió el diagnóstico de la habilidad lectora inferencial en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Colegio Monseñor Sarmiento Peralta. Seguidamente, se exteriorizan los datos obtenidos en la aplicación de

Encuesta tipo cuestionario sobre la detección de las competencias tecnológicas que posee esta población estudiantil. Finalmente se esboza el análisis de datos cualitativos posterior a la implementación del recurso digital.

### **5.1 Fase Diagnostica.**

#### **5.1.1 Resultados del Instrumento Inicial (pre-test) aplicado a los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Monseñor Sarmiento Peralta.**

##### **Categoría o variable:** Competencia lectora inferencial

La habilidad lectora inferencial es la capacidad que posee el estudiante de localizar información, comprender, reflexionar y evaluar textos estableciendo conexiones entre el contenido del mismo, sus saberes previos y las experiencias adquiridas. Desde esa perspectiva, se analizaron las siguientes dimensiones (Habilidades: para inferir el propósito retórico; la comprensión del vocabulario; relacionar la información del texto con sus saberes previos y experiencia, para comparar, contrastar o formular hipótesis y extraer conclusiones de manera explícita a partir de la información del texto.

Con respecto, a la habilidad para inferir el propósito del texto el 55,56% de los estudiantes que conformaron la muestra, identificaron la idea principal del texto, tal como se evidencia en la Tabla 4, Gráfica 8 (Ver anexo 5). No obstante, un 44,44 % aun no desarrollan esta habilidad. Por lo tanto, estos resultados permiten determinar que es indispensable desarrollar en el estudiante competencias para que reorganice la información leída dentro de una representación estructurada, coherente y elaborada que le facilite comprender la finalidad del texto dado.



En relación con la habilidad para comprender el significado de las palabras desconocidas en el texto, un 39,68 % de los alumnos consultados, tal como se constata en la Tabla 5, Gráfica 9 (Ver anexo 6), se les dificulta la comprensión del vocabulario, a pesar que este se ha configurado como uno de los indicadores más precisos y representativos de las diferencias individuales halladas entre los alumnos e incrementa la comprensión y promueve un mayor aprendizaje (Hirsch, 2003, p.11). Este aspecto es fundamental porque forma parte de la cohesión, lo cual refiere que ha de existir una relación gramatical y semántica entre los enunciados que forman un texto. Es decir, la comprensión depende de la relación entre el texto y el lector, pero esta decae en la medida que el lector (estudiante) desconoce el significado de las palabras presentes en el texto, lo que afecta la fluidez y directamente la adquisición de nuevos aprendizajes.

De igual modo, es significativo destacar los errores de ortografía detectados en los mensajes de los estudiantes (respuestas), estas debilidades gramaticales interfieren en la calidad del escrito, se debe tener en cuenta que leer no sólo es comprender el significado del texto implica la producción nuevos significados con características ortográficas (correcta escritura de las palabras).

Con referencia a la habilidad para extraer conclusiones de manera explícita a partir de la información del texto, un 65,08 % de los estudiantes demostraron tener esa habilidad, tal como se evidencia en la Tabla 6, Gráfica 10 (Ver anexo 7). Sin embargo, el 31,75 % de los estudiantes consultados se les dificulta extraer conclusiones y conjeturas con base en la información implícita que se dispone en el texto. Aunado a un 31,75 % que no utilizan sus pre-saberes para

razonar sobre el contenido implícito del texto, información que se constata en la Tabla 7, Gráfica 11 (Ver anexo 8).

De ahí, que sea necesario fortalecer y desarrollar la competencia lectora para que el alumno deduzca, razone y realice un ejercicio reflexivo e imaginativo que le posibilite establecer relaciones, generar conocimiento a partir de cualquier información que se extrae del texto (León, 2003, p. 24) y formular supuestos de la información contenida en el texto con ayuda de la experiencia del lector.

Ahora bien, de la habilidad para reflexionar sobre el texto leído se puede decir, que un 31, 74% tal como se constata en la gráfica 12 (Ver anexo 9) de la población estudiantil que conforma la muestra tienen un nivel de desempeño bajo con relación a la destreza para comprender, interpretar y reflexionar sobre el texto leído. Estos resultados permiten al equipo investigador precisar que esta habilidad es fundamental en el proceso lector de allí la necesidad de que el profesorado se apoye en el diseño de recursos didácticos innovadores para el fomento de la lectura, dado que en este proceso “intervienen y se integran otros factores como los saberes, sentimientos, experiencias y contexto general que rodean y llenan de significado el acto de leer” (Ochoa y otros, 2016, p. 251).

De igual modo, se debe tener presente que este acto es necesario que el estudiante construya inferencias. Esta elaboración les permitirá comprender lo que se sugiere, para finalmente construir significados posibles. De acuerdo a esto, la lectura no sólo depende de la deconstrucción del texto, sino que involucra al lector, sus saberes, su visión de mundo, adaptándola al contexto en que se lee.

### 5.1.2 Resultados de la encuesta tipo cuestionario aplicado a los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Monseñor Sarmiento Peralta

#### **Categoría o variable:** Competencias tecnológicas

Como se mencionó anteriormente, la lectura está pasando de los textos impresos a los digitales, lo que supone el desarrollo de estrategias cognitivas en los estudiantes para abordar estas nuevas formas de leer. En este sentido, la categoría “Competencias tecnológicas” hace énfasis en aquellas habilidades que comprenden el acceso a distintas fuentes de información y en diversos formatos hasta su procesamiento en distintos soportes incluyendo la utilización práctica y reflexiva de herramientas y recursos TIC. Desde esta apreciación, se analizaron las siguientes dimensiones: Competencia para el acceso y manejo de información y Competencia digital en TIC.

La Competencia para el acceso y manejo de información se define como el conjunto de habilidades y actitudes que el estudiante debe colocar en práctica para identificar la información que necesita un momento determinado. De igual modo, está asociada al procesamiento y reutilización efectiva de la información para generar conocimiento útil a fin de solucionar problemáticas del contexto. Por su parte, la Competencia digital en TIC, se refiere a las habilidades y destrezas frente al uso y apropiación de las TIC.

De las habilidades valoradas relacionadas con la competencia para el acceso y manejo de información, el 55,55 % emplea en el buscador de su preferencia una pregunta inicial de acuerdo al tema de interés, un 49,20% evalúa casi siempre las fuentes digitales encontradas y el 39,68% siempre identifica y selecciona las fuentes de información más adecuadas con el tema que está investigando. Asimismo, un 42,85% accede siempre a las fuentes seleccionadas, el 47,61% lee,

clasifica y organiza la información seleccionada. Finalmente, un 30,15 % casi siempre sintetiza la información y respeto los derechos de autor, tal como se constata en la Tabla 9, Gráfica 13 (Ver anexo 10).

Es de señalar que esta competencia se centra en la "enseñanza y aprendizaje de conceptos, habilidades y actitudes relacionadas con el uso de la información, que integran diferentes lenguajes y soportes comunicativos e implican todos los procesos -búsqueda, tratamiento y uso que tienen lugar para que se produzca la transformación de la información en conocimiento" (Blasco y Durban, 2011, p. 13).

También, posibilitan "reconocer una necesidad de información y la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar, comunicar y emplear la información de manera efectiva, tanto para la resolución de problemas como para el aprendizaje a lo largo de la vida" (p.27). Y está directamente vinculada a la capacidad de los individuos para examinar y comprender las fuentes documentales (Blasco y Durban, 2011 p.15).

En este sentido, es transcendental que los docentes se apoyen el uso de estrategias que involucre al alumno en procesos informacionales significativos, para este propósito debe definir tareas que planteen necesidades informativas específicas o la resolución de problemas que requieran la búsqueda y análisis de información.

En cuanto a la destreza que se requiere en el estudiante para el uso de aplicaciones que posibiliten el procesamiento de la información, un 76,19 % de los estudiantes que conforman la muestra utilizan siempre el procesador de texto. De manera similar, un 57,14% se apoya en programas para presentaciones. En contraste, un 38,09 % no emplean la hoja de cálculo y un 28,57 nunca usa un editor de texto en línea para procesar la información, tal como se visualiza en la tabla 10, Gráfica 14 (Ver anexo 11).

Estos resultados permiten al equipo investigador precisar la necesidad de que este grupo poblacional se apropie de las herramientas digitales en la creación y edición de nuevos contenidos para exponer su pensamiento e integrar conocimientos a partir del análisis del texto. Se trata de que esta creación de contenidos digitales presente una estructura y organización de ideas con características lingüísticas y discursivas propias de la escritura tradicional pero con elementos hipermediales que le otorgan calidad.

Para Chaverra (2011b, p. 104) “las exigencias para la producción de un texto mediado por estas herramientas son un asunto de interés cognitivo, lingüístico, creativo y discursivo lo cual está dando lugar a una serie de avances teóricos no sólo en lo que a la relación escritura–tecnología se refiere, sino también a las competencias que debe tener el escritor y el lector, lo que genera grandes implicaciones didácticas y pedagógicas”. En este sentido, es un reto para los docentes generar estrategias que posibiliten de un lado, aprender y enseñar a escribir en entornos digitales y del otro, la producción, el procesamiento y la transmisión tanto de la información como del conocimiento.

En lo que respecta a la habilidad para sintetizar, utilizar y comunicar la información de manera efectiva haciendo uso de herramientas de publicación en línea, el 82, 54 % de los estudiantes que conforman la muestra manifestaron utilizar siempre la herramienta Facebook para comunicar la información de manera efectiva. Asimismo, un 55, 55%, señaló apoyarse en Instagram, a diferencia de un 39, 68 % y un 89, 95 % que refirió no manejar el blog y wiki para realizar este proceso, tal como se evidencia en la Tabla 11, Gráfica 15 (Ver anexo 12).

Al analizar estos resultados, se infiere, la necesidad de desarrollar la competencia digital en este grupo poblacional. El desarrollo de esta competencia les permitirá el uso de las herramientas

y aplicaciones TIC para producir, almacenar, presentar, comunicar e intercambiar información y para participar en redes de colaboración a través de Internet de manera crítica, reflexiva y eficaz.

## **5.2 Fase de Implementación.**

Esta fase, está directamente relacionada con el cuarto objetivo específico de la investigación: Evaluar las potencialidades del OVA para el fortalecimiento de la competencia lectora inferencial en los estudiantes del grado sexto de la institución educativa Monseñor Sarmiento Peralta. Conviene indicar, que el OVA ha sido creado en la herramienta Google Sites integrando una secuencia de actividades de aprendizaje diseñadas en las plataformas Google Forms y Educaplay. Recurso socializado y compartido con la población estudiantil que conforma la muestra a través de la aplicación WhatsApp.

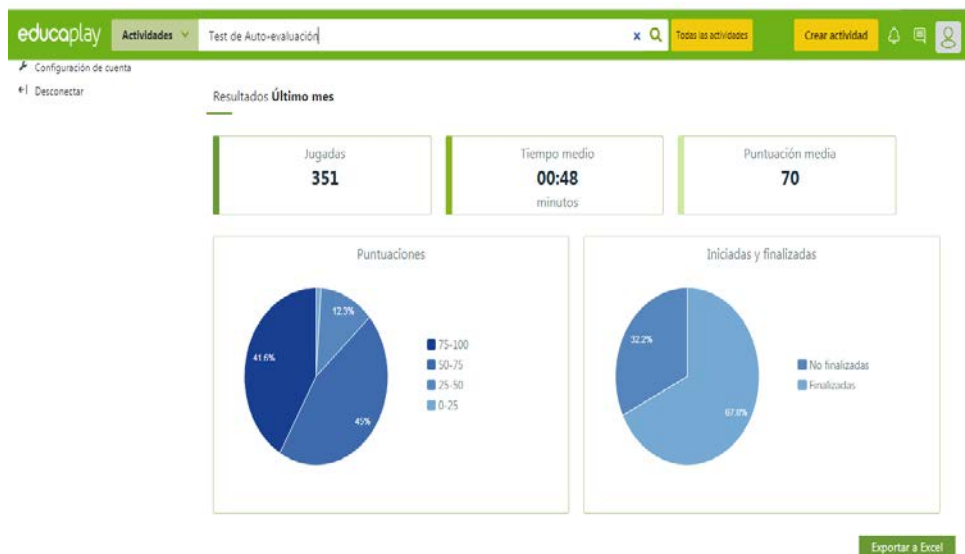
A continuación, se detalla los hallazgos obtenidos en cada actividad de aprendizaje que conforma el OVA, posterior a la intervención pedagógica.

### **5.2.1 Resultados de la fase de implementación.**

Test de Autoevaluación: Reflexionemos sobre nuestras habilidades y puntos débiles ante los objetivos que nos marca el proyecto: "El Ecosistema Terrestre, un hábitat en peligro de extinción".

- \_ Herramienta digital: Educaplay
- \_ Enlace: [https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9784964-test\\_de\\_autoevaluacion.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9784964-test_de_autoevaluacion.html)

### Gráfica 16. Resultado Test de Autoevaluación.



Fuente: Autores de la investigación

En la actividad “Reflexionemos sobre nuestras habilidades y puntos débiles ante los objetivos que nos marca el proyecto: El Ecosistema Terrestre, un hábitat en peligro de extinción”. Los hallazgos dan cuenta de que los estudiantes en un 41, 6% obtuvieron un puntuación entre 75 y 100. Al mismo tiempo, 45% de la población encuestada alcanzo entre 50-75 puntos, a diferencia de un 12, 3 % del total de la población que logro una acumulación de puntos entre 25-50. Por último, un 1,1 % de los entrevistados agenciaron su valoración entre 0-25 puntos, tal como se muestra en la gráfica 16.

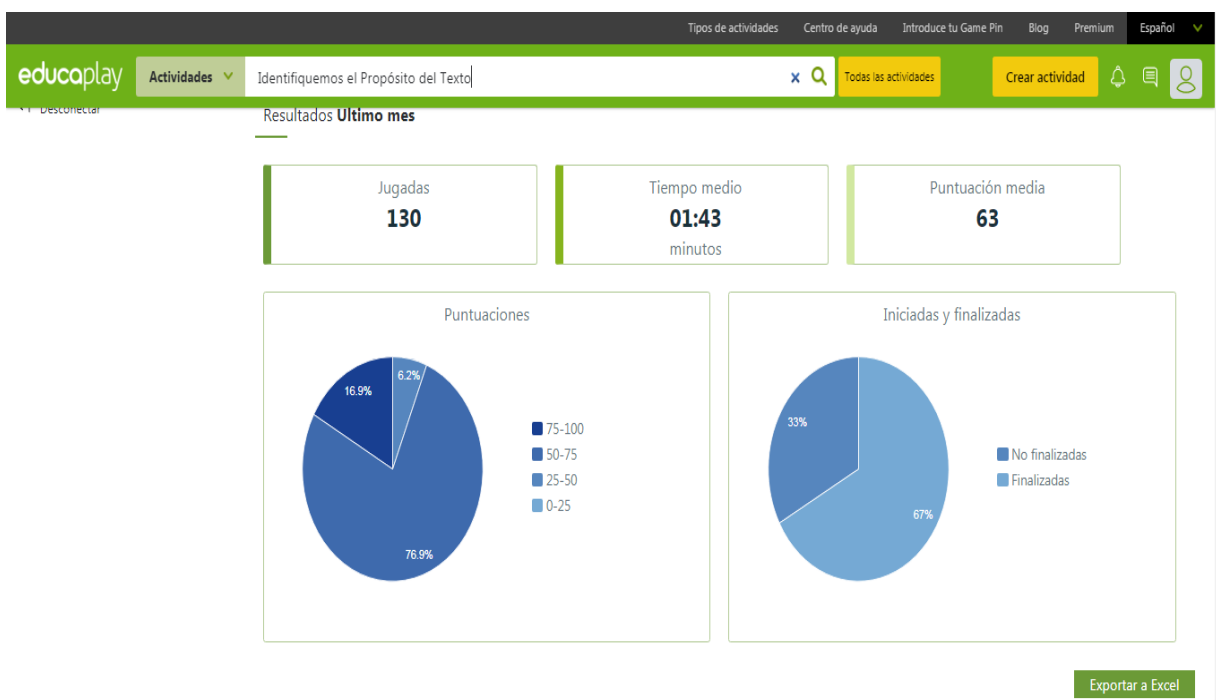
Es importante señalar que el test de autoevaluación se basó en indagar en el estudiante la importancia de la lectura y cuales estrategias el alumno activa antes de iniciar este proceso. Cuando el estudiante comprende para qué va a leer, es posible que identifique el propósito del texto, y “es en esta etapa cuando acciona los conocimientos previos o los pre-saberes, esquemas

cognitivos fundamentales para reconocer el tema central del texto y mantener enfocada su atención hacia la lectura” (Solé, 2006).

### Actividad: "Identifiquemos el propósito del texto".

- \_ Herramienta digital: Educaplay
- \_ Enlace: [https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9786324-tarea\\_1.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9786324-tarea_1.html)
- \_ Descripción: La presente actividad de aprendizaje busca indagar en el estudiante la habilidad para identificar la intención comunicativa del texto, las ideas principales y secundarias. Para ello, el participante debe activar los conocimientos previos sobre el tema de la lectura, predecir a partir del título del texto. Finalmente identificar las palabras claves.

**Gráfica 17. Resultado Actividad: "Identifiquemos el propósito del texto".**





Fuente: Autores de la investigación

Cómo se observa en la Gráfica 17, un 76,9 % de los estudiantes lograron obtener un puntaje entre 50-75 puntos. De igual modo, 16,9% se posicionaron con un promedio entre 75 y 100 puntos. No obstante, un 6,2 % de la población que conforma la muestra aún se le dificulta identificar la intención comunicativa del texto, las ideas principales y secundarias. Al comparar estos hallazgos con los valores obtenidos en la prueba diagnóstica inicial queda demostrado que el estudiante del grado sexto reorganiza la información leída dentro de una representación coherente que le facilita comprender la finalidad del texto dado.

### **Cuestionario de autoevaluación 2**

\_ Herramienta: Google Forms

\_ Enlace:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd19Jl2FZxfloygsJGS9403gyZ2r1EESEhLmWoaPEroQB7X0w/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd19Jl2FZxfloygsJGS9403gyZ2r1EESEhLmWoaPEroQB7X0w/viewform?usp=sf_link)

\_ Descripción: El cuestionario de autoevaluación 2 ha sido diseñado con la intención de que el estudiante manifieste los aciertos y las dificultades que se le han presentado para realización de las actividades iniciales propuestas.

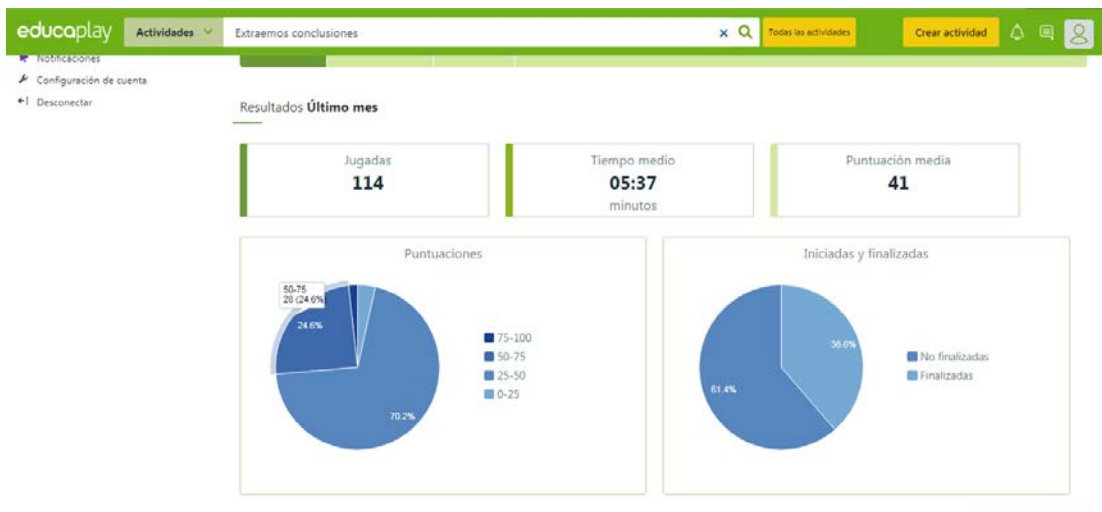
En relación con la complejidad de las tareas propuestas en el OVA (Tarea 1) el Ítem 3, la Tabla 12, Gráfica 18 (Ver anexo 13) permite visualizar que 55,55% de los estudiantes señalaron que las actividades iniciales del OVA son presentan cierto nivel de dificultad. No obstante, es significativo señalar que la capacidad de comprender e interpretar continua siendo en el momento actual procesos necesarios y valiosos para que el lector construya nuevos saberes a

partir de su conocimiento previo y de la interacción con el texto, el éxito en las prácticas lectoras contemporáneas depende sin duda alguna del “despliegue de estrategias complejas de procesamiento de la información, incluyendo el análisis, la síntesis, la integración y la interpretación de información relevante de múltiples fuentes de textos o información” (PISA, 2018, p. 8). Habilidades necesarias para que el estudiante desarrolle nuevas estrategias cognitivas asegurando al mismo tiempo el progreso académico y su participación exitosa en la mayoría de las áreas de la sociedad.

#### **Actividad: "Extraemos conclusiones"**

- \_ Herramienta: Educaplay
- \_ Enlace: [https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9787561-extraemos\\_conclusiones.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9787561-extraemos_conclusiones.html)
- \_ Descripción: La actividad de aprendizaje que a continuación se presenta posee como propósito el desarrollo y fortalecimiento de la competencia lectora inferencial a partir de la lectura de textos informativos. En este sentido, resulta de gran interés que te apoyes en tus saberes previos con el fin de involucrarse en la temática a exponer mediante la exploración de nuevos conceptos, la construcción y producción de ideas innovadoras

#### **Gráfica 19. Resultado Actividad: "Extraemos conclusiones"**



Fuente: Autores de la investigación

En la actividad “Extraemos Conclusiones”. Los hallazgos dan cuenta de que los estudiantes en un 70,2% obtuvieron un puntuación entre 25 y 50. Al mismo tiempo, 24,6% de la población encuestada logró conseguir en esta misión un promedio entre 50-75 puntos, a diferencia de un 12,3 % del total de la población que acumuló un puntaje entre 25-50. Finalmente, un 1,2 % de los entrevistados alcanzó una valoración entre 75-100 puntos, tal como se refleja en la gráfica 19.

Como puede observarse la población estudiantil en general obtuvo una puntuación media de 41 puntos, lo que se permite al equipo de investigadores introducir al OVA nuevas actividades orientadas a que los estudiantes busquen y establezcan relaciones más allá de lo leído con los pre-saberes (construyendo relaciones y asociaciones entre los significados), puedan extraer conclusiones implícitas en el texto y formular hipótesis, lo cual conduce a formas dinámicas del pensamiento inferencial. Pensamiento necesario para que el joven de básica secundaria combine ideas y genere conclusiones a partir de cierta información que no se encuentra de manera explícita en el texto, tal como lo señala Valero (2012).

### **Actividad: Test Inferencial.**

- \_ Herramienta: Google Forms
- \_ Enlace:  
[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdQIgUGc3Yr5q4YsLsX3P5W\\_DpHNKpo3pUhd\\_kwCRyc5K9Lg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdQIgUGc3Yr5q4YsLsX3P5W_DpHNKpo3pUhd_kwCRyc5K9Lg/viewform?usp=sf_link)

En referencia con la habilidad para comprender el significado de las palabras desconocidas en el texto, un 80,95 % de los alumnos consultados, tal como se constata en la Tabla 13, Gráfico 20 (Ver anexo 14), lograron subsanar la debilidad relacionada con la comprensión del vocabulario diagnosticada en la prueba pretest. Este aspecto es fundamental porque la comprensión del vocabulario forma parte de la cohesión, es decir, la comprensión depende de la relación entre el texto y el lector, pero esta decae en la medida que el lector (estudiante) desconoce el significado de las palabras presentes en el texto, lo que afecta la fluidez y directamente la adquisición de nuevos aprendizajes.

Por último, la actividad propuesta en el OVA identificada como “Tarea 3” guarda vinculación directa con la habilidad para construir inferencias. En este sentido, se observa que un 71, 43% de la población estudiantil que tuvieron mayor intervención en el proyecto desarrollaron y fortalecieron la competencia para construir inferencias, siendo esta la necesidad pedagógica que motivo al equipo de investigadores a diseñar el OVA, tal como se exterioriza en la gráfica 21 (Ver Anexo 15) .

En palabras de Valero (2012), el pensamiento inferencial se desarrolla a través de técnicas o estrategias inferenciales. Para el citado autor: “Las inferencias son estrategias que ayudan al estudiante a relacionar ilustraciones y otros organizadores textuales con sus experiencias previas, para deducir aspectos poco explícitos en el texto, además: Descubrir intenciones o contenidos

ocultos a partir de ciertos marcadores textuales y establecer relaciones entre el léxico propio del texto y la ideología o creencias del autor, lo cual permite acceder a conocimientos generales subyacentes en el texto que ayudan a la comprensión global del mismo” (p. 44).

Además, alrededor de todo el entramado que implica el acto lector, existe un mundo que cambia rápidamente, por tanto, el docente deberá apoyarse en nuevas herramientas y recursos educativos que le permitan al estudiante localizar, acceder, comprender y reflexionar sobre toda la diversidad textual que caracteriza la sociedad letrada del siglo XXI. En esta línea, la tecnología digital juega un papel preponderante en el trabajo cognitivo, en la creación y visualización de estrategias, para extender e incrementar la habilidad cognitiva inferencial del lector.

## CONCLUSIONES

En el estudio las conclusiones apuntan a dar cumplimiento a los objetivos propuestos inicialmente. En este sentido, las aportaciones recibidas por los sujetos de investigación posterior al análisis de los datos desvelaron una la realidad sobre las potencialidades de un objeto virtual de aprendizaje para el fortalecimiento de la competencia lectora inferencial en los estudiantes. A continuación se presenta una perspectiva reflexiva de esta realidad tomando en consideración los resultados de los hallazgos expuestos en el presente capítulo:

En lo referido al primer objetivo específico: Diagnosticar la habilidad lectora inferencial en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Colegio Monseñor Sarmiento Peralta, los resultados mostraron que esta población estudiantil presenta mayor dificultad para identificar el significado de las palabras desconocidas en el texto, para comparar, formular hipótesis y extraer conclusiones de manera explícita. Al mismo tiempo, quedó evidenciado el bajo nivel de desempeño para comprender, interpretar y reflexionar sobre el texto leído.

Respecto al objetivo específico 2: Explorar las competencias y habilidades tecnológicas presentes en los estudiantes del grado sexto de la referida institución educativa, los hallazgos dan cuenta que este grupo poblacional tiene una apropiación técnica que les permite un manejo instrumental de las TIC, no obstante, presentan debilidades para organizar, sintetizar y analizar la información obtenida a través de la paquetería Office (Word, Excel, PowerPoint). Por lo tanto, se infiere, la necesidad de desarrollar la competencia digital en este grupo poblacional. La investigación pone de manifiesto, la necesidad de desarrollar en los estudiantes desde los grados o niveles educativos iniciales, “ un conjunto de habilidades que facilitan el trabajo en equipo, el

aprendizaje auto dirigido, el pensamiento crítico, la creatividad y la comunicación” tal como lo refiere, Aguilar y Otuyemi (2020).

Para ello, los docentes deben incorporar en sus prácticas estrategias innovadoras mediadas con el uso de las TIC para impulsar aprendizajes significativos, autónomos y efectivos que despierten el interés y la motivación del estudiante hacia el manejo de herramientas digitales pero a su vez contribuyan a desarrollar estas habilidades para que el estudiante se desenvuelva con conciencia planetaria antes los desafíos que plantea la actual sociedad.

En referencia al tercer objetivo específico planteado: Diseñar un OVA para el fortalecimiento de la competencia lectora en el nivel de inferencial en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Colegio Monseñor Sarmiento Peralta. Los resultados del diagnóstico inicial sentaron las bases para que el equipo docente diseñará un objeto virtual de aprendizaje en la herramienta Google Sites. Aplicación en línea que facilitó reunir en un mismo ambiente pedagógico: una ruta de aprendizaje soportada en diversas actividades didácticas creadas en las plataformas Google Forms y Educaplay, en pro de mitigar las dificultades que presentan los estudiantes en la construcción de inferencias.

Ahora bien, en relación con la aplicación e implementación del OVA se puede evidenciar desde un punto de vista pedagógico y formativo: La motivación del estudiante al interactuar con un recurso didáctico innovador y creativo. La autonomía del estudiante para interactuar con las actividades de aprendizaje propuestas. La destreza para inferir el propósito retorico, la habilidad para comprender el significado de las palabras desconocidas en el texto a partir del contexto y la destreza para establecer relaciones a partir de la información que no se encuentra explícita en el texto. Finalmente, la población estudiantil que tuvo mayor intervención en el proyecto desarrolló

la competencia para construir inferencias, siendo esta la necesidad pedagógica que motivo al equipo de investigadores a diseñar el OVA.

Se concluye de manera general que el OVA creado promueve la dinamización de las prácticas de la lectura y facilita la comprensión lectora inferencial desde una mirada didáctica y tecnológica. El OVA, reúne factores pedagógicos y didácticos que giran alrededor del proceso de enseñar y aprender con apoyo en las TIC, herramientas que posibilitan en el estudiante un aprendizaje autónomo, autorregulado, y auto dirigido de la lectura. No obstante, es importante reconocer que este recurso es solo un medio para facilitar mejores aprendizajes, por lo tanto, se requiere de ciertas habilidades tecnológicas en los estudiantes para que logren apropiarse del mismo sin mayor dificultad.

En este particular, el OVA ha contribuido de manera significativa a avivar el interés de los docentes del grado sexto en referencia con el diseño de estrategias y actividades de aprendizaje de la lectura que integren cada vez en mayor proporción las TIC para garantizar procesos educativos exitosos. Pues nos encontramos en el tránsito de una formación académica genérica basada en la transferencia de conocimiento hacia una estandarización de esos conocimientos, los programas de estudio se están materializando a las competencias requeridas en el estudiante para que este pueda desenvolverse con conciencia planetaria en una sociedad cada vez más compleja y cambiante. La educación sucede ahora en comunidades de aprendizaje, en comunidades que se mueven por intereses comunes que forman redes entre pares para socializar ideas, conceptos, prácticas de aprendizaje.

De igual modo, el aprendizaje se está dando de manera ubicua, en cualquier lugar y momento a través de contextos no tradicionales de enseñanza, por tanto, urge que el docente transforme las prácticas de enseñanza y la manera de abordar los contenidos, utilizando para ello recursos



educativos digitales como los OVA. Recursos que ayudan a fortalecer la comprensión lectora, al despertar el gusto, disfrute y motivación del estudiante hacia este proceso.

### **RECOMENDACIONES.**

La investigación realizada, se enfocó en comprender un proceso complejo que se vive en la institución educativa Monseñor Sarmiento Peralta, relacionado con la competencia lectora inferencial, en este sentido, es de gran relevancia focalizar esfuerzos entre todos los actores de la comunidad educativa para incorporar mejoras en los procesos formativos y en las competencias que requieren los estudiantes relacionadas con la comunicación e interacción, el pensamiento inferencial y crítico.

Asimismo, del estudio se deriva que los Objetos Virtuales de Aprendizaje se presentan como recursos digitales favorecedores para innovar las prácticas de enseñanza. Ello, nos plantea la necesidad de repensar que la integración de estos objetos al proceso lector deben permitir al estudiante identificar, interactuar y reconstruir la información, además, generar estrategias propias de acceso a la información, de análisis, comprensión y evaluación, pues la sociedad necesita de “lectores y productores de la lengua escrita inteligentes, alertas, críticos” (Ferreiro, 2007, p. 277).

De igual manera, es importante destacar el impacto del estudio en el seno de la institución educativa, en la comunidad, en las secretarías de educación y demás organismos nacionales encargados de las políticas públicas en materia educativa, al pretender transformar las prácticas formativas orientadas al proceso lector en el marco de la educación 4.0. El aprendizaje de la

lectura debe basarse en el uso tendencias innovadoras que contribuyan a disminuir las falencias que presentan los estudiantes para desarrollar el pensamiento inferencial y crítico.

Por lo tanto, urge de un lado, dar significado a la integración de las TIC en el currículo y en las prácticas de enseñanza, así como desarrollar la competencia digital en estudiantes y docentes. Del otro, identificar claramente las necesidades de formación del profesorado en TIC, a fin de detectar estas debilidades y proponer programas de capacitación y actualización profesional en herramientas digitales para la construcción de estrategias y recursos educativos que se puedan aplicar al ámbito lector.

## 11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, I. y Otuyemi, E.(2020). *La competencia digital es una necesidad permanente*. [Página web]. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/competencia-digital-una-necesidad-permanente>
- Alfonso, D., y Sánchez, C. (2009). *Comprensión Textual. Primera Infancia y Educación Básica Primaria*. Bogotá: Ediciones Ecoe.
- Amozurrutia, J. (2007) *Sistemas adaptativos para el análisis social: una aproximación desde la Sociocibernética*. Tesis Doctoral de Sociología. Universidad de Zaragoza. España.  
<http://labcomplex.ceiich.unam.mx/tesis>
- Arce, L. (2015). *Desarrollo de la Competencia Lectora utilizando Recursos Digitales de Aprendizaje*. (Tesis de Maestría). Universidad de Santiago .Chile
- Arias, F. (2012). *Proyecto de investigación: introducción a la metodología científica* (5th ed.). Caracas: Espíteme.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2010). *Conferencia Internacional sobre Modelos 1 a 1 en la Educación*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-BID-y-la-tecnolog%C3%ADa-para-mejorar-el-aprendizaje-%C2%BFC%C3%B3mo-promover-programas-efectivos.pdf>

Banco Interamericano de Desarrollo-BID. (Agosto de 2012). *TIC y Educación. La experiencia de los mejores; Corea, Finlandia y Singapur:*

[https://issuu.com/linaosoriov/docs/final\\_baja\\_ge\\_estudio\\_educacion](https://issuu.com/linaosoriov/docs/final_baja_ge_estudio_educacion).

Bernal, L. y Ballesteros, J. (2017). *Metodología para la construcción de objetos virtuales de aprendizaje, apoyada en realidad aumentada.*

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5877973>

Blasco, A. y Durban, G. (2011). *Competencia informacional: del currículum al aula.* Barcelona: Asociación de Mestres Rosa Sensat.

Borrero, M. C., Cruz, E., Mayorga, S. y Ramírez, K. (2012). *Una metodología para el diseño de objetos de aprendizaje La experiencia de la dirección de nuevas tecnologías y educación virtual, (DINTEV) de la Universidad del Valle.*

<https://www.redalyc.org/pdf/4137/413750022002.pdf>

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía.* Madrid: McGraw-Hill

Callejas, J. y Méndez M. (2019). *Estrategia didáctica basada en un objeto virtual de aprendizaje para apoyar los procesos de comprensión lectora, dirigido a los estudiantes del grado quinto del liceo nuevos horizontes de la localidad de Bosa en Bogotá.* (Tesis de Maestría). Universidad Cooperativa de Colombia.

Campos, G. y Lule N. (2012). *La Observación, Un Método para el Estudio de La Realidad.*

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona: Ediciones

Anagrama. Recuperado de <http://pdflibro.com/tras-las-lineas/>

Cassany, D. (2011). *En línea. Leer y escribir en la red.* Barcelona: Ediciones Anagrama.

Cassany, D. (2012). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona: Ediciones

Anagrama. Recuperado de <http://pdflibro.com/tras-las-lineas/>

Cassany, D. (2016). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona: Anagrama.

Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (2008): *Enseñar lengua.* Barcelona: Edición GRAÓ.

Castillo, J. (2009) *Tres escenarios para entender el concepto de objetos de aprendizaje, Revista*

*Textos de la Cyber-Sociedad.* [www.cibersociedad.net/textos](http://www.cibersociedad.net/textos).

Castillo, M., Triana, N., Duarte, P., Pérez, M. y Lemus, E. (2007). *Sobre las pruebas SABER y de Estado.* Bogotá: ICFES.

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2017). *Planes*

*Nacionales de Lectura en Iberoamérica 2017. Objetivos, logros y dificultades.*

[http://cerlalc.org/wpcontent/uploads/2017/11/PUBLICACIONES\\_CERLALC\\_Planes\\_lectura\\_Iberoamerica\\_2017\\_07\\_12\\_17.pdf](http://cerlalc.org/wpcontent/uploads/2017/11/PUBLICACIONES_CERLALC_Planes_lectura_Iberoamerica_2017_07_12_17.pdf)

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc) (2019). *El espacio iberoamericano del libro 2018*.

[https://cerlalc.org/wpcontent/uploads/2019/04/EIL2018\\_2.pdf](https://cerlalc.org/wpcontent/uploads/2019/04/EIL2018_2.pdf)

Chan, M. E; Galeana, L; y Ramírez, M. S. (2006). *Objetos de aprendizaje e Innovación Educativa*. México: Trillas.

Charmaz, K. (2013). *La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social*. Gedisa, Buenos Aires.

Chaverra, D. I. (2011a). *Las habilidades metacognitivas en la producción de textos digitales. Una experiencia de aula en la educación básica primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Coll, C. (2010). *Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis*.

<https://www.redalyc.org/pdf/140/14012513009.pdf>

Coll, C. (2007). *Los profesores y la concepción constructivista*. Barcelona, España: Edición Graó.

Colmenares A, y Piñero M. (2008). *La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

Congreso de Colombia ( 2009, 30 de Julio). *Ley 1341 de (2009). Principios y Conceptos sobre la Sociedad de la información y organización de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)*. [https://mintic.gov.co/portal/604/articles-8580\\_PDF\\_Ley\\_1341.pdf](https://mintic.gov.co/portal/604/articles-8580_PDF_Ley_1341.pdf)

Congreso de Colombia (1991). *Constitución política de Colombia*.

<http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia - Departamento Nacional de Planeación. (2020, 30 de Marzo). *Tecnologías para Aprender: Política Nacional para Impulsar la Innovación en las Prácticas Educativas a Través de las Tecnologías Digitales*. [https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-126403\\_tpa.pdf](https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-126403_tpa.pdf)

De Lera, P. (2017). *Estudio de la intrusión en competencia lectora: Ámbito educativo y científico*. (Tesis doctoral). Universidad de León. España.

Díaz A. (2002). *La enseñanza de la Lectoescritura en la Escuela*. Ediciones Norma. Colombia.

- Espaillet, C. (2018). *Competencia lectora en estudiantes de Secundaria de la República Dominicana: Orientaciones para la evaluación y su intervención pedagógica*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/75574>
- Esteban, M. (2003a): *Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia (EaD)*. Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias de aprendizaje y estilos de aprendizaje.  
<http://www.um.es/ead/red/6/documento6.pdf> [Consulta: 2003, Julio 2].
- Fainholc, B. (2004). *El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica*. *Educación: portal Educativo del estado argentino*. Recuperado de:  
[http://cmapsinternal.ihmc.us/rid=1119466861556\\_1804172076\\_502/educ.ar%20%20Educacion%20y%20TIC\\_%20El%20concepto%20de%20mediacion%20en%20la%20tecnologia%20educativa%20apropiada%20%20critica.pdf](http://cmapsinternal.ihmc.us/rid=1119466861556_1804172076_502/educ.ar%20%20Educacion%20y%20TIC_%20El%20concepto%20de%20mediacion%20en%20la%20tecnologia%20educativa%20apropiada%20%20critica.pdf).
- Ferreiro, E. (2007). Alfabetización de niños y adultos.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545098007.pdf>
- Fillola, A., Cleger, O. y Sánchez, J. (2015). “*Redes hipertextuales en el aula: Literatura, hipertextos y cultura digital*”. Editorial: Octaedro; N.º 1 edición (1 enero 2015)
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.



Flórez, S. (2017). *Estrategia didáctica mediada por ova para favorecer el proceso de comprensión de los textos literarios infantiles en los estudiantes del grado tercero del colegio de la universidad libre*. [Tesis de especialización, Fundación Universitaria Libertadores]<https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1331/florezsandra2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, J. (2015). *Impacto de un programa de comprensión lectora*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 17(3), 35-63.

Giesbrecht, N.(2007). Connectivism: Teaching and learning.

<http://design.test.olt.ubc.ca/Connectivism: Teaching and Learning>

González, M. C. (1992). *Análisis Meta-cognitivo de la comprensión lectora: un programa de evaluación e intervención en alumnos de enseñanza primaria* (tesis doctoral). Madrid: UCM.

Gordillo, A. (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>

Hirsch, E. D. (2003). *Reading comprehension requires knowledge of words and the world*.

American Educator, 27(1), 10-31. <https://goo.gl/cYs3cN> (13/09/2018)

Holme, R. (2009). *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. MacMillan. Londres.

Jurado, V, Bustamante, G. y Pérez, A. (1998). *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias en lectura y escritura*. Santafé de Bogotá: Plaza & Janes editores.

L'Allier, (1998). *The linking of occupational skills descriptors to training interventions*.

<http://www.netg.com/research/pskillpaper.htm>

Larrañaga, M. (2018). “*Desarrollo de la Competencia Lectora en una Sociedad Mediática*”.

[Tesis doctoral, Universidad de la Castilla- la Mancha].

<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/19495/TESIS%20Elche%20Larra%C3%B1aga.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

León, J. A. (2003). *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid:

Pirámide

Lineamientos para las Aplicaciones Muestral y Censal. (2015). Pruebas Saber 3°, 5° y 9°.

Recuperado de [http://www.ierdsimonbolivar.edu.co/Templates/guia\\_saber\\_3\\_5\\_9.pdf](http://www.ierdsimonbolivar.edu.co/Templates/guia_saber_3_5_9.pdf)

López, K. (2019). *Análisis de las Prácticas de Lectura y Escritura Digital de Estudiantes*

*Universitarios en Colombia*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a

Distancia]. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Educac->

[Kslopez/LOPEZ\\_GIL\\_KAREN\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Educac-Kslopez/LOPEZ_GIL_KAREN_Tesis.pdf)

Marín, R. (2015). *El desarrollo de habilidades Lingüísticas en el Marco de la Alfabetización*

*Digital*. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia].

<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/46798>

Martínez, M. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas.

Martos, E. (2013) *Lectura y patrimonio cultural en la era digital*. Revista digital Platero, año XXX (193), pp 3-24.

Medina, J. Sánchez, I y Rojas, F. (2016). *Uso de objetos virtuales de aprendizaje OVAS como estrategia de enseñanza – aprendizaje inclusivo y complementario a los cursos teóricos – prácticos. Una experiencia con estudiantes del curso física de ondas*.

<https://educacioningenieria.org/index.php/edi/article/view/602>

MEN (2011). *Plan Nacional de Lectura de educación inicial, preescolar, básica y media*.

*Bogotá, Colombia: Dirección de la calidad de educación preescolar, básica y media.*

Subdirección de fomento y competencias.

MEN. (2018). Prueba PISA. Documento en línea. Disponible en

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-363433.html>

Ministerio de Cultura. (2003). *Programa Leer Libera*.

[https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1153&context=sistemas\\_informacion\\_documentacion](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1153&context=sistemas_informacion_documentacion)

Ministerio de Cultura. (2004). *Libro al viento*. <https://idartes.gov.co/es/programas/libro-al-viento/quienes>



Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje*.

Bogotá: MEN.

Molano, F., Alarcón, A. y Callejas, M. (2018). *Guía para el análisis de calidad de objetos virtuales de aprendizaje para educación básica y media en Colombia*.

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4772/477258898003/html/index.html>

Moraga, G (2001). *Profesor Constructivista*. <http://es.scribd.com/doc/157797285/Eval-y-Planif->

[Construc.](#)

Morales, L., Gutiérrez, L., y Ariza, I. (2016). *Guía para el diseño de objetos virtuales de aprendizaje (OVA). Aplicación al proceso enseñanza-aprendizaje del área bajo la curva de cálculo integral*. <https://doi.org/10.21830/19006586.46>

Ochoa, J. Montaña, S. Mes, L. Pedraza, Y. Caro, E. (2017). *La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora*.

[https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2456/1/PPS\\_1083\\_La\\_lectura\\_inferencial\\_clave.pdf](https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2456/1/PPS_1083_La_lectura_inferencial_clave.pdf)

OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD

Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

Organización de Estados Americanos. (2018). *Estudio sobre la inclusión de las TIC en los centros educativos de aulas*, Fundación Telefónica.

<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/telefonica-estudio-inclusion-tic.PDF>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2014), *La lectura en la era móvil*:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/lecturamovil.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2015). *Information and communication (ICT) in education in Sub-Saharan Africa*.

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/information-andcommunication-technology-ict-in-education-in-sub-saharan-africa-2015-en.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO.

(2017b). *Sociedad digital: Brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe*.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Montevideo/pdf/PolicyPapers-ConfMinistros-BrechaDigital-ES.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Terce en la mira: Uso recreativo del computador: ¿Cuánto aporta al rendimiento de los estudiantes?*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243420>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Smart Learning Environment*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252335>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2017). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262860>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2018). *Marco teórico de lectura PISA 2018*. <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicen-publicaciones/category/143-pisa2018?download=2309:marco-teorico-de-lectura-pisa-2018>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE. (2019). *Computadoras, educación y habilidades*. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>

Ortiz, 2003. *La construcción de escenarios organizacionales para el desarrollo de la educación superior. El caso de la corporación autónoma de Occidente (CUAO). Encuentro Entornos virtuales en la educación superior: Calidad, acreditación, experiencias y Retos*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3634575.pdf>

Palíncsar, A y Brown, A. (1996). *La enseñanza para la lectura autorregulada*. En: Resnick, Lauren y Klopfer, Leopold. *Currículum y cognición*. Buenos Aires: Aique.

- Paradiso, J. C. (2001). *Memoria, esquemas cognoscitivos y comprensión*. Madrid: Alianza.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Pernía, H. (1995). *Estrategias de Comprensión Lectora: Experiencia en Educación Primaria*.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656002009/html/index.html>
- Pérez L. y Regino, B. (2019). “*Objetos Virtuales de Aprendizaje para el Mejoramiento de la Comprensión lectora en la Educación Básica Primaria*”. [Tesis doctoral, Universidad de la Costa]. <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/5089.pdf>
- Pernía, H. y Méndez, G. (2017). *Estrategias de Comprensión Lectora: Experiencia en Educación Primaria*.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656002009/html/index.html>
- Pinillos, D. (2018). *Los principios de las políticas educativas en Japón sobre la atención a los estudiantes con raíces en el extranjero: una comparación con las políticas educativas sobre inmigrantes de Australia y Francia*.  
<http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v27n52/a07v27n52.pdf>
- Plan de Desarrollo para Norte de Santander (2016). “*Un Norte Productivo Para Todos*”.  
<http://www.sednortedesantander.gov.co/sitio/images/documentos/informesdelsector/PDD%20NDS%202016-2019.pdf>



Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (2020). *Plan de Lectura “Leer para la vida”*.

*Alcaldía de Bogotá.*

Proyecto educacional de Chile: “Aprendiendo con objetos de aprendizaje” (APROA). (2005).

*Manual de buenas prácticas para el diseño de objetos de aprendizaje.* [http://](http://www.aproa.cl/)

[www.aproa.cl/](http://www.aproa.cl/)

Proyecto Educativo Institucional Colegio Monseñor Sarmiento Peralta (2018)

Puerta, J., Berdella, L., Salas, D., y Petro, A. (2011). *Diseño e implementación de objetos virtuales de aprendizaje accesibles e interactivos.* Revista internacional magisterio.

Educación y pedagogía. 9(52), pp.64-71

Restrepo B. (2006). *Una Variante Pedagógica de la Investigación-Acción Educativa.*

<https://rieoei.org/RIE/article/download/2898/3824/>

Rivera, L. (2019). *Influencia del aprendizaje basado en proyectos en la producción de textos expositivos en los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.*

[Tesis de Maestría, Universidad Cayetana Heredia, Perú].

<http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/7768>

Riveros v. y Mendoza, M. (2008). *Consideraciones teóricas del uso del internet en educación.*

<https://www.redalyc.org/pdf/737/73714102.pdf>

- Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de lectura*. Bogotá: Grupo Editorial Norma
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ed. Aljibe.
- Rojas, C (2002). *Técnicas y proceso de investigación Científica*. Litografía Mercagraf.
- Sáiz , D. y Baqués, J. (2008). *Psicología de la atención de la memoria*. Barcelona: UOC  
Universitat Oberta de Catalunya
- Sánchez B. (2018). *Objetos virtuales de aprendizaje para el fortalecimiento de la comprensión lectora en ambientes digitales, para estudiantes de primaria de la institución educativa rural granada*. (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales- Colombia.
- Sánchez, M. (2014). *Comprensión Lectora en la Escuela*. Ediciones Norma. Colombia.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sandoval, M., Montañez C. y Bernal L. (2013). *Metodología para la construcción de objetos de aprendizaje*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4974833.pdf>
- Schmitt, M. y Bauman, J. (1990) *¿Cómo incorporar estrategias de control en la enseñanza de la lectura de textos?* <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126155.pdf>

Siemens, G. (2004). A learning theory for the digital age.

<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.

Solé, M. (1994). *Estrategias lectoras*. Editorial Grao. Barcelona (España).

Solé, M. (2006) *Estrategias de lectura*. Editorial Grao. Barcelona (España).

Solé, M. (2008). *Estrategias de Enseñanza*. Editorial Grao. Barcelona (España).

Strauss y Corbin. (2002). *Bases de la investigación*. 2da edición. Universidad de Antioquia: Colombia.

Symeonidis, V. y Schwarz, J. (2016). *Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland*.

[https://www.researchgate.net/publication/313696751\\_Phenomenon-](https://www.researchgate.net/publication/313696751_Phenomenon-Based_Teaching_and_Learning_through_the_Pedagogical_Lenses_of_Phenomenology_The_Recent_Curriculum_Reform_in_Finland)

[Based\\_Teaching\\_and\\_Learning\\_through\\_the\\_Pedagogical\\_Lenses\\_of\\_Phenomenology\\_](https://www.researchgate.net/publication/313696751_Phenomenon-Based_Teaching_and_Learning_through_the_Pedagogical_Lenses_of_Phenomenology_The_Recent_Curriculum_Reform_in_Finland)

[The\\_Recent\\_Curriculum\\_Reform\\_in\\_Finland](https://www.researchgate.net/publication/313696751_Phenomenon-Based_Teaching_and_Learning_through_the_Pedagogical_Lenses_of_Phenomenology_The_Recent_Curriculum_Reform_in_Finland)

Tafur, Raúl. (2008). *Tesis Universitaria*. Editorial Montero. Tercera Edición. Lima Perú.

Tamayo y Tamayo, M. (2006). *Técnicas de Investigación*. (2ª Edición). México: Editorial McGraw Hill.

Teberosky, A (2012). *Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura*. *Ruta maestra*, 8, 21-26.

Thorne, C.; Morla, K.; Nakano, T. y Vásquez, A. (2011). *Estrategias de comprensión de lectura mediadas por TIC. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. (Tesis de Maestría)*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.

Tovar, L; Bohórquez, J y Puello, P. (2014). *Propuesta Metodológica para la Construcción de Objetos Virtuales de Aprendizaje basados en Realidad Aumentada*. *Formación Universitaria*, 7(2), 11-20. Recuperado de:  
<http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v7n2/art03.pdf>

Valero, I. (2012). *La fábula, medio para desarrollar estrategias de lectura*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela

Ver Winocur (2015). *Prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura en jóvenes universitarios*. <https://www.observatoriodelajuventud.org/practicas-tradicionales-y-emergentes-de-lectoescritura-en-jovenes-universitarios/>

Wiley (1999). *¿So what do I do with a learning object.?* <http://wiley.ed.usu.edu/docs/instruct-arch.pdf>.

**ANEXOS****Anexo 1****Diario de Campo**

<b>N° Diario de campo</b>	
<b>Grado</b>	
<b>Fecha</b>	
<b>Tiempo</b>	
<b>Lugar</b>	
<b>Actividad</b>	
<b>Propósito</b>	
<b>Metodología didáctica</b>	
<b>Observación</b>	
<b>Sugerencias y/o Recomendaciones</b>	

## Anexo 2: Pre-test (prueba diagnóstica inicial)

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe3AUa1aQA254XLbrldbdMxMyqGG9g7zvI9UTgjsK98Q9ug/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe3AUa1aQA254XLbrldbdMxMyqGG9g7zvI9UTgjsK98Q9ug/viewform?usp=sf_link)

## Pre-test (prueba diagnóstica inicial)

Nivel de lectura Inferencial	Criterios evaluados
01	Reconoce la idea general del texto, identificando su propósito
02	Identifica el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto.
03	Extrae conclusiones de manera explícita a partir de la información del texto.
04	Establece relaciones entre el título y lo planteado en el texto
05	Utiliza sus pre-saberes y razona sobre el contenido implícito del texto
06	Construye una idea más general a partir de información más específica del texto.
07	Realiza una reflexión sobre el mensaje del texto.

### **Anexo 3: Encuesta Estudiante**

**Estimado Estudiante:** La presente encuesta tiene como propósito indagar sus habilidades tecnológicas, desde dos dimensiones: 1) Competencia para el acceso y manejo de la información; 2). Competencia en el uso de las TIC.

Para ello, le sugiero que antes de comenzar lea detenidamente las siguientes recomendaciones:

- Cada ítem está estructurado por un total de cinco (5) alternativas: seleccione una (1) de las opciones y marque con una X, tratando de ser lo más sincero(a) posible.
- Las alternativas de las respuestas son las siguientes: Siempre - Casi Siempre – Algunas Veces – Casi Nunca - Nunca.
- Trate de responder en forma veraz y sincera, de ello depende la objetividad de los resultados.
- Si se presentan dudas al responder la encuesta, por favor consultar al equipo investigador.
- Los datos suministrados son confidenciales y solo serán utilizados con el único fin de medir la variable de estudio.

**Gracias por su colaboración**



N°	ÍTEM	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1	Al realizar una búsqueda de información en internet:					
	1.1 Planteo en el buscador de mi preferencia una pregunta inicial de acuerdo al tema de interés.					
	1.2 Evalué las fuentes digitales encontradas					
	1.3 Identifico y selecciono las fuentes de información más adecuadas con el tema que estoy investigando					
	1.4 Accedo a las fuentes seleccionadas					
	1.5 Leo, clasifico y organizo la información seleccionada					
	1.6 Sintetizo la información					
2	Una vez obtenida la información, la almaceno haciendo uso de:					
	2.1 Google drive					
	2.2 Dropbox					
	2.3 Pendrive					
	2.4 Memoria externa					
3.	Para el procesamiento de la información me apoyo:					
	3.1 Procesadores de texto					
	3.2 Programas de presentaciones					
	3.3 Hojas de cálculo					
	3.4 Editores de texto en línea					
4.	En cuanto a las herramientas de publicación en línea, utilizo:					
	4.1 Facebook					
	4.2 Instagram					
	4.3 Blog					
	4.4 wiki					
	4.3 Prezi					
	Otras: _____					

## Anexo 4: Prueba Final

Post-test (Prueba final)

Parte A

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdQIgUGc3Yr5q4YsLsX3P5W\\_DpHnKpo3pU](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdQIgUGc3Yr5q4YsLsX3P5W_DpHnKpo3pU)

[hd\\_kwCRyrc5K9Lg/viewform?usp=sf\\_link](#)

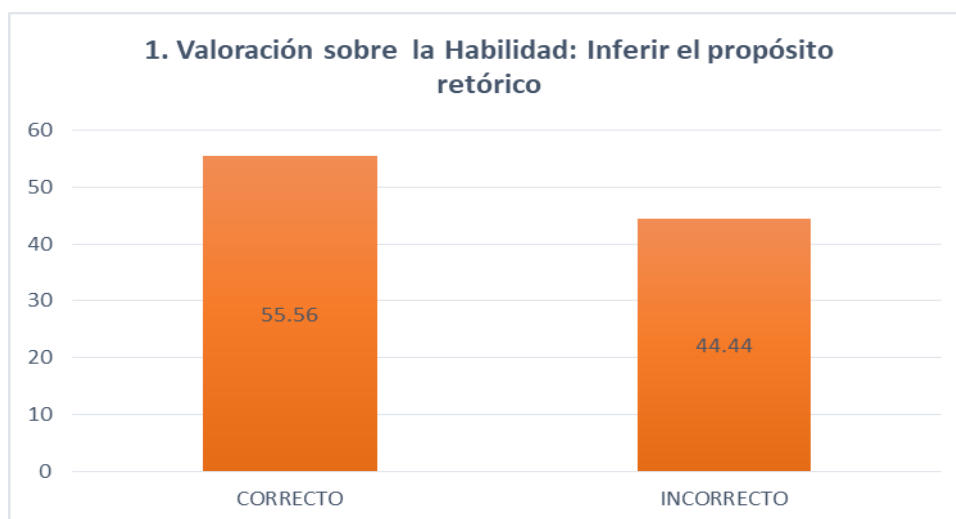
Nivel de lectura Inferencial	Criterios evaluados
01	Reconoce la idea general del texto, identificando su propósito
02	Identifica el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto.
03	Extrae conclusiones de manera explícita a partir de la información del texto.
04	Establece relaciones entre el título y lo planteado en el texto
05	Utiliza sus pre-saberes y razona sobre el contenido implícito del texto
06	Construye una idea más general a partir de información más específica del texto.
07	Realiza una reflexión sobre el mensaje del texto.

### Anexo 5

**Tabla 4.** Valoración porcentual sobre la habilidad: Inferir el propósito retórico

Ítem	Correcto		Incorrecto	
	f	%	f	%
1.- ¿cuál es la idea principal que ha querido expresar el autor en el texto: Nomofobia: Esclavos del móvil?	35	55,56	28	44,44

Fuente: Autores de la investigación



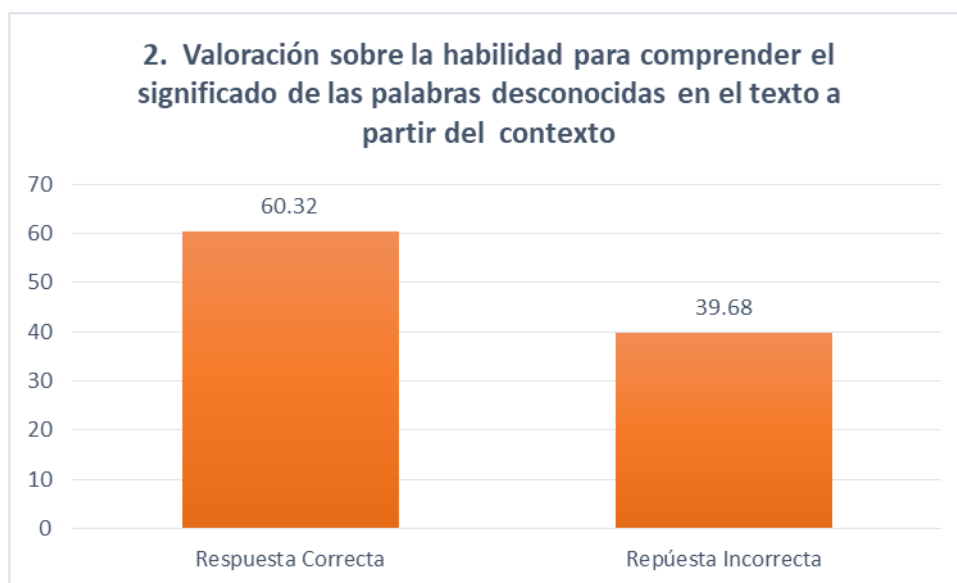
Gráfica 8. Habilidad Inferir el propósito retórico

### Anexo 6

**Tabla 5.** Valoración sobre la habilidad para comprender el significado de las palabras desconocidas en el texto a partir del contexto.

Ítem	Correcto		Incorrecto	
	f	%	f	%
2. ¿A qué se refiere en el texto la expresión nomofobia?	38	60,32	25	39,68

Fuente: Autores de la investigación



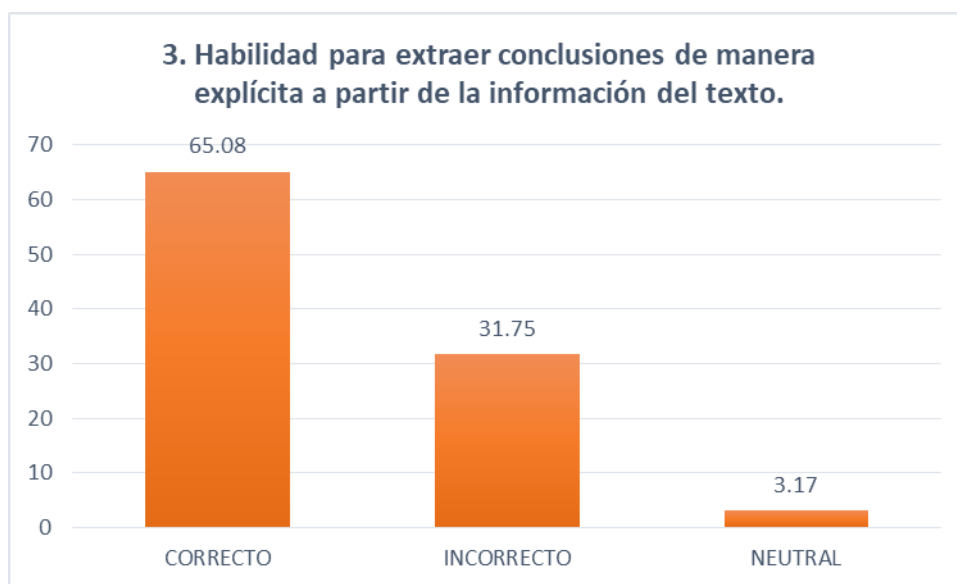
Gráfica 9: Habilidad para comprender el significado de las palabras desconocidas en el texto a partir del contexto.

## Anexo 7

**Tabla 6.** Valoración sobre la habilidad para extraer conclusiones de manera explícita a partir de la información del texto.

Ítem	Correcto		Incorrecto		Neutral	
	f	%	f	%	f	%
¿De qué manera el uso de tablets o smartphones afecta la vida diaria?	41	65,08	20	31,75	2	3,17

Fuente: Autores de la investigación



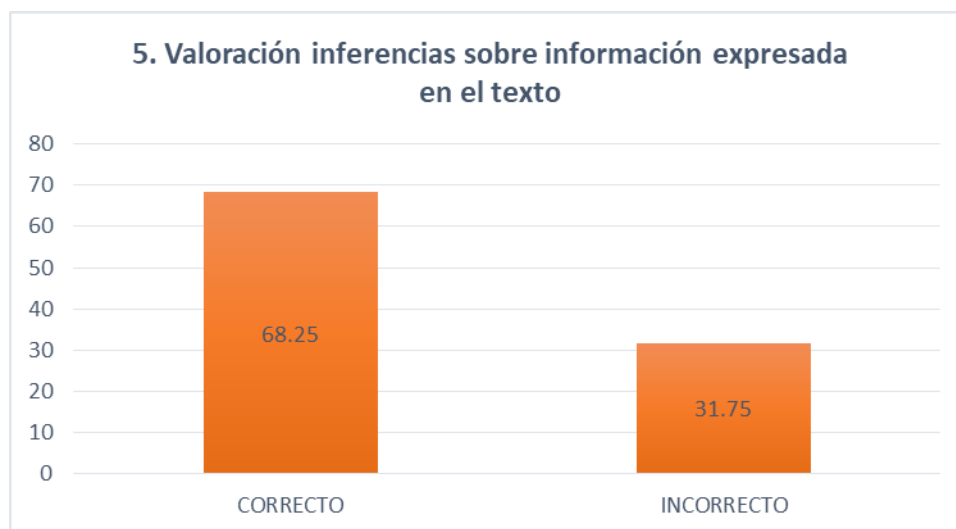
. Gráfica 10. Habilidad para extraer conclusiones de manera explícita a partir de la información del texto

## Anexo 8

**Tabla 7.** Valoración inferencias sobre información expresada en el texto

ITEM	Correcto		Incorrecto	
	f	%	f	%
5. ¿Qué se puede interpretar de la afirmación “la inseguridad personal es el factor más común que causa nomofobia”?	43	68,25	20	31,75

Fuente: Autores de la investigación



Gráfica 11. Habilidad inferencias sobre información expresada en el texto

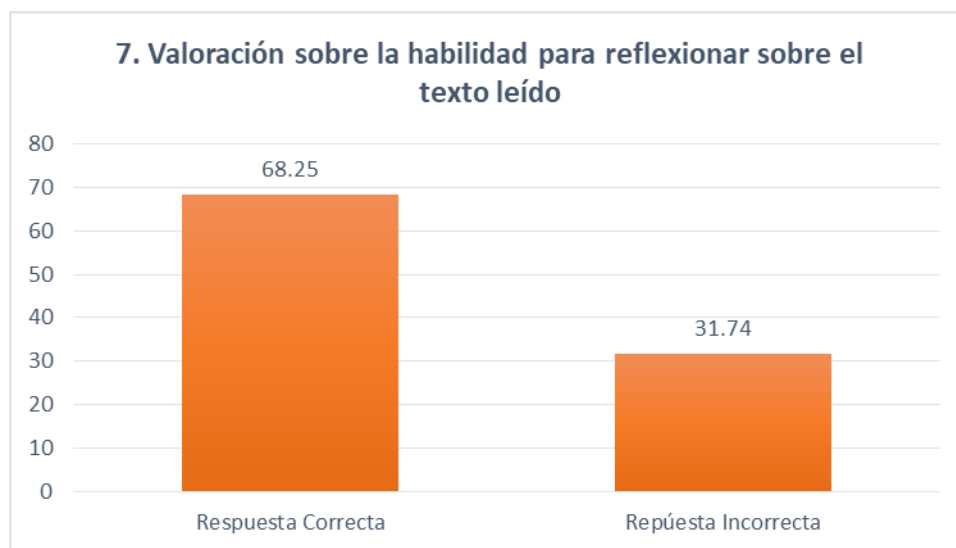
## Anexo 9

**Tabla 8.** Habilidad para reflexionar sobre el texto leído.

Ítem	Correcto	Incorrecto
------	----------	------------

	f	%	f	%
7. ¿Qué aspectos te interesaron del texto leído?	43	68,25	20	31,74

Fuente: Autores de la investigación



Gráfica 12. Habilidad para reflexionar sobre el texto leído.

### Anexo 10.

**Tabla 9.** Valoración porcentual sobre habilidad para el uso de aplicaciones que posibiliten el procesamiento de la información.

Nro.	Siempre		Casi-siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dimensión: Competencia digital en TIC.										
3	Para el procesamiento de la información me apoyo:									
3.1 Procesadores de texto	48	76,19	15	23,80	0	0	0	0	0	0
3.2 Programas de presentaciones	36	57,14	18	28,57	6	9,52	3	4,76	0	0
3.3 Hojas de cálculo	15	23,80	9	14,28	5	7,93	10	15,87	24	38,09
3.4 Editores de texto en línea	17	26,98	12	19,05	9	14,28	7	11,11	18	28,57

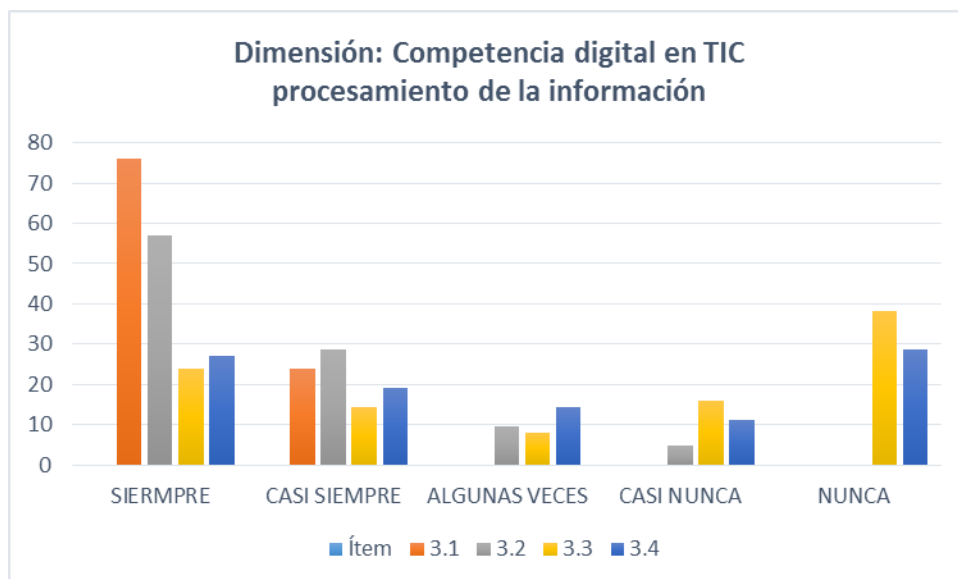


Gráfico 13. Habilidad para el procesamiento de la información.



### Anexo 11

**Tabla 10.** Valoración porcentual sobre habilidad para el uso de aplicaciones que posibiliten el procesamiento de la información.

Nro.	Siempre		Casi-siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dimensión: Competencia digital en TIC.										
3	Para el procesamiento de la información me apoyo:									
3.1 Procesadores de texto	48	76,19	15	23,80	0	0	0	0	0	0
3.2 Programas de presentaciones	36	57,14	18	28,57	6	9,52	3	4,76	0	0
3.3 Hojas de cálculo	15	23,80	9	14,28	5	7,93	10	15,87	24	38,09
3.4 Editores de texto en línea	17	26,98	12	19,05	9	14,28	7	11,11	18	28,57

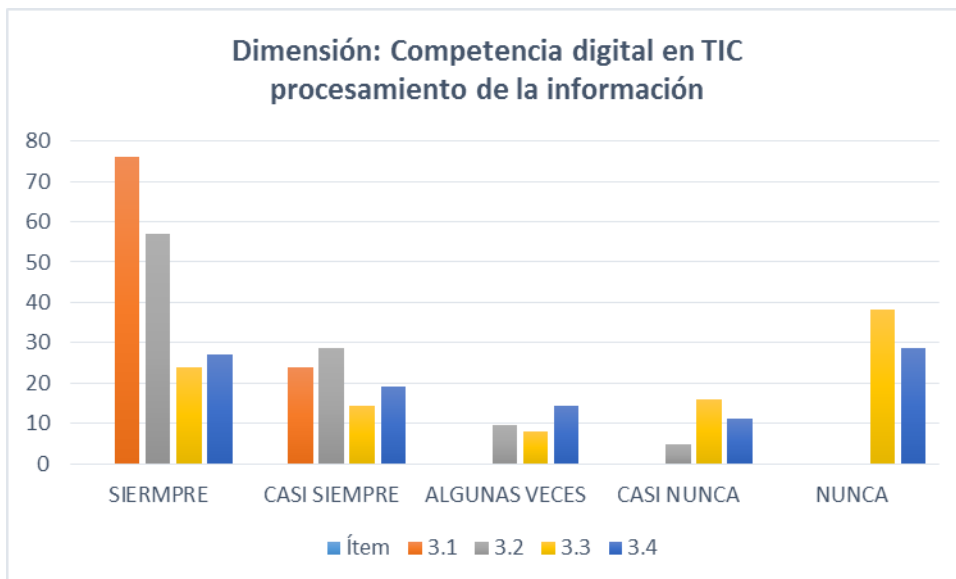
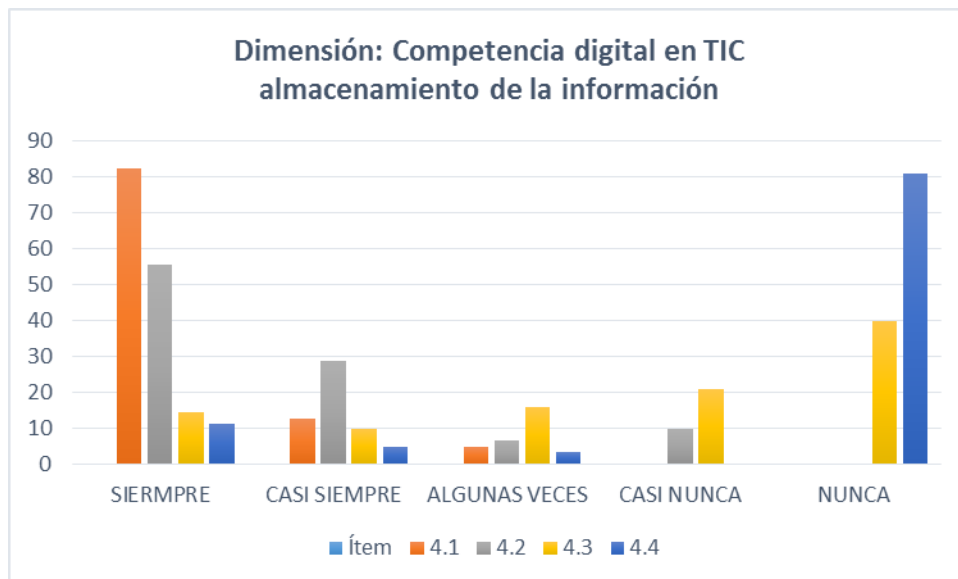


Gráfico 14. Habilidad para el procesamiento de la información.

## Anexo 12.

**Tabla 11.** Valoración porcentual sobre habilidad para el uso de herramientas de publicación en línea.

Nro.	Siempre		Casi-siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dimensión: Competencia digital en TIC.										
4	En cuanto a las herramientas de publicación en línea, utilizo:									
4.1 Facebook	52	82,54	8	12,7	3	4,76	0	0	0	0
4.2 Instagram	35	55,55	18	28,57	4	6,34	6	9,52	0	0
4.3 Blog o bitácoras	9	14,28	6	9,52	10	15,87	13	20,63	25	39,68
4.4 Wiki	7	11,11	3	4,76	2	3,17	0	0	51	80,95



Gráfica 15. Habilidad para sintetizar, utilizar y comunicar la información de manera efectiva haciendo uso de herramientas de publicación en línea.

### Anexo 13.

**Tabla 12. Cuestionario de Autoevaluación 2. Pregunta 3.**

Ítem	SI		NO	
	f	%	f	%
1. ¿La actividad te pareció compleja?	35	55,55	28	44,45

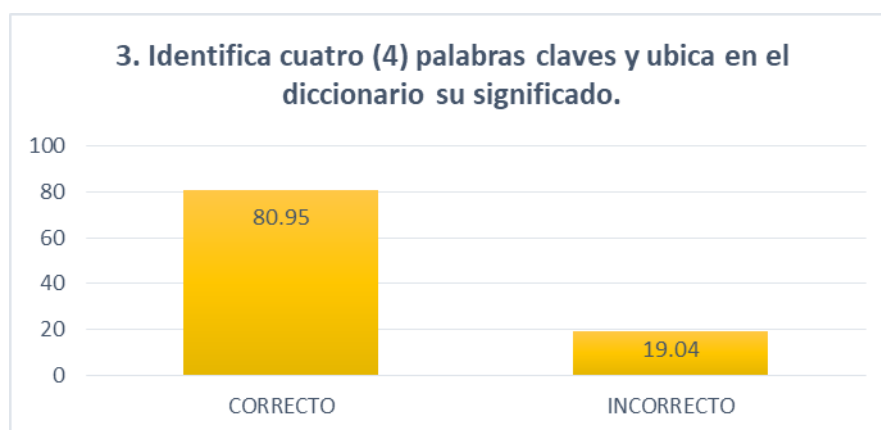
Fuente: Autores de la investigación

### Anexo 14.

**Tabla 13. Test Inferencial. Pregunta 3**

Ítem	Correcto		Incorrecto	
	f	%	f	%
1. Identifica cuatro (4) palabras claves y ubica en el diccionario su significado.	51	80,95	12	19,04

**Gráfica 20. Resultado Actividad: Test Inferencial. Pregunta 3**



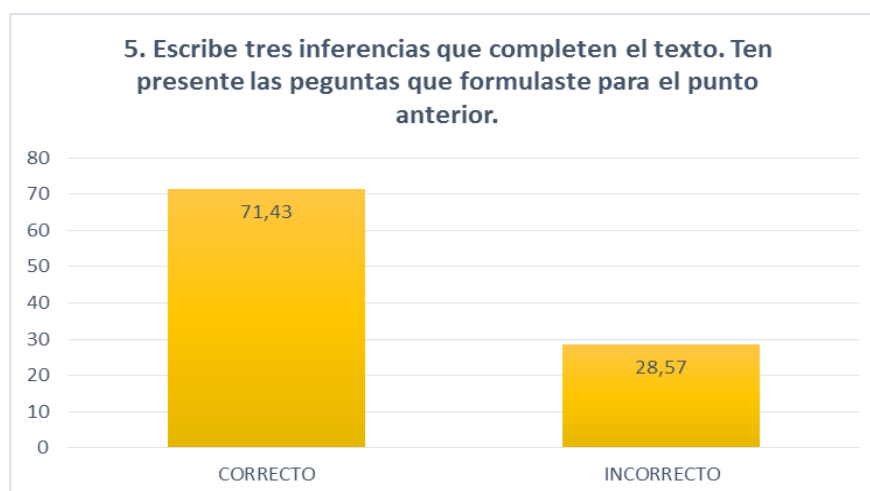
Fuente: Autores de la investigación

## Anexo 15.

**Tabla 14. Test Inferencial. Pregunta 5**

Ítem	Correcto		Incorrecto	
	f	%	f	%
1. Escribe tres inferencias que completen el texto. Ten presente las preguntas que formulaste para el punto anterior.	45	71,43	18	28,57

**Gráfica 21. Resultado Actividad: Test Inferencial. Pregunta 5**



Fuente: Autores de la investigación